



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica

Rafael Silva Brito

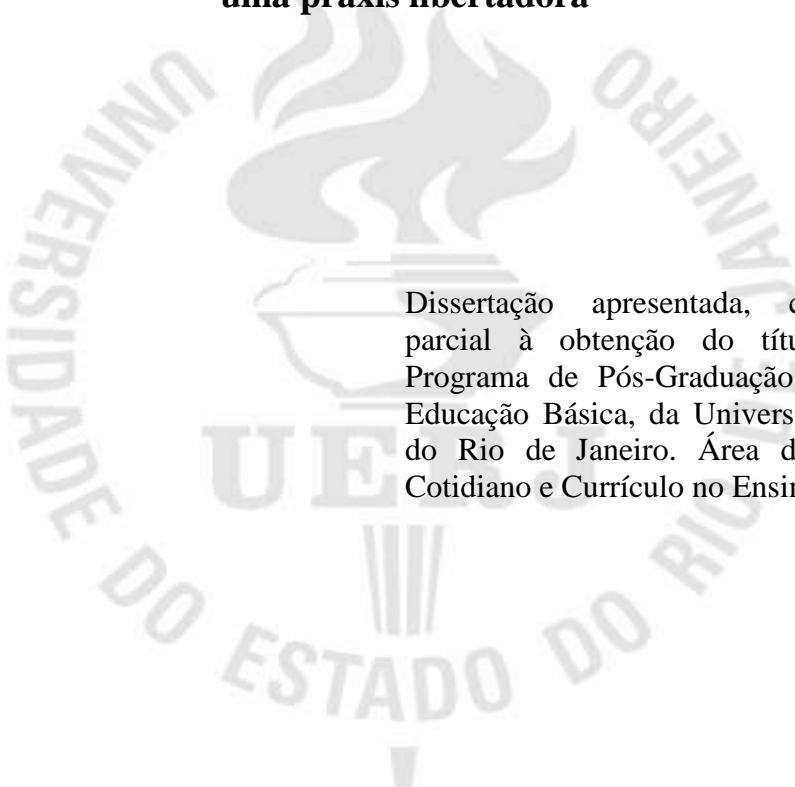
**O letramento crítico no ensino-aprendizagem de língua inglesa em busca de
uma práxis libertadora**

Rio de Janeiro

2017

Rafael Silva Brito

**O letramento crítico no ensino-aprendizagem de língua inglesa em busca de
uma práxis libertadora**



Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental

Orientadora: Prof^a Dr^a Andrea da Silva Marques Ribeiro

Rio de Janeiro

2017

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

S677 Brito, Rafael Silva.

O letramento crítico no ensino-aprendizagem de língua inglesa em busca de uma práxis libertadora / Rafael Silva Brito– 2017.

168f.:il.

Orientadora: Andrea da Silva Marques Ribeiro

Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Currículo – Teses. 2. Tecnologia e imagem – Estudo e ensino. I. Ribeiro, Andrea da Silva Marques Ribeiro. II. Universidade do estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 802.0:37

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada fonte.

Assinatura

Data

Rafael Silva Brito

**O letramento crítico no ensino-aprendizagem de língua inglesa em busca de
uma práxis libertadora**

Dissertação apresentada, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre, Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Cotidiano e Currículo no Ensino Fundamental

Aprovada em 31 de maio de 2017.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª Andrea da Silva Marques Ribeiro (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp-UERJ
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica- PPGE

Prof^ª. Dr^ª Claudia Cristina dos Santos Andrade
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAp-UERJ
Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica- PPGE

Prof^ª. Dr^ª Ana Paula Beato Canato
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Linguística Aplicada

Rio de Janeiro

2017

DEDICATÓRIA

À minha mãe, ou a tão conhecida “Dona Dete,” sendo ela aquela que não me deixou desistir.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora que desde a graduação a chamo de professora e na pós não foi diferente. Desde sempre ela acreditou (e acredita) em mim.

Ao Wallace Oz, pela paciência, pelo companheirismo e pelo amor.

Aos amigos de longa data, Maxuel, Robson e Carlos Martins (carinhosamente o Bola) que me ajudaram não só academicamente, mas vivenciaram comigo os momentos mais importantes da minha vida.

Aos novos amigos Thaís, Diogo e Raquel que tantos risos me roubam.

Aos meus alunos que me fazem uma pessoa melhor a cada dia.

À professora Ana Paula Beato Canato que, além dos conteúdos propostos lecionados com maestria na sua disciplina na UFRJ, fez-me ser um professor melhor.

Deixo também meu agradecimento a todos os amigos da segunda turma do Programa de Pós Graduação em Ensino em Educação Básica. Foram tantos desabafos, tantos risos, tantos momentos importantes.

RESUMO

Brito, R. S. *O letramento crítico no ensino-aprendizagem de língua inglesa em busca de uma práxis libertadora*. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

A cidade do Rio de Janeiro reafirma a língua Inglesa como instrumento de comunicação entre nações em um momento em que são realizados os dois maiores eventos internacionais na cidade: a Copa do mundo e as Olimpíadas. Nesse cenário, reconhecendo a precariedade histórica no ensino de línguas e buscando pela eficiência, a prefeitura da cidade efetua uma parceria privada com um curso de idiomas para a adoção de materiais específicos em sala de aula e encontros de formação para professores. Neste momento histórico de uma suposta internacionalização da cidade e investimentos no ensino de Inglês, julga-se necessário (re)pensar práticas pedagógicas no ensino de línguas que visem a criticidade e o empoderamento dos sujeitos envolvidos em uma visão discursiva e dialógica da linguagem. Na perspectiva da pedagogia crítica de Paulo Freire (1967, 1979, 1980, 2005, 2011, 2014a, 2014b e 2014c), considerando a historicidade dialógica dos sujeitos envolvidos na sala de aula na visão bakhtiniana (2014), investigo o jogo discursivo produzido em minha prática de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa sob o viés do Letramento Crítico em uma abordagem qualitativa de natureza descritiva e interpretativista com o uso de instrumentos etnográficos. A proposta envolveu alunos do oitavo ano de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, em um total de oito aulas direcionadas sob a perspectiva crítica. Diante dos dados gerados a partir do jogo discursivo, identifiquei maior motivação e engajamento dos alunos às atividades propostas. Da mesma forma, tive a oportunidade de conhecer diferentes saberes e vivências trazidas pelos próprios alunos. No entanto, não posso deixar de mencionar as dificuldades enfrentadas na superação da concepção bancária da educação ainda presente, que dificulta o desenvolvimento de práticas verdadeiramente cidadãs. Como produto desta pesquisa, propõe-se um caderno de atividades baseado em diretrizes teóricas do Letramento Crítico presentes nesta dissertação.

Palavras-chave: Pedagogia crítica. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. Letramento crítico. Jogo discursivo. Escola pública. Caderno de atividades.

ABSTRACT

Brito, R. S. *Critical literacy in english teaching-learning in a pursuit of a liberating praxis*. 2017. 170 f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

The city of Rio de Janeiro reaffirms the English language as an instrument of communication between nations at a time when major international events are held in the city, the World Cup and the Olympics. In addition, recognizing the historical precariousness in foreign language teaching, and in a pursuit for efficiency, the local government establishes a partnership with a private language institution for the adoption of specific materials in the classroom and training meetings for teachers. In this historical moment of a supposed internationalization of the city, and investments in the teaching of English, as a teacher, I believe it is necessary to (re) think pedagogical practices in the teaching of languages that aim at the criticality and the empowerment of the subjects involved in a discursive and dialogic vision of the language. From the perspective of Freire's critical pedagogy (1967, 1979, 1980, 2005, 2011, 2014a, 2014b e 2014c). considering the dialogical historicity of the subjects involved in the classroom in a Bakhtinian view (2014), I investigate the discourse produced in my teaching-learning English practice in the framework of Critical Literacy in a qualitative research approach of descriptive and interpretative nature using ethnographic instruments. The study involved eighth grade students from public municipal school in the city of Rio de Janeiro, during eight classes based on this critical perspective. According to the data generated from these discourse, I identified greater motivation and engagement of the students in the proposed activities. In the same way, I had the opportunity to perceive different knowledge and experiences brought by the students. However, I identified in overcoming the still present school banking culture that hinders the development of truly citizen practices. As a product of this research, I propose a workbook based on combines theoretical guidelines of Critical Literacy.

Key Words: Critical pedagogy. Critical literacy. Interaction. Public school. Activity book.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Macrocosmo e microcosmo social	25
Figura 2 -	Escola Municipal Getúlio Vargas	46
Figura 3 -	Atividade que relaciona imagens a problemas estruturais e sociais	58
Figura 4 -	Atividade com foco-na-forma e foco-na-criticidade	59
Figura 5 -	Atividade com foco-na-comunicação	60
Figura 6 -	Atividade adaptada do livro “It fits 9º ano” sobre diferenciação de fontes	63
Figura 7 -	Vídeo do canal Vox sobre as olimpíadas	66
Figura 8 -	Trailer oficial das olímpiadas Rio 2016	66
Figura 9 -	Tela capturada do homepage do <i>blog</i>	71
Figura 10 -	Print dos <i>posts</i> de alguns alunos	72
Figura 11 -	<i>Slide</i> sobre diferenças entre o <i>Black</i> e <i>Standard English</i>	75
Figura 12 -	<i>Slide</i> projetado sobre variante do <i>funk</i>	76
Figura 13 -	Referências da música com seus possíveis significados	78
Figura 14 -	Sequência de atividades com o foco-na-forma	81
Figura 15 -	Resposta de aluno	82
Figura 16 -	Resposta de aluno	83
Figura 17 -	Atividade de livro de curso associado proposta para o oitavo ano	85

Figura 18-	Atividade do livro de curso associado proposta para o oitavo ano	85
Figura 19 -	Exemplos de cartazes de protestos a fim de exemplificar o gênero	87
Figura 20 -	Cartaz 1	89
Figura 21 -	Cartaz 2	90
Figura 22 -	Cartaz 3	91
Figura 23 -	Cartaz 4	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Alunos divididos por identidade de gênero	49
Gráfico 2 -	Alunos e sua idade	49
Gráfico 3-	Com os alunos da turma 18XX tem contato com a língua Inglesa	50

LISTA DE GRÁFICOS

Quadro 1-	Diferenças entre Leitura Tradicional, Leitura Crítica e Letramento Crítico	36
-----------	--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LC	Letramento Crítico
LI	Língua Inglesa
LP	Livro do Professor
LE	Língua Estrangeira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNLE	Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio Exame Nacional do Ensino Médio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
OCCRJ	Orientações Curriculares da cidade do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: Apresentação geral e justificativa da pesquisa	14
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1.	Práxis libertadora como ação cíclica-processual do letramento crítico	22
2.2	Línguas como prática social	26
2.2	Identidade e cultura no ensino-aprendizagem em Língua Inglesa em uma visão pós-colonialista	29
2.2	O ser crítico	31
2.3.	O Letramento crítico e as suas diferenciações teóricas	33
2.3.	A análise do jogo discursivo	36
3	METODOLOGIA	39
3.1	Abordagem e instrumentos de pesquisa	39
3.2	Perguntas e objetivo da pesquisa	43
3.3	A Escola Municipal Getúlio Vargas	44
3.3.	Os participantes da pesquisa	46
3.3.1	Eu: o professor-pesquisador	46
3.3.1	Alunos participantes	48
3.4	Considerações sobre o capítulo	54
4	A ANÁLISE DAS AULAS E DA RODA DE CONVERSA	55
4.1	Como foram transcritas as aulas e as rodas de conversa	55
4.2	Os três focos	56
4.3	Aula 1	57
4.4	Aula 2	61
4.5	Aula 3	65

4.6 Aula 4	68
4.7 Aula 5	73
4.8 Aula 6	80
4.9 Aula 7 e 8	86
4.10 A roda de conversa	93
4.10.1 As diferentes iniciativas conversacionais	93
4.10.2 Como ensinar e aprender Inglês?	95
4.10.3 A sala ambiente	96
4.10.4 O falar Inglês	97
4.10.5. A preferência pela música	97
5 O PRODUTO	99
5.1 A justificativa	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	105
ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido	114
ANEXO B – Questionário dos alunos	115
ANEXO C – Roteiro Roda de Conversa	116
ANEXO D - Unidade I aplicada aos alunos	117
ANEXO E - Unidade II aplicada aos alunos	120
ANEXO F - Transcrição das aulas e da roda de conversa	126

1 INTRODUÇÃO: APRESENTAÇÃO GERAL E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

“Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Paulo Freire

O ensino-aprendizagem de Inglês, como Língua Estrangeira (doravante LE), na cidade do Rio de Janeiro vive um novo panorama. O decreto n.º 31187¹, publicado no dia 6 agosto de 2009 prevê a universalização do ensino de Língua Inglesa a todas as séries do Ensino Fundamental nas escolas municipais do Rio de Janeiro. Como fruto do decreto, surge o projeto *Rio Criança Global* em uma associação público-privada com um curso de idiomas parceiro. Segundo Leher (2014), a presença de instituições privadas na esfera pública de ensino, como a então parceria, operam a educação segundo interesses neoliberais e não ao fortalecimento e benefício da educação pública, desconsiderando seus aspectos plurais, complexos, formativos e críticos. Os interesses se permeariam na formação de uma mão de obra “treinada” para atender às demandas do sistema capitalista vigente que anseiam por moldes específicos de educação. Além disso, o Estado reafirmaria, dessa forma, um suposto fracasso no seu papel educacional, incapaz de investir em pesquisas aplicáveis a realidade da sociedade, preferindo a terceirização de soluções com ajuda de grandes corporações privadas.

O Rio Criança Global como projeto reconfigura o ensino de Língua Inglesa (doravante LI) no município do Rio de Janeiro em diferentes aspectos. Visto que atualmente, com base da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei Nº 9.394², a oferta de Língua Estrangeira somente é obrigatória a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, o decreto n.º 31187, entre outras mudanças, antecipa a inserção do aluno na aprendizagem de uma LE na rede pública municipal. Outra divergência entre o decreto municipal e o LDB é em relação ao desenvolvimento de quais habilidades linguísticas a serem desenvolvidas em sala de aula. Conforme a LDB, “considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem” (BRASIL, 1998, p.20). Contrariamente a essa concepção, os professores

¹ Para o acesso completo do decreto, acessar: <http://wpro.rio.rj.gov.br/decretosmunicipais/>, digitando o número do mesmo.

² Par o acesso completo da lei, acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

inseridos no projeto *Rio Criança Global* recebem a orientação de desenvolver a oralidade do aluno, tornando-os aptos a lidar com a realidade de um Brasil internacional tendo em vista a presença maciça de estrangeiros na cidade, graças à realização e os possíveis legados dos eventos da Copa do Mundo de 2014 e das Olimpíadas de 2016. Entre decretos e orientações municipais publicados no período encontramos outros possíveis desacordos. Em 2010, um ano depois da publicação do decreto, a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro publica as Orientações Curriculares para Língua Estrangeira (Doravante OCLE) ³e ao contrário da proposta do *Rio Criança Global* o documento privilegia, como a LDB, a habilidade da leitura “pelo seu grande potencial educacional e pela oportunidade que proporciona em termos de acesso a novos conhecimentos e discursos produzidos globalmente”. (p.6)

Independente das possíveis incoerências com a OCLE, o projeto corrobora com a vontade de universalizar o ensino de Inglês, considerando a aprendizagem de uma LE um dos bens simbólicos de ascensão social mais valorizados pela sociedade. Edmundo (2013) lança uso dos conceitos de capital cultural de Bordieu (1982) ao explicar tal prestígio:

Assim, quando um capital, no caso a LI, é reconhecido como legítimo por instituições, grupos sociais e indivíduos, a aproximação desse capital cultural resulta não apenas na sua posse em si, mas também em prestígio social e boa reputação (...) O que é preciso observar é que as determinações sociais não são neutras. Mas são condicionadas pelas exigências que o mercado, a sociedade, a ciência, a tecnologia, e no Brasil, as questões políticas impõem. (EDMUNDO, 2013, p. 55 e 56)

O Projeto *Rio Criança Global* é ambicioso no levante de sua configuração e se atrela a interesses mercadológicos de uma cidade turística envolta em grandes eventos. O projeto iniciou-se em algumas escolas no segundo semestre de 2010, e se universalizou a todas as séries e em todas as escolas da rede pública em 2016, ano coincidente aos Jogos Olímpicos.

Outro braço de articulação do *Rio Criança Global* são as dez escolas bilíngues. O projeto também privilegia as 150 Escolas do Amanhã, programa da Prefeitura do Rio com o objetivo de reduzir a evasão escolar e mudar a realidade dos alunos que vivem nas áreas mais violentas e de baixo Índice de Desenvolvimento Humano da cidade (IDH). Especificamente nestas escolas, além das aulas regulares, os alunos possuem em contra turno, aulas de reforço do idioma.

³ Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104950/O_C_LinguaEstrangeira.pdf

Para atender a essa demanda, em 2010, a prefeitura da cidade do Rio de Janeiro incorporou mais de oitocentos professores de LI à rede que além de uma prova escrita, fizeram uma prova oral com uma banca composta exclusivamente por professores do curso de idiomas. Encontros chamados de revitalização são realizados semestralmente nas unidades do curso de idiomas. Na ocasião das reuniões, os professores recebem materiais e orientações pedagógicas, debatem e compartilham ideias acerca de possibilidades no ensino-aprendizagem da disciplina em suas escolas. Os alunos das escolas da rede municipal também recebem a cada seis meses, livros e *CDs* de áudio.

As orientações escritas a que temos acesso se encontram no livro do professor (doravante LP) e na OCLE. Os documentos mencionam a necessidade de uma abordagem em LE capaz de proporcionar a cidadania, considerando a comunicação oral, e com materiais impressos e/ou digitais que permitam a co-construção de um pensamento crítico permeados por uma lógica discursiva da linguagem. Ambos destacam ainda a necessidade da inclusão de uma competência leitora em LI que contribua com práticas cidadãs e críticas no cotidiano brasileiro.

A parte direcionada ao professor é curta (com 11 páginas) e não há descrições claras a respeito de processos de ensino-aprendizagem assim como não são explicitadas também finalidades a serem atingidas. A abordagem do material direcionado ao professor é denominada como essencialmente comunicativa. As atividades objetivam, segundo o LP, não somente a inteligência linguística, mas também a do corpo, a do lúdico, a artística. Os textos são categorizados como “semiautênticos de diferentes esferas sociais e gêneros” (BOYCE e LAXE, 2011 p.11) e a diagramação é planejada com base na teoria da multimodalidade. Afirma-se no LP que a matriz de habilidades que norteia o trabalho de leitura tem como base sistemas de avaliações nacionais, como Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB). Por fim, como princípio norteador da série, o estudo da língua para um despertar da consciência crítica e desenvolvimento pessoal do aluno é apresentado a partir da inclusão de temas cotidianos discutidos criticamente com os alunos.

Costa (2015), em sua pesquisa de mestrado, após analisar uma das séries de livros do curso de idiomas em uma turma específica, encontra inconsistências que contradizem o que está proposto no LP. Segundo Costa (2015), a estrutura didática da série não favorece a aparecimento das vozes dos discentes. Os mesmos se restringem a comandos de um “simples

fazer”, enquanto o docente espera por uma resposta fechada. Costa (2015) observou que a série não se organiza por eixos temáticos dialógicos, focando-se no simples e puro ensino de vocabulário e a gramática. Além de um livro didático pouco inovador como atestou Costa (2015), a realidade estrutural das aulas de Inglês na grande parte das escolas não se diferenciou. O projeto *Rio Criança Global* finca-se em um sistema tradicional de ensino-aprendizagem na maioria das escolas: classes com número elevado de alunos, o não uso de recursos tecnológicos, a inexistência de recursos paradidáticos ou projetos motivadores.

Pennycook (2001) atenta que todo material carrega uma mensagem cultural e ideológica. Para o autor, “As figuras, o estilo de vida, as estórias, os diálogos são parte de um conteúdo que pode estar em desacordo com o mundo cultural dos alunos” (PENNYCOOK, 2011, p. 129). Mas como delimitar um mundo cultural tão diverso como o da cidade do Rio de Janeiro com tantas disparidades sociais e assim traçar objetivos claros do ensino-aprendizagem de Inglês nas escolas públicas? Parto do objetivo magno do processo educativo da Constituição Federal de 1988, presente no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Diretriz esta reafirmada no artigo 27, parágrafo I da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, I – “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática”. As Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) questionam a característica conceitual de cidadania, perpetuada no Brasil, como um bem essencialmente social. O cidadão seria aquele revestido de direitos sociais adquiridos e decididos pelo Estado, em uma posição passiva em relação ao seu posicionamento no mundo. Para o então documento, a educação no Brasil deve promovê-la segundo um ato político, com sujeitos empoderados para o diálogo de suas necessidades.

Diversos documentos foram publicados nas últimas décadas com vistas a balizar a educação como um processo formador de políticas cidadãs no que se refere ao ensino de LE e a pautar um currículo que transpasse o conhecimento sistêmico e descontextualizado da língua. Dentre eles, podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (doravante PCN-LE) anseia por um sujeito dialógico, histórico, autor do próprio discurso e assim alocado

socialmente no mundo e capaz de resistir a projetos que conjugam com a desigualdade, partindo de uma ordem de consciência da transitividade dos discursos que se (des)constrói através da linguagem. O conceito freireano de educação para libertação e emancipação está presente no documento relacionando a aprendizagem de uma LE à possibilidade de uma escolha, aguçando a “percepção e, ao abrir a porta para o mundo” (BRASIL, 1998, p.39). Nesse sentido, PCN-LE inaugura uma luta ideológica de uma nova consciência linguística discursiva que prossegue em outros documentos publicados.

A necessidade de práticas de letramento político-cidadãs, em que sujeitos são autores dos seus próprios discursos, também se apresenta na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL,2015a), documento ainda em construção, como um dos objetivos de aprendizagem em língua estrangeira, ainda que se reconheça as dificuldades de se estabelecer uma linha discursiva e crítica de linguagem no contexto brasileiro. Há quase 20 anos, PCN-LE igualmente reconhecia dificuldades nas condições de trabalho docente similares ao atual BNCC, como salas lotadas e carga horária reduzida. Ambos os documentos, ainda que posicionados em momentos históricos distintos, possuem uma perspectiva sociointeracionista, creditando o desenvolvimento de uma consciência plural sobre si e o mundo a partir da relação direta com o outro.

O edital de seleção de livros do Programa Nacional do Livro Didático de 2017 (BRASIL, 2015b), igualmente, enfatiza a necessidade de livros didáticos que busquem compreender a heterogenia de vozes presentes na sociedade e contribuir “para o acesso de professores, estudantes e famílias a fatos, conceitos, saberes, práticas, valores e possibilidades de compreender, transformar e ampliar o modo de ver e fazer a ciência, a sociedade e a educação” (p.40).

Em outro documento, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006) no seu livro Linguagens, códigos e suas tecnologias explicita a teoria conceitual pedagógica do Letramento Crítico (doravante LC) como práxis capaz de desenvolver a criticidade e cidadania diante a uma sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em que “ganham ênfase as representações e as análises a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (BRASIL, 2006, p. 116).

Ainda que haja esforços estratégicos das esferas governamentais por meio da publicação dos documentos citados e a adoção de livros didáticos aprovados pelo PNLD, há

uma defasagem na implantação teórico-metodológico destas iniciativas na educação básica (COSTA, 2012). Segundo Costa, 2012, as demandas descritas nos documentos seriam aplicadas nas escolas caso houvesse uma sólida formação docente aos pressupostos críticos-cidadãos dos mesmos. Os esforços devem, assim, partir da (re)formulação de um currículo universitário que considere novas práticas de letramento e suas implicações sociais e culturais por meio da reflexão crítica. Ou seja, para que haja um ambiente crítico, dialógico, cidadão na educação básica, torna-se necessário que o mesmo ocorra primeiramente na formação do professor.

E quais seriam efetivamente as vantagens na estruturação de currículo permeado por práticas cidadãs e sociais tanto na formação universitária como no ensino básico? Celani (2000) acredita que um indivíduo ao aprender uma LE está preparado para um melhor convívio social. Segundo Celani (2000), o país, que forma conhecedores de uma LE, colaboraria com o mundo, formando cidadãos das mais diversas áreas que possuam a capacidade de dialogar. Da mesma forma, possibilita que indivíduos se insiram em novos ambientes políticos e se apoderem deles, porque as línguas são por si só politizadas (SILVA, 2009). A aprendizagem de uma LE também pode permitir conhecer a própria língua ao desmistificar a existência de línguas puras, superiores ou isentas de estrangeirismos (COSTA, 2007). Segundo Rocha (2008), o aprendizado do Inglês possibilita um estado de fluidez para a transgressão de fronteiras linguístico-culturais, ajudando os indivíduos a viver num mundo plural. O confronto de identidades nos desestabiliza, levando-nos a reflexão enquanto sujeitos, ao mesmo tempo em que reconhecemos que a nossa identidade não é nem pior, nem melhor, mas diferente (JORDÃO, 2004). Em outras palavras, “o ensino de LE envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação” (BRASIL, 1998, p. 41).

A complexidade informacional deste século e as relações estabelecidas de poder nos discursos demanda um indivíduo capaz de teorizar de forma crítica o contexto social local e global. Em uma escola pública, a LI sob o viés do LC como língua estrangeira pode confrontar identidades e discursos hegemônicos, oferecendo oportunidades para a (re)significação, empoderamento e conseqüente transformação do indivíduo, pressupostos estes, mencionados nos documentos.

Partindo dos pressupostos encontrados nos documentos oficiais, contextualizadas as demandas de ensino-aprendizado de LE para a cidade do Rio, o direcionamento de LC

tomado neste trabalho vai ao encontro da pedagogia crítica (doravante PC) de Paulo Freire (1967, 1979, 2011, 2014a, 2014b e 2014c) na visão de uma educação libertadora, debruçando-se sobre seu caráter ideológico, na capacidade de mudar a si mesmo e a sociedade na superação de discursos previamente marcados. Parto também da concepção social histórica Bakhtiniana da linguagem, em que ela se entrelaça a processos históricos e a multiplicidade de vozes, denominada por Bakhtin como heteroglossia. Dessa forma, acredito que diante as desigualdades na sociedade e o discurso hegemônico marcado por ela, nós, como sujeitos ativos podemos (re)significar o contexto social no qual estamos inseridos por intermédio do sistema simbólico linguístico, seja ele na língua materna como também em LE no ambiente escolar. Corroboro com Jordão (2004) por acreditar que a escola deve ser um espaço de ressignificação de identidades, lugar da construção processual da cidadania:

Acredito que a escola pública deve estar comprometida com a educação das pessoas, alunos e professores igualmente, para que através deles as condições de vida de todos os cidadãos do mundo possam ser mais justas; acredito ser fundamental para a escola pensar constantemente sobre seu papel enquanto agente social, enquanto espaço de transformação de subjetividades e de discursos, enquanto local de confronto, questionamento e luta por condições dignas de vida a todos os habitantes do planeta (JORDÃO, 2004 p. 9).

Tendo em vista o panorama de ensino de LI na esfera pública municipal da cidade do Rio de Janeiro no que concerne uma suposta tentativa de uma nova abordagem e as condições de trabalho docente, investigo as interações produzidas entre mim e meus alunos de uma turma de oitavo ano por meio de atividades propostas que conjuguem uma pedagogia Crítica (doravante PC) sob o viés do LC em Língua Inglesa a fim de verificar a existência de um ambiente favorável ao empoderamento e ressignificação de identidades na medida que os agentes envolvidos comparam e compartilham experiências vividas, analisam a raiz de problemas sociais e estruturais de suas comunidades e buscam, em comunhão, estratégias de mudança. Tais elementos são essencialmente subjetivos processuais da ordem cultural e social humana que resistem ou se reconfiguram a todo o momento e não somente no microcosmo da sala de aula. Por esta razão, o objetivo da pesquisa não é mensurar parâmetros de “antes” e “depois”, “mais” ou “menos”, mas investigar as interações processuais produzidas nesta práxis pedagógica em LI. A construção textual desta dissertação pode soar uma manifestação política-ideológica, filiada a uma perspectiva específica de ação pedagógica, o que não invalida o seu valor teórico já que: “O pedagogo crítico é um ativista, um militante, movido por um idealismo e convicção inabalável de que a partir de sua ação,

por mais limitada e localizada que ela possa ser, seja possível desencadear mudanças de grande envergadura e consequência” (RAJAGOPALAN, 2003 p.106) e “toda suposta neutralidade afirmada é uma opção escondida” (FREIRE, 1980, p.49). Em contextos tão mitificados por verdades únicas, temos a possibilidade do fazer diferente, já que “nós vivemos em uma sociedade patriarcal, homofóbica, racista, em um mundo governado por interesses de multinacionais. Esse é um entendimento útil sobre mundo, mas temos que ser capazes de acreditar em alguma alternativa” (PENNYCOOK, 2001, p.127). Daí a necessidade de vivenciarmos o “inédito viável” (BRANDÃO, 2002), ou seja, vivenciar uma utopia possível que possa se concretizar nas brechas da sociedade neoliberal, mudando o mundo e sendo mudado.

Este trabalho dissertativo compõe-se desta introdução, em que contextualizo o panorama atual de ensino-aprendizagem de LE na cidade do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo, exponho prerrogativas de documentos oficiais publicados pelo governo municipal e federal, buscando intercessões e divergências entre eles. Além disso, justifico a relevância deste trabalho dissertativo na área de ensino-aprendizagem de LE. Em seguida, a fundamentação teórica caracteriza a vertente de LC escolhida e suas aplicações em um ambiente escolar. Na metodologia, discorro sobre a abordagem utilizada, os instrumentos para geração de dados e a maneira que foram tratados. Nesta mesma seção, também detalho o contexto onde trabalho e os sujeitos envolvidos. Na seção “Análise das aulas e da roda de conversa”, discuto alguns resultados a partir dos dados gerados, fomentando um diálogo com a fundamentação teórica, resultando em um processo de ressignificação mútua entre ambas as seções. Por fim, apresento o produto, que é um caderno de atividades, composto de elementos ressignificados da experiência investigativa de todas as seções anteriores, constituindo-se, igualmente, como possibilidade da prática pedagógica de reinvenção para outros docentes.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo discorro, brevemente sobre o Letramento Crítico no que concerne a sua relação com o conceito de pedagogia crítica presente em Freire nos seus inúmeros trabalhos (1967, 1979, 1980, 2005, 2011, 2014a, 2014b e 2014c). Entendo o LC como prática pedagógica que valoriza a historicidade dos indivíduos em uma perspectiva bakhtiana (BAKHTIN, 2014) considerando a existência de múltiplos saberes e diferentes leituras de mundo, ao passo que busca por meio do desenvolvimento processual da consciência transitiva⁴ revelar vozes hegemônicas que tentam monopolizar discursos e leituras a fim de lutar contra um ciclo de opressão, tornando-se crítico. Em uma das subseções, contrasto o LC com a perceptiva da leitura tradicional e da leitura crítica; como também contrasto a perspectiva do LC sob a perspectiva da PC e do pós-estruturalismo.

Ao considerarmos o conceito freiriano do ser humano como inacabado (ARONOWITZ, 1998; BRANDÃO, 2002), entendo a prática do LC como prática processual. A educação reside nesta premissa, ou seja, na ontologia infinita de ser e não se restringe aos muros da escola, mas em toda prática social. Desafiante para os docentes e discentes, em uma perspectiva crítica, é fazer com que o microcosmo escolar seja significativo a ponto de influenciar o macrocosmo da vida social.

No campo do ensino-aprendizagem de LE, especificamente no caso da LI, discorro sobre como o LC possibilitaria uma nova oportunidade de ampliar práticas político-cidadãs por intermédio do contato de valores transculturais ao reconhecer-se como parte de uma aldeia global, da mesma forma, oportunizaria práticas sociais em sua localidade.

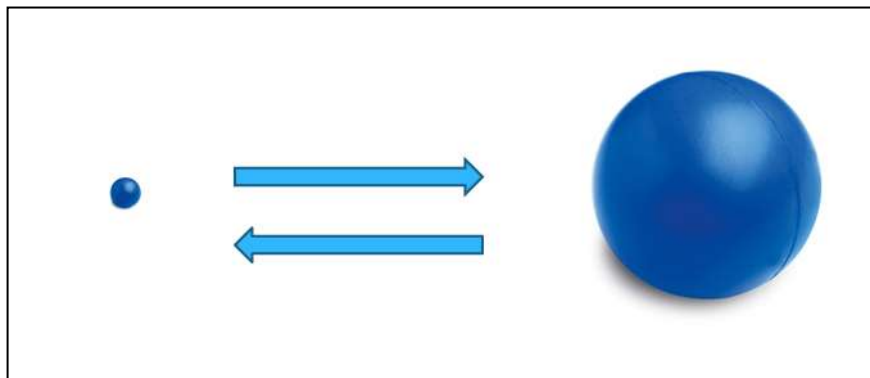
2.1 Práxis Libertadora como ação cíclica-processual do letramento crítico

Existem inúmeras orientações que regem o LC como prática social e política: a PC de Freire, orientações feministas e pós-estruturalistas. (PENNYCOOK, 2001). A perspectiva tomada neste trabalho se baseia na pedagogia freiriana, também denominada como pedagogia

⁴ O conceito de consciências será melhor detalho na seção “2.3 ser crítico”.

crítica (FREIRE, 2014a), “uma tentativa para o poder de expressar-se quando formas de expressão são reduzidas por forças dominantes de cultura e poder” (PENNYCOOK, 2001 p.101). Ainda que o macrocosmo social geralmente opressor interfira diretamente na sala de aula e nas políticas de linguagem, o ambiente escolar, como microcosmo, pode conjugar um projeto de aprendizado voltado para uma pedagogia da possibilidade, que parta de dentro para fora de seus muros, tendo a cidadania como protagonista. Na ilustração que se segue, a esfera menor representa o microcosmo, que é o ambiente escolar. Este ambiente possui determinada independência do macrocosmo social, o ambiente exterior, representado pela esfera maior, ainda que este seja dominante.

Figura 1 - Macrocosmo e microcosmo social



Fonte: Autoral.

Os processos de letramento⁵, nesta pedagogia, ultrapassam “uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial” (FREIRE, 1967 p.110), e perpassam inicialmente pela leitura de mundo, para depois alcançar a leitura da palavra (FREIRE; DONALD, 2011), exigindo o conhecimento do contexto social, reconhecendo as contradições entre opressores e oprimidos para a intervenção no mundo em uma atitude de criação e recriação do mundo (FREIRE, 2014c). Em outras palavras, o LC, como orientação freiriana, extrapola a habilidade mecânica ou cognitiva de leitura e escrita, mas situa-se nas relações sociais e compreende todas as competências de comunicação humana, ainda que esta não se constitua somente pela linguagem escrita.

O LC constitui um processo contínuo e assim, os indivíduos, não devem ser dicotomizados entre letrados/iletrados. Por isso, é uma constante busca de emancipação, em

⁵ Creditamos o uso de letramento crítico, aos termos comumente usados por Freire como “alfabetização” ou “alfabetização crítica”.

que leitores tornam-se sujeitos (e não mais objetos) ao terem o direito de “ser”. Nesta perspectiva, a realidade social e histórica não é fixa, mas contraditória e transitória, possivelmente mutável, com isso “os educadores deveriam estimular os alunos a duvidar” (FREIRE, 2014c, p.94) do mundo tensionado entre o certo ou errado e estimulá-los à possibilidade da opção de pensamento. Cabe então, nesse processo educativo de letramento, desnaturalizar normalidades para que assim, lutem contra aquilo ou aqueles que historicamente os oprimem. O processo de empoderamento não ignora os aspectos da cultura dominante, mas conhecê-la, torna-se parte estratégica da compreensão crítica da realidade e da afirmação dos valores identitários dos oprimidos.

Considerando professor e aluno como agentes históricos, tudo que se realiza em sala pode ser entendido como político, um lugar de luta social e cultural, configurando-se em um “ponto de resistência” (PENNYCOOK, 2001) do macrocosmo exterior que possui interesses dominantes na reprodução das desigualdades. A *práxis*, como conceito Freiriano de ação e reflexão, é dialética, cíclica, e nela o indivíduo é inacabado e, assim, disposto à revolução ao ressignificar conceitos e identidades, emergindo criticamente da realidade opressora. Se antes, estes oprimidos se solidarizavam com seus opressores por uma internalização psicológica do medo da liberdade, ao engajá-los no diálogo e no confronto com suas próprias vidas, quebra-se o vicioso ciclo dominador da opressão (ARONOWITZ, 1998). Por este pressuposto, a consciência crítica individual de professor e aluno na *práxis* freiriana se forma no meio ideológico e social da sala de aula por meio do diálogo, da linguagem: “A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais” (BAKHTIN, 2014 p.36). A relação dialógica, ao contrário do que possa parecer, não é harmoniosa. A multiplicidade de vozes deve levar ao conflito, para que assim, haja o acirramento das contradições existentes no ambiente escolar, cabendo ao educador, à organização desse confronto, utilizando-se de um dos mais majestosos saberes docentes, “o escutar”:

Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destrutável ou desprezível. (FREIRE, 2014b, p. 86)

Corroborando com a perspectiva do pós-método (KUMARADIVELU 2001, 2006), a *práxis* não se enquadra em nenhum modelo esquemático de métodos, por serem eles procedimentos incapazes de lidar com o indivíduo em suas especificidades culturais e históricas. O método em sua imutabilidade e unilateralidade enxerga o aprendiz como abstrato, desprovido de sua vontade, da sua voz. O educador no LC teoriza o contexto social a partir da própria prática e não impõe concepções de ensino pré-estabelecidas. O pós-método corrobora com o conceito da *práxis* já que “envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” e com a sala de sala bakhtiniana, por ser ela “um fenômeno social e ideologicamente constituído – ou seja, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes” (SOUZA, 2002). No LC em uma perspectiva de pós-método, docentes e discentes também compartilham da relação do conceito de dialogicidade de Freire (2004a) de uma educação autêntica, em que o educador dialógico não atua para ou sobre o aluno, mas *com* o aluno, em estado de *comunhão* (FREIRE, 2014c), mediatizados pelo mundo e com o conceito de dialogismo bakhtiniano: “cada enunciado adquire seu significado no contexto que o precedeu e daquilo que o sucederá, a postura do professor na sala de aula também surgirá em função de suas experiências anteriores e correntes” (SOUZA, 2002. p.24).

Cabe ao professor criar um ambiente que estimule seus aprendizes discernirem a os impedimentos para o cumprimento de todas suas potencialidades e oferecer ferramentas intelectuais para superar essas barreiras. A tomada de poder de consciência do aluno requer um desenvolvimento de aprendizagem autônoma segundo uma perspectiva político-crítica (OXFORD, 2003). Nesta perspectiva, o contexto é reconhecido como um agrupamento de posições ideológicas alocado em uma interação, relacionamento ou cenário específico.

Imprescindível ressaltar que autonomia e independência são conceitos que se diferem segundo Freire (MACHADO, 2010). Ao sermos seres históricos, inseridos em determinadas culturas, somos altamente dependentes entre si, e este aspecto se eleva ainda mais, ao assumirmos uma perspectiva dialógica. Mas somos autônomos “pela confiança que o sujeito possui no seu histórico particular, é o desenvolvimento do sujeito histórico, de democracia e liberdade que a autonomia vai se construindo” (id, p.57).

Em relação ao desenvolvimento da agência, que se define como a capacidade ativa de atuar em um determinado ambiente, nesta perspectiva crítica, está na possibilidade de ser livre de opressão já que essa educação não se destina a criar militantes uniformes de uma única ideologia, mas ter a vocação da escolha (BRANDÃO, 2002 p. 339). A motivação do

aprendiz está associada em ter voz própria, posição ideológica, escolha de culturas alternativas e um direcionamento no combate às desigualdades de raça, gênero, entre outros porque este está imbuído de uma ontologia de ser.

Levando a *práxis* e o dialogismo à sala de LE, podemos constituir uma arena dialógica, não pautando a categorização pura e sistêmica da língua, e assim, contribuir na recuperação de vozes abafadas pelo *status quo*. Ainda que este processo deva ser um projeto amplo de toda a comunidade escolar no desenvolvimento de uma democracia social no ambiente escolar, cabe a mim, na minha *práxis* escolar, seguir a recomendação de Freire de ser um ser humano “militante da esperança e um praticante da utopia” (BRANDÃO, 2002) em viver e recriar um novo olhar sobre o que já existe. “Acreditamos que, sozinha a educação não muda coisa alguma. Não muda principalmente “este mundo que aí está”, no “mundo das nossas utopias”. Mas bem acompanhada, ela pode mudar pessoas. E pessoas podem mudar o seu mundo”. (ibid, p. 351)

2.2 Línguas como prática social

Historicamente, o Brasil submeteu-se ao discurso hegemônico de grupos dominantes em diversos momentos na nossa história na tentativa de manter o seu *status quo*: do colonialismo, aos sistemas oligárquicos e patriarcas até os regimes golpistas. Esta herança histórica, possivelmente, fortaleceu a então educação bancária (FREIRE, 2014), em que o professor possui o papel, socialmente institucionalizado de silenciar, ou seja, cumpre-se “a interdição para um sujeito de circular por certas regiões de sentido (ORLANDI, 1995, p.37). Em uma típica sala de aula baseada em práticas calcadas na concepção de educação bancária, significados não são socialmente negociados, mas prevalecem determinados pontos de vista como uma verdade real e imutável em um jogo ilusório de pacificidade.

Em pesquisas etnográficas realizadas em aulas de leitura em LE, (GRIGOLETTO, 2002a, 2002b), constatou-se que os alunos tendem a invocar a noção de sentido pronto no texto, como se a verdade estivesse por detrás de uma manta, cabendo a ele com a autoridade do professor, revelar o que já está pronto.

Buscando superar esta perspectiva tradicional de letramento, o direcionamento tomado nesta pesquisa será o da PC de Paulo Freire, ao considerar o discurso um mediador ideológico no empoderamento e da transformação de si e do meio social já que através da linguagem, construímos a realidade social e a nós mesmos. O homem se faz histórico através da linguagem em um processo de dialogação eterna do homem *com* o homem *sobre* o mundo e *com* o mundo (FREIRE, 1967). Posicionar-se criticamente requer tomar ações axiológicas em um emaranhado de vozes que se entrecruzam de maneira contínua e multiforme. Vivemos em um “palco de negociações” (REGO, 2014), em que “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica da interação semiótica de um grupo social” (BAKHTIN, 2004. p.36) e tais “participantes estão agindo no mundo em condições sócio-históricas particulares, que estão refletidas em seus projetos políticos e nas relações de poder nas quais operam” (FAIRCLOUGH, 1989 apud MOITA LOPES, 1998 p.307).

Tanto no conceito de heteroglossia dialogizada do Círculo de Bakhtin (FARACO, 2009) quanto na concepção da PC de Freire, a linguagem é concebida como expressão da identidade e da cultura, em que diferentes verdades sociais são constituidoras de vozes dialógicas. No entanto:

A classe dominante tende a conferir ao grupo ideológico, um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta de índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente (BAKHTIN, 2014 p. 48).

Desta forma, em um jogo ideológico, muitas vezes, vozes tentam ser “mais vozes que outras” e o som delas hegemonizam discursos, podendo monologizar verdades. A escola, como instituição reconhecida, legitima poderes, por estarem eles na base de toda relação social. Segundo a concepção dialógica Bakhtiniana (FARACO, 2009), a sala de aula é um espaço de tensão onde o aluno aceita ou rejeita enunciados, e conseqüentemente vozes sociais.

A eliminação de conflitos nunca existiu, nem mesmo na educação bancária. O silêncio pode ter sido parte de um dizer, de uma resistência ao discurso do outro. O não dito compõe parte inseparável e interdependente do sistema complexo da linguagem humana, possuindo especificidades multifacetadas na tarefa de comunicar, como não dizer para dizer. Orlandi (1995) nomeia-o como “silêncio constitutivo e ou anti-implícito, o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras”)”. Grigoletto (2002b) chama de “marginais” aquelas manifestações ditas de resistência à polaridade

professor-aluno por ocorrer às margens da situação de enunciação. Ela percebeu, em pesquisas etnográficas, que elas ocorrem em comentários em voz baixa que não podem ser ouvidos pelo professor e sugestões dos alunos, na entrevista com a pesquisadora e até mesmo na não participação, negando-se às solicitações do professor.

O grande desafio de uma concepção crítica de ensino está em reconhecer justamente as disparidades de poder dentro do próprio sistema escolar, e como a partir dele ser possível criar um ambiente mais equipolente “ainda que saibamos que professor e alunos, enquanto sujeitos não escapam aos efeitos da ideologia e, por isso mesmo, corroboram inconscientemente, para a manutenção do sistema que os constitui e é por eles constituído” (CORACINI, 2002b p.33). Bakhtin acredita que “um mundo radicalmente democrático, pluralista e de vozes equipolentes” (FARACO, 2010, p. 79) constituiria, na verdade, de uma utopia, que seria concretizada somente durante o carnaval já que neste período, haveria a suspensão hierárquica de tudo que resulta na desigualdade social-hierárquica.

A aula de Inglês na concepção de LC poderia se aproximar do ambiente de carnavalização de Bakhtin, em “um novo pronunciar aos sujeitos pronunciantes” (FREIRE, 2014a p.201), em que a palavra não é privilégio de alguns homens. Por ser a palavra viva, elemento mediador de transformação, o ensino-aprendizagem de LI no LC demanda por parte conjunta entre aprendizes e professor um envolvimento cíclico de ressignificação de conceitos e identidades, na busca de uma consciência transitiva, ainda que haja marcações socialmente aceitas de poder: “A atividade de linguagem constitui uma espécie de garantia de liberdade do indivíduo como possibilidade de interrogação e análise sobre o outro e sobre si mesmo, e como possibilidade de controle de nossos afetos” (CHARAUDEAU, 2015 p. 14).

O movimento dialógico de múltiplas vozes se exerce através da educação problematizadora, em que professor no processo de construção de conhecimento em um ato conjunto com seus alunos (re)significa ciclicamente a sua práxis, formando cidadãos críticos e investigadores:

o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também”. (FREIRE, 2014a, p.97)

A transformação individual de educador e educando pode ocorrer simultaneamente devido à dinamicidade semiótica das vozes que continuamente se entrecruzam de maneira multiforme, processo em que novas vozes emergem ressignificadas nas relações sociais.

Em outras palavras, se a nossa consciência individual é um produto ideológico no curso das relações sociais por meio dos diversos usos da linguagem, a aula de Inglês pode (e deve) ser esse “palco” de negociações para que os envolvidos busquem a criticidade na dialética do mundo envolvidos uma prática social significativa.

2.3 Identidade e cultura no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em uma visão pós-colonialista

Bakhtin (2014) exemplifica o papel histórico da *palavra estrangeira* no processo de formação e dominação das civilizações em suas esferas ideológicas:

A palavra estrangeira foi, efetivamente, o veículo da civilização, da cultura, da religião, da organização política (os sumérios em relação aos semitas babilônios, os jaféticos em relação aos helenos; Roma, o cristianismo, em relação aos eslavos do Leste, etc) (p.104)

Ao considerarmos a LI como global e mundializada, podemos levá-la ao *status* de instrumento colonizador de dominação dos países que a falam como língua nativa (JORDÃO, 2004). As valorizações linguísticas de certas variáveis se entrelaçam a interesses mercadológicos de monopólio de produção e por funcionar como padrão, é exercida a dominação sob os grupos.

Dito de outro modo, a competência dominante só funciona como capital linguístico que assegura um lucro de distinção na sua relação com as outras competências na medida em que os grupos que a detêm são capazes de impô-la como sendo a única legítima nos mercados linguísticos legítimos (mercado escolar, administrativo, mundano etc. (BORDIEU, 1983, p. 14)

Neste discurso de LI como língua franca, parecer-se igual ao dominador é uma meta, objeto de desejo, um bem de capital cultural. As variantes de desejo de consumo são basicamente restritas as variantes Americana e Inglesa por serem consideradas corretas,

legítimas, impecáveis, normativas, excluindo assim outros grupos sociais. Jordão (2010) relaciona a valorização ideológica de certas nações e bens culturais a uma espécie de colonialismo disfarçado, imperialismo invisível e expressiva parte dos professores brasileiros insistem na distinção colonial nativo e não, posicionando os aprendizes em uma situação de menos legitimidade, e à suposta autoridade dos donos da língua.

Considerando a língua como um bem linguístico, a posse da LI por si só não leva ao empoderamento financeiro ou às práticas cidadãs do indivíduo. Os Estados Unidos possuem uma quantidade maciça de negros nativos relegados aos guetos (FREIRE; DONALD, 2011), como também as condições desiguais que vivem as comunidades latinas e seus descendentes na América do Norte.

Então como será possível quebrar as algemas de vozes hegemônicas em um ensino de LI que prega o universalismo de identidades, a superioridade linguística e cultural? Segundo Freire (2013a) quando o oprimido adere ao opressor, a sua situação não foi de fato transformada, e o “homem novo” nasce somente da superação da contradição. A escola pública tem o dever de ser plural no seu âmbito discursivo e não meramente reproduzir a vontade de vozes opressoras. A escola pública no ensino de LE não deve se inserir no ensino mercadológico da LI, reforçando valores culturais das nações e dos falantes nativos e assim manter nossos alunos subordinados aos interesses de dominação.

O LC não credita conhecimentos, identidades ou culturas como superiores, melhores, ou modelos a serem seguidos, mas reconhece o sentido social que atribuímos no contato com uma LE e na possibilidade de perceber e apropriar significados mirando-se e confrontando-se no outro. Neste processo caótico e complexo, passamos por momentos perceptivos de atração e rejeição, resultando uma combinação do continuísmo das culturas na história e o *diferencialismo* promovido pelos encontros, conflitos e rupturas (CHARAUDEAU, 2015). Dessa forma, não é a suposta imposição de uma língua que determina identidades, mas é esse processo uma expressão “de quem delas (as línguas) se apropria” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

As identidades sociais construídas na escola podem desempenhar um papel importante na vida dos indivíduos quando depararem com outras práticas discursivas nas quais suas identidades são re-experenciadas ou reposicionadas (MOITA LOPES, 1998 p. 311).

Desta forma, identidades locais podem ser reposicionadas pelo contato de uma LE, por estarem em um estado maior de fluidez e realocação de significados, constituindo-se este momento uma das oportunidades para:

a construção de conhecimento, de aprendizado e de transformação de procedimentos interpretativos e visões de mundo. O conflito entre perspectivas culturais pode representar uma oportunidade de transformar visões de mundo até então congeladas em uma perspectiva única. (JORDÃO, 2007b, p. 32)

Segundo o PCN-LE, a suposta hegemonia do Inglês, em uma visão crítica, pode favorecer a agência de contra-discursos à dominação ideológica e as desigualdades entre nações. Em um contexto complexo e dinâmico de ressignificações, cabe ao professor no LC, “desnaturalizar a noção de hegemonia cultural e que considera os estereótipos, por exemplo, fruto da fixidez e rigidez cultural, uma vez que eles reforçam a distinção de grupos sociais” (EDMUNDO, 2013 p. 61). O padrão, o internacional, o enlatado, a língua franca não existe de fato porque “pressupõe tomar a língua como estática e excluir o sujeito e o social das relações discursivas” (ibid, p.61), considerando-o um recipiente vazio a ser preenchido. As línguas “são todas elas formas de comunicação que tiveram origem no contato efetivo entre povos, processo que continua com maior força nos dias de hoje em razão do encurtamento de tempo e espaço que é força nos dias de hoje em razão do tempo em que vivemos”. (RAJAGOPALAN, 2003, p.68) e por intermédio da globalização, diferentes culturas, aparentemente contraditórias, mutualmente tem se realocado, e hoje, as línguas mistas são realidade no chamado “portunhol”, “franglais”, “spanglish”.

Corroboro com Jordão (2004) por acreditar que o objetivo de se aprender uma LE é formar professores e alunos para o exercício da cidadania, global e principalmente local, para a participação política e na atuação efetiva do rumo da sociedade.

2.4 O ser crítico

“Cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz” – Gonzaguinha

Freire (1967, 2014a, 2014b, 2014c) é incisivo ao dizer que pensar criticamente não deve ser privilégio de alguns. Para ele, ser crítico se relaciona ao poder de transformação na medida em que ao se reconhecer temporal e histórico e, assim, dentro de sua vocação ontológica, o indivíduo toma o seu direito de ser, intervir, criar e decidir. O ser humano antes prisioneiro na sua caverna se aproxima do mundo inteligível e se afasta das sombras que são captadas pelos sentidos mais rudimentares (PLATÃO, 2000).

Freire (2014c) destaca a intransitividade e a transitividade da consciência. A primeira consiste da percepção ingênua do mundo imutável onde seres são alocados por poderes de forças hegemônicas, simular a consciência galeana e ptolomaica bakhtinana em seu “não devir” (MOURA, 2012). A superação desta consciência nos leva a experiência infinita da transitividade. Este novo passo de consciência permeia um estado constantemente inacabado, não linear, inquieto. Pensando a transitividade como parte deste ser crítico, esta não constitui uma finalidade a se atingir, mas um estado processual e instável. A conscientização crítica dentro de uma transitividade implica na superação da visão determinista, mágica e ingênua de mundo, para uma visão sistematizada e empírica *sobre o mundo no mundo, com o mundo*, o que desenvolverá “a impaciência, a vivacidade, características dos estados de procura, de invenção e reivindicação” (FREIRE, 1967 p. 104) em um processo ininterrupto. Segundo Freire 2014a, muitas vezes “a consciência dominada” (ou consciência intransitiva) não possui uma compreensão total do contexto, captando a realidade de forma isolada e desconexa. Assim, “é indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para em seguida, separar ou isolar os elementos ou as parcialidades do contexto” (FREIRE, 2014a, p. 133).

Uma das ingenuidades marcadas por ideologias dominantes é a determinação do homem como “ser menos”, em uma determinação de seres letrados e não letrados, daqueles com ou sem cultura. Na medida em que se torna crítico, descobre-se justamente inacabado e assim, complexo, cultural, capaz de se integrar ao espaço e tempo, como ser histórico. É um ser radical, pela sua impaciência, mas não é sectário, por não se creditar um “único fazedor” (ibid, p. 51) do processo histórico. É altamente dialógico e busca, na comunhão com outros homens, lutar pela permanência da sua própria humanização ameaçada por vezes pelas as vozes que mitificam o mundo através da projeção de sombras de um mundo acabado a fim de monologizar o poder. Assim como o prisioneiro libertado, na alegoria de Platão (2000), à medida que se acostuma como a “luz” e passa a reconhecer o mundo longe das sombras, tem o dever moral de voltar a “caverna” para que outros possam conhecer este mundo inteligível.

O ser crítico é por si utópico, não por perseguir um ideal irreal, mas por acreditar em um inédito viável. Dessa forma, apreende a realidade de forma desmitificada para transcender a situação-limite vivida em uma atitude constante de resistência, denunciando estruturas vivenciadas do neoliberalismo, ao passo que anuncia uma sociedade humanizante (FREIRE, 1979).

Retomando a Alegoria de Platão, a escola, como local institucionalizado de ensino-aprendizagem, deve oportunizar a libertação para a percepção do inteligível. A LE pode constituir-se de mais um instrumento no desenvolvimento da consciência transitiva tão necessária no empoderamento de práticas político-cidadãs na nossa sociedade.

2.5 O Letramento crítico e as suas diferenciações teóricas

Considerando o LC “uma prática educacional que tem como foco a relação entre língua e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e assuntos globais/locais.” (PARANA, 2006, p.2), o conhecimento produzido nestas práticas se presume como parcial e incompleto construído no nosso contexto, pelas diferentes culturas e experiências (ANDRIOTTI, 2008), constituindo o LC, a pedagogia dos porquês (SOUZA, 2011):

Letramento crítico consiste em não apenas ler, mas ler se lendo, ou seja, ficar consciente o tempo inteiro de como eu estou lendo, como eu estou construindo o significado... e não achar que leitura é um processo transparente, o que eu leio é aquilo que está escrito... Pensar sempre: por que entendi assim? Por que acho isso? De onde vieram as minhas ideias, as minhas interpretações?” (p. 206)

A inspiração de LC, neste trabalho, tem suas raízes na vontade de Freire em promover uma educação reflexiva crítica sobre a realidade opressiva, tornando-nos livres para transformar a realidade. Esta ação é sempre uma escolha do indivíduo após uma análise do contexto de intervenção, de diferentes pontos de vista e das relações de poder (ANDRIOTTI, 2008). Muito antes dos debates atuais sobre letramento, os programas de leitura e escrita freirianos já se configuravam como ferramentas de transformação, onde professores e alunos em uma perspectiva dialógica com o contexto que estavam, promoviam criticidade através do aprendizado de palavras que marcadamente afetavam suas realidades. Ou seja, os diversos

saberes pertencentes a cada ser humano, materializados na sua “leitura do mundo” antecederia “a leitura da palavra”, para que ambos viessem a caminhar concomitantemente após a apreensão da grafia (FREIRE; DONALD, 2011).

Cabe ressaltar que Jordão (2007b, 2010, 2013) diferencia o Letramento Crítico da Pedagogia Crítica, considerando determinadas especificidades. Segundo Jordão e Pennycook (2001), na PC, o professor trilharia um *caminho de libertação* (um pressuposto universal) por onde deveriam perpassar os aprendizes a fim de encontrar a *iluminação e conhecimento* em um clima demasiadamente otimista no poder de transformação por intermédio da conscientização. Dessa forma, Jordão vincula as práticas de LC especificamente ao pós-estruturalismo nas representações de poder:

Dependendo do prestígio e do poder conferidos a uma comunidade, dependendo de como uma sociedade ou grupo social é percebido em relação a outros, mais ou menos legitimidade terão seus produtos culturais, dentre eles formas de pensar, valores, procedimentos interpretativos. Isso não quer dizer que tudo seja válido ou que as relações de poder devam ser eliminadas da equação; isso quer dizer ver o mundo em sua discursividade e conseqüentemente aceitar que os valores construídos pelas sociedades, inclusive aqueles valores mais caros para nossa cultura, como por exemplo a liberdade e a democracia, são localmente construídos — embora projetados como globais, e como tal não podem ser impostos como se fossem verdades absolutas fundamentais para uma suposta salvação das almas perdidas na escuridão das trevas que não aceitam tais valores (JORDÃO, 2010, p436-7).

Jordão (2010) não acredita que a ruptura libertária das forças de opressão e que a estrutura social da sociedade deva ser superada em sua totalidade como previa Freire (2014c). A autora entende que essas forças coercitivas e conflituosas do poder são positivas na medida em que se emergem dela, novas relações, sensibilizando a agência. Rajagopalan (2003) relaciona esse posicionamento conceitual opressor e oprimido presente nas obras de Freire à lógica binária de *NÓS-ELES*, comum da metafísica do mundo ocidental, dividindo-nos entre “mocinhos” e “bandidos”, desconsiderando que as identidades movem-se em rápida transformação, “ainda que a PC afirme estar posicionada em uma lógica pós-modernista, pós-estruturalista e pós-colonial, pode-se afirmar, no entanto, que ainda tende a firmar-se sobre o discurso modernista” (PENNYCOOK, 2001 p.132). As críticas pós-estruturalistas sugerem que a PC, como visão educativa, opera em um discurso universal, diretivo, simplista entre oprimidos e opressores. Esta relação se restringiria a uma ordem econômica e outras tensões sociais relacionadas à questão de raça, gênero, orientação sexual não ganhariam destaque para os seguidores da PC.

Existem algumas outras diferenciações conceituais que temporizam o LC, distinguindo-o de outras vertentes. Cervetti, Pardales e Damico (2001) diferenciam o LC da leitura crítica que se constrói sem transgredir fronteiras, em contraste ao LC, no qual o leitor arquiteta o significado segundo as relações contextuais, históricas e de poder, e não possui a ilusão que o significado se encontra pronto, necessitando simplesmente “despi-lo”. Passamos a considerar as premissas que estão por trás do texto, como o autor entende a realidade e quais são as contradições, o não dito, o ignorado. A língua não é fixa e transparente e não traduz a realidade, mas é ideológica e constrói a realidade. A realidade existente é inacessível em termos absolutos, e a encontramos através de interpretações parciais construídas pela linguagem. O conhecimento é parcial, o contexto é dependente, complexo e dinâmico. As verdades e os saberes são múltiplos e mutuamente contraditórios, emergindo das práticas sociais que não devem ser elas dicotomizadas, entre certo, errado, positivo ou negativo, fraco ou forte. Conseqüentemente, a prática de construção de sentido no LC é puramente ideológica e perpassa determinados sistemas de crença, valores e interesses em que escritores e leitores estão inseridos.

Ler criticamente implica então em desempenhar pelo menos dois atos simultâneos e inseparáveis: (1) perceber não apenas como o autor produziu determinados significados que tem origem em seu contexto e seu pertencimento sócio-histórico, mas *ao mesmo tempo*, (2) perceber como, enquanto leitores, a *nossa percepção* desses significados e de seu contexto sócio-histórico está *inseparável* de nosso próprio contexto sócio-histórico e os significados que dele adquirimos (SOUZA, 2011b p.2).

Souza (2011b) posiciona o letramento crítico em dois momentos: *LC tradicional e LC redefinido*. No último caso, as leituras de um texto no máximo podem atingir semelhanças (mas jamais iguais) e, mesmo assim, estas devem pertencer a comunidades sócio-históricas parecidas. Por isso, ao contrário do LC tradicional, em que a leitura é convergente, no LC redefinido, a leitura é dissenso, plural entre aqueles que produzem significação. A predominância socializada de determinadas leituras se devem a distribuição desigual de poder entre os enunciadores de sentido.

A opção, nesta pesquisa, por Freire se deve ao reconhecimento que existem distintos grupos sociais que desejam monologizar signos (BAKTHIN, 2014) e manter-se assim na posse do poder e do conhecimento, e a PC no LC pode contribuir para a ressignificação de cidadãos potencialmente capazes de entender diferentes contextos, a heteroglossia dos diferentes sujeitos históricos neles presentes, entender o dito e não dito, quebrar discursos

hegemônicos. Ao estimular a “opção”, a educação pode afirmar o homem como homem (FREIRE, 2014c), possibilitando-o a transformar seu *status quo* por não se acomodar a um mundo estéril, pronto e dócil, mas sim pronto a desafiar os obstáculos do mundo. O professor deve perceber a multiplicidade de enunciação, ou os múltiplos saberes como positiva “e ensinar seus alunos a construir sentidos novos a partir das diferentes e variadas possibilidades que se lhe apresentam no mundo, dentro e fora da sala de aula” (JORDÃO, 2013 p.76).

Assim, para melhor contrastar, apresento uma síntese, comparativa de três possibilidades de leitura, diferenciando-se em questionamentos, estratégias, focos e objetivos:

Quadro 1 - Leitura Tradicional, Leitura Crítica e Letramento Crítico

LEITURA TRADICIONAL	LEITURA CRÍTICA	LETRAMENTO CRÍTICO
O texto representa a verdade? É fato ou opinião? É tendencioso ou neutro? Está bem escrito/claro? O que o autor quer dizer? Qual nível de autoridade ele/ela possui?	A quem se dirige o texto? Qual é a intenção do autor? Qual é o contexto? Como o autor manipula o texto? Quais afirmações não têm embasamento? Por que o texto foi escrito desta forma?	Quais são os pressupostos e possíveis implicações das afirmações? Como realidade é definida? Quem a define? Em nome de quem? Para o benefício de quem? Quais são as limitações ou contradições nesta perspectiva? Como estas afirmações (ou palavras) poderiam ser interpretadas em contextos diferentes?
<i>Estratégia:</i> DECODIFICAÇÃO	<i>Estratégia:</i> INTERPRETAÇÃO	<i>Estratégia:</i> QUESTIONAMENTO
<i>Foco:</i> mensagem/conteúdo, autoridade e legitimidade do falante e do texto.	<i>Foco:</i> contexto da escrita, intenções e estilo de comunicação	<i>Foco:</i> pressupostos, saber, produção, poder, representação e implicações
<i>Objetivo:</i> desenvolver uma compreensão do conteúdo e/ou estabelecer o valor de verdade do texto.	<i>Objetivo:</i> desenvolver reflexão crítica (habilidade de perceber intenções e razões)	<i>Objetivo:</i> desenvolver reflexividade (habilidade de identificar pressupostos /implicações)

Fonte: Núcleo de Assessoria Pedagógica do Paraná – Universidade Federal do Paraná, 2006, p.6.

2.6 A análise do jogo discursivo

“Não é a partir de mim que eu conheço você... é o contrário. A partir da descoberta de você como não-eu meu, que eu volto sobre mim e me percebo como eu e, ao mesmo tempo, enquanto eu de mim, eu vivo o tu de você” (FREIRE, 2005, p.149)

Entre as diversas tendências relativas ao discurso, considero as ideias do círculo de Bakhtin (FARACO, 2009 e BAKHTIN, 2014) para a análise do jogo discursivo em sala de sala, levando em conta a heterogeneidade de significação dos discursos e enunciados produzidos por aluno e professor em suas relações dialógicas inseridas dentro de uma determinada relação de poder. A linguagem é vista “como um conjunto de práticas socioculturais – que têm formatos relativamente estáveis (concretizam-se em diferentes gêneros do discurso) e estão atravessadas por diferentes posições avaliativas sociais e concretizam diferentes vozes sociais” (FARACO, 2009 p. 129).

Nesta perspectiva de linguagem, o jogo discursivo configura-se em uma arena dialógica ao posicionar-se axiologicamente em relação ao enunciado do outro em situações linguísticas imprevisíveis. Enunciados iguais tomam sentidos diferentes ao pertencerem a formações discursivas diferentes. “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN, 2014 p.109).

Considerando que este trabalho busca a equipolência da “voz” entre professor e aluno e o desenvolvimento de um dizer autônomo da libertação do oprimido através de uma educação dialógica, alinho-me a concepção de sujeito bakhtiana, segundo a qual o indivíduo, ainda que imbuído por ideologia, pode conscientemente ser dono de suas escolhas.

Relacionando a esta possibilidade de “ser”, nesta proposta dialógica não implica o simples pronunciar de todos, mas a própria razão de existir para aprender, (BRANDÃO, 2002), assim neste trabalho, as vozes compõem a raiz da problematização desta pesquisa.

Para a análise dos dados gerados por meio de vozes, em um jogo discursivo, não devemos nos restringir ao discurso em si, mas o que está fora, como às condições sociais de produção e reprodução dos produtores e receptores e da relação deles (BOURDIEU, 1983). Ou seja, uma análise de discurso crítica deve revelar sistemas ideológicos, e representacionais, encobertos discursivamente, e mostrar como eles se relacionam a uma ordem social mais ampla (PENNYCOOK, 2001).

Neste capítulo, exponho a base teórica calcada do LC segundo o viés freiriano, na busca de uma práxis crítica inserida no cotidiano escolar enquanto professor de uma escola municipal. Da mesma forma, detalho o que se espera destes sujeitos envolvidos nesta perspectiva dialógica que produzirá um determinado jogo discursivo. Os instrumentos de

pesquisa utilizados na geração de dados do jogo discursivo e a abordagem em que eles foram interpretados estão detalhados no capítulo a seguir.

3 METODOLOGIA

Tornei-me docente de uma escola municipal do Rio de Janeiro em 2012 no intuito de compor o quadro de professores do projeto *Rio Criança Global*. Acreditava, na época, que a dimensão do projeto levaria a um ambiente mais significativo às necessidades da comunidade escolar. Antes, porém, mesmo de ingressar na pós-graduação, observava entre mim e os meus colegas de profissão, a permanência de práticas pouco inovadoras e o ensino-aprendizagem basicamente gramatical e anti-discursivo. Em outras palavras, o ensino público estar associada a uma empresa privada de ensino de idiomas não modificou a cultura bancária e o ensino-aprendizagem de Inglês puramente sistêmico. Dois anos depois, tomei conhecimento da experiência de alfabetização freiriana, no interior do nordeste e os inúmeros relatos do próprio professor e de seus seguidores, ao passo, que sua teoria compôs posteriormente base de uma vertente do Letramento Crítico. Ingresso no mestrado com a vontade de me reinventar sob o viés desta teoria, desenvolvendo atividades com meus alunos por meio desta pedagogia. Em 2016, escolho uma turma de oitavo ano para desenvolver uma pesquisa que pudesse desbravar a voz dos alunos, por meio da gravação e transcrição de oito aulas, em um ambiente calcado na teoria crítica em LI, para desta maneira, analisar e compreender se o LC é capaz de oportunizar o *dialogismo, empoderamento, a criticidade e a consciência transitiva* entre todos os envolvidos. Neste capítulo, está presente a descrição detalhada da abordagem utilizada e seus instrumentos, seus participantes e o contexto em que se inserem as perguntas e objetivo da pesquisa.

3.1 Abordagem e instrumentos de pesquisa

Ao realizar uma pesquisa com vistas a entender o jogo discursivo de uma aula de LI sob a base teórica do Letramento Crítico de inspiração freiriana é imprescindível considerar a totalidade das relações humanas e os contextos nos quais os indivíduos se inserem, preocupando-se em revelar suas relações e interações significativas. Eu, como professor-pesquisador, desenvolvi uma reflexão acerca da minha prática pedagógica, por meio de uma pesquisa com abordagem qualitativa que envolve uma visão interpretativa do mundo

(DENZIN & LINCOLN, 2006), sendo os dados gerados de caráter predominantemente descritivos (CRESWELL, 2007).

Segundo André (2012), a partir do final dos anos 80, ganha força a valorização da pesquisa à formação e ao cotidiano docente, mas salienta riscos ao atribuir o papel do professor como um pesquisador nato, já que é preciso de condições mínimas para a sua efetivação, sendo esta, realidade não condizente a grande parte dos professores da educação básica:

“é preciso que haja disposição pessoal do professor para investigar, um desejo de questionar; é preciso métodos e instrumentos de observação e de análise; que atue em um ambiente institucional favorável à constituição de grupos de estudo; que tenha oportunidade de receber assessoria técnico-pedagógica; que tenha tempo e disponha de espaço para fazer pesquisa; que tenha possibilidade de acesso a material, fontes de consulta e bibliografia especializada”. (p.60)

Antes de ingressar no Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica (PPGEB), eu já possuía uma *atitude investigativa* (SANTOS, 2012) assistemática a minha prática como professor de Inglês: reconhecia problemas, trocava experiências com outros colegas, utilizava-me de diferentes recursos que poderiam dar soluções aos desafios. No entanto, as dificuldades em ser um professor-pesquisador seriam imensuráveis, caso eu não estivesse envolvido em uma atividade de pesquisa formal.

Como professor-investigador, apoio-me na concepção de *práxis* freiriana que foi detalhada no capítulo sobre a fundamentação teórica desta dissertação. Corroboro com a concepção dialética de Vygotsky (REGO, 2014), em que o indivíduo interage dialeticamente com o seu meio social. Em um processo contínuo, ele transforma e é transformado ininterruptamente. As vozes dos sujeitos se entrelaçam a uma heteroglossia de vozes (FARACO, 2009) no lugar histórico-social que ocupam, perpassado por ideologia. Imprescindivelmente, alunos e eu, como sujeitos (re)significamos o universo pesquisado em um processo de constante reflexão, consciente da impossibilidade da neutralidade das relações. “Isto permite a passagem constante entre informações que são reunidas e que, em seguida, são interpretadas, para o levantamento de novas hipóteses e nova busca de dados” (TRIVINÕS, 1987 p. 70).

Em uma pesquisa qualitativa, faz-se uso de inúmeras práticas interpretativas e materiais a fim de se obter maior amplitude do fenômeno em questão e ela “se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constante” (TRIVINÕS, 1987

p.137). Para organizar e registrar as observações foram utilizados os seguintes instrumentos na geração de dados para esta pesquisa: gravação de áudio com auxílio de um gravador, questionários de sondagem, diário de campo e roda de conversa.

Como registros de observação, o instrumento de geração de dados foi a gravação do áudio de oito aulas, entre os meses de junho e julho de 2016, de uma turma de oitavo ano de uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro para revelar o jogo discursivo entre professor/aluno, aluno/aluno. Questionários semiestruturados foram distribuídos aos alunos participantes no início da pesquisa, possibilitando o anonimato das respostas, mas estando conscientes que “proporcionam resultados bastantes críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significado diferente para cada sujeito pesquisado” (GIL, 2008 p.122).

Com o objetivo de estabelecer uma situação de proximidade entre mim e os sujeitos observados e na tentativa de reconhecer os possíveis impactos da pesquisa, uso, como instrumento, a roda de conversa. Após a realização da última aula, encontrei com a turma na sala de leitura onde sentamos em círculo no chão sem lugares pré-estabelecidos. Com isso, minha intenção era alcançar uma situação menos hierarquizada. Este instrumento conjuga com a proposta dialógica presente, pois:

“... a prática da roda possibilita exercitar um conjunto de habilidades humanas necessárias à compreensão e interpretação da sociedade, podendo posteriormente utilizá-la para agir sobre ela, na busca de uma participação ativa para a construção de uma sociedade democrática” (CHIODA, 2004 p. 4)

Afonso e Abade (2008) mencionam alguns desafios na construção de um ambiente dialógico de uma roda de conversa, entre elas, a intimidação dos sujeitos envolvidos por uma cultura socialmente repressora, desigual e não reflexiva do cotidiano. Por isso, a roda de conversa deve acontecer “em um contexto onde as pessoas podem se expressar sem medo de punição social ou institucional” (AFONSO e ABADE, 2008 p.24) e cabe, dessa forma ao pesquisador, criar um clima de respeito “sem receio de serem ridicularizadas ou desqualificadas no grupo” (ibidem, p.25), utilizando-se diferentes recursos, como a ludicidade.

Em relação às atividades escritas desenvolvidas com os alunos, elas também constituíram de elemento de verificação documental. Para as anotações do andamento e fatos relevantes observáveis, utilizei-me de um diário de campo, constituindo ele uma ferramenta importante também para a cronologia da pesquisa.

Observei sistemática e assistematicamente o meu contexto de pesquisa. A observação sistemática “realiza-se em condições controladas, para responder a propósito preestabelecidos enquanto a observação assistemática ou espontânea consiste em recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais ou precise fazer perguntas diretas” (MARKONI; LAKATOS, 2003 p. 192 e 193). Gil (2008) denomina observação assistemática como “simples” ou “observação-reportagem” por lançar técnicas de observação dos jornalistas, mas pontua que embora haja espontaneidade, torna-se necessário um mínimo controle na geração de dados, pois vai além da simples constatação de dados.

Parto do princípio que os dados gerados nas observações se entrelaçaram a minha subjetividade axiológica, ou seja, na esfera avaliativa das minhas ideologias, e assim, e a análise de dados não possui pretensão de neutralidade, cabendo eu, como pesquisador:

"(...) ter olhar e sensibilidade armados pela teoria, operando com conceitos e constructos do referencial teórico como se fossem um fio de Ariadne, que orienta a entrada e a saída dele, constituído pelos documentos gerados no trabalho de campo. (DUARTE, 2002 p.152)

Dessa forma, não buscarei verdades que se apliquem àquela realidade e, muito menos, a outras conjunturas sociais, mas buscarei a análise da prática processual pedagógica na descrição do jogo discursivo entre professor e aluno, procurando estabelecer entre elas, sistematizações, contradições.

Nas próximas seções, detalho as perguntas de pesquisa e os objetivos norteados pela abordagem.

3.2 Perguntas e objetivo da pesquisa

Um dos papéis da escola pública deve ser o local de debate das inúmeras “verdades” que se contradizem, e se estabelecem por relações desiguais de poder. Nesta perspectiva, torna-se necessário um ensino e aprendizagem de LI em uma perspectiva pós-colonialista, não reforçando valores hegemônicos que desnivelam diferentes vozes sociais. O desenvolvimento do LC em LI infere reconhecer, desnaturalizar e superar valores tão fortemente marcados na nossa sociedade, como também estimar conhecimentos trazidos pelos próprios alunos. Considerando o LC, um ato processual de ressignificação, torna-se preciso compreender esta prática social voltada ao empoderamento e a criticidade dos sujeitos envolvidos através do jogo discursivo entre os agentes envolvidos. Por isso, tendo em vista o panorama de ensino de LI na esfera pública municipal da cidade do Rio de Janeiro e o meu contexto de atuação profissional, nesta pesquisa busco responder às seguintes questões de pesquisa:

- 1) Como podem se caracterizar as práticas pedagógicas sob o viés do Letramento Crítico em Língua Inglesa em uma escola municipal do Rio de Janeiro a fim de buscar processos de ensino-aprendizagem mais significativos?
- 2) Como se caracteriza o jogo discursivo na aula de Língua Inglesa produzido neste contexto para compreender e analisar o possível impacto desta pedagogia?

Ao responder às duas perguntas, pretendo descrever e compreender melhor as relações e percepções fomentadas nas práticas pedagógicas na aula de Inglês presentes no jogo discursivo e também compreender melhor as escolhas que pautaram tais práticas e sua possível contribuição para a ressignificação de identidades e ao favorecimento de um ambiente mais favorável ao empoderamento. Considerei a minha prática docente configurada ao conceito freiriano de *práxis*, em que a teoria e a prática se reformulam na ação e reflexão através do diálogo como própria razão de ser do aprendizado. Neste processo dialético, aluno e professor buscam ir além da experiência ingênua e superficial de mundo para apropriar-se de uma visão crítica do mundo, desnaturalizando as ilusões de mecanismos fixos em valores fechados de regulamentação. Dessa forma, pretendi investigar as interações produzidas entre mim e os alunos e entre eles próprios sob a concepção do LC por meio de atividades direcionadas a fim de buscar alternativas à promoção de um ensino dialógico, crítico e

libertador em LI coerente com as propostas dos recentes documentos oficiais e as demandas do município. Observei dentre o jogo discursivo gerado, práticas que buscam promover situações em que significados sejam negociados, (re)construídos e identidades sejam supostamente reformuladas. A partir dessa análise dos dados gerados, proponho atividades embasadas nos preceitos teóricos de LC que possam ser reinventadas por outros docentes.

As atividades propostas durante a pesquisa, um dos elementos à geração de dados, foram elaboradas com base na fundamentação teórica apresentada, levando em consideração o contexto de pesquisa: uma escola municipal do Rio de Janeiro e seus participantes; alunos majoritariamente de comunidades da zona oeste, como também, as concepções da minha prática docente. Na seção seguinte, descrevo tais elementos: o contexto de pesquisa e seus participantes.

3.3 A Escola Municipal Getúlio Vargas

A *Escola Municipal Getúlio Vargas* localiza-se na área central de Bangu e por vezes a história da escola se confunde com a do bairro. Fundada pelo próprio patrono durante o governo constitucionalista, a escola completou oitenta anos em 2016. A escola e a *Fábrica de tecidos Bangu* compartilhavam do mesmo terreno e ela nasceu dentro do contexto da ascensão do capitalismo na tentativa de escolarizar os filhos dos operários das fábricas. Este período representa de um lado a efetivação do processo de modernização e consolidação da burguesia com objetivo de estabelecer novas relações sociais a partir do trabalho assalariado, base no sistema capitalista, e por outro lado, a presença de intelectuais da época manifestando-se por uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita sem descrição por classe social.

Com a consolidação do capitalismo, o Estado insere a criança no processo de escolarização por ser um trabalhador potencial (SILVEIRA, 2013).

Sob o controle do Estado, laica, e gratuita, a fim de atender a formação nascente, e que, a partir de então, necessitará se apropriar de determinados conteúdos básico, ou seja, aprender a ler, a escrever e calcular, para que possa se adequar às novas condições de trabalho. (ibid, p.63).

Em oposição a esse ideário de doutrinação puramente burguesa, nesse período é lançado por intelectuais da época o documento *O Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932*, em que pretendiam modernizar o sistema educativo brasileiro, “em que todos usufruíssem de uma igualdade formal, sem que se faça distinção do indivíduo com base na renda econômica, que respeite o desenvolvimento biológico e psíquico, que propicie o desenrolar de suas habilidades e capacidades”, (ibid p.66).

E neste contexto, surge a Escola Getúlio Vargas, com o intuito de preparar os filhos dos operários das fábricas do bairro, para o domínio das capacidades mínimas ao serviço da então classe burguesa ainda jovem no país. Tombada pelo Decreto nº. 9414, de 21 de junho de 1990, ela é a única escola da zona oeste do Rio de Janeiro nessa condição. A escola se localiza ao lado da antiga *Fábrica de Tecidos Bangu*, hoje um *shopping center*. Atualmente, com aproximadamente 1.250 alunos, abriga alunos de diferentes comunidades do bairro, como a Vila Aliança, Taquaral, Vila Kennedy, Vintém, Santo André e Senador Câmara.

A estrutura da escola é composta por sala dos professores, sala de leitura, sala cine literário (um espaço com TV e DVD), laboratório de informática, quadra de esportes, sala de artes e de geografia. As salas regulares não possuem aparato tecnológico como recurso de projeção, comum em outras escolas municipais da Secretária Municipal de Educação. No entanto, no ano de 2016, a disciplina de Inglês ganhou uma sala ambiente onde a maioria das aulas acontece, com o diferencial de possuir um sistema *Home Theater* e um projetor. O acesso à Internet é restrita ao uso de alguns websites como o *YouTube*, o que impossibilita atividades *on-line* propostas pelo curso associado. Recentemente, por motivo de segurança, na sala da direção, a escola passou a ser monitorada por câmeras espalhadas em cômodos estratégicos.

Figura 2 - Escola Municipal Getúlio Vargas



Fonte: <http://www.bangu.org.br/>.

Além das turmas regulares, a escola possui turmas de projeto para adequação do aluno a série, como *Nenhum Jovem a menos*, *Acelera e Realfa*. A LI está no currículo de todas as elas. 2015 foi o último ano que a escola abrigou as turmas de primeiro segmento do ensino fundamental. Devido ao tamanho da sua estrutura física, e por decisões administrativas da coordenadoria regional de educação, a escola já não mais atenderá o perfil de uma escola para as crianças, dedicando-se as turmas do sexto ao nono ano.

3.2 Os participantes da pesquisa

3.3.1 Eu: Professor-Pesquisador

Licenciado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro no curso de Letras Inglês e Literaturas no ano de 2011, tornei-me professor regente de Língua Inglesa em escolas municipais da cidade de Mesquita e Rio de Janeiro no ano seguinte, completando este ano, seis anos de magistério no ensino público.

A raiz embrionária desta dissertação retoma a perturbadora conclusão que a memória significativa das aulas de Inglês durante o período escolar é praticamente nula. Era como anos e anos da disciplina estivessem perdidos na minha consciência. Já como docente em escola

pública, questionava-me como poderia fazer diferente, mas em um ambiente físico e políticas linguísticas tão parecidas ao vivenciado no meu período escolar.

A experiência em cursos livres me levou a usar tecnologia como recurso em sala de aula. Comprei logo de início um rádio carregado à bateria e anos depois, um *mini projetor*. Ainda que os alunos passassem a se interessar mais pelas imagens e pelos sons dos aparelhos eletrônicos, as interações dialéticas que os alunos estabeleciam entre si, comigo, com a minha disciplina, com a escola e o mundo eram, por vezes, demasiado apáticas, desinteressadas, distantes.

A inquietação permanecia. A prioridade no ensino de LI na escola pública municipal seria o desenvolvimento da oralidade em LI? Os encontros de revitalização promovidos pelo curso associado incentivam práticas autônomas entre educadores e educandos? Quais seriam os anseios dos alunos e de seus responsáveis no ensino de uma LI? A precariedade da estrutura escolar poderia ser um entrave ao um ensino de LI mais significativo? A aparelhagem didática com o curso associado promoveria letramento(s)? Promoveria criticidade, cidadania? Como posso tornar minha aula mais significativa dentro desse contexto? Essas eram algumas das questões que me inquietavam.

Em 2014, li o primeiro livro de Paulo Freire, a *Pedagogia do Oprimido* e, ainda que as inquietações existissem, senti-me ressignificado, e ao mesmo tempo esperançoso. Freire (2014) propõe que teorias devam ser reinventadas e não somente aplicadas a contextos específicos. Interesse-me por estudar criticidade, empoderamento e libertação e como esta *práxis* aconteceria na minha sala de aula. Vivencio leituras que experimentam de forma inovadora e positiva a prática de LC no ensino de LI.

Entre as publicações recentes mais significativas às quais tive acesso sobre LC em LI em escolas públicas está o “Letramento Crítico no Ensino de Inglês na Escola Pública” (EDMUNDO, 2013) derivado da uma dissertação de mestrado do curso de estudos linguísticos da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em uma pesquisa de cunho etnográfico, buscou entendimentos sobre como se caracterizam as práticas de LC e quais efeitos dessa concepção de ensino em uma turma de oitavo ano de uma escola pública do Estado do Paraná junto a um professor participante conhecedor das concepções do LC. Outra dissertação importante é, “O Letramento crítico no ensino de Língua Inglesa: Identidades, Práticas e percepções na formação do aluno-cidadão” (SOARES, 2013), na área de concentração em Linguística Aplicada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Nesta pesquisa, investigou-se oportunidades de promoção do letramento crítico em uma sala de aula da rede pública de Belo Horizonte através de três atividades a fim de observar possíveis resultados desse processo na formação de alunos autônomos, críticos e socialmente ativos junto a uma professora participante.

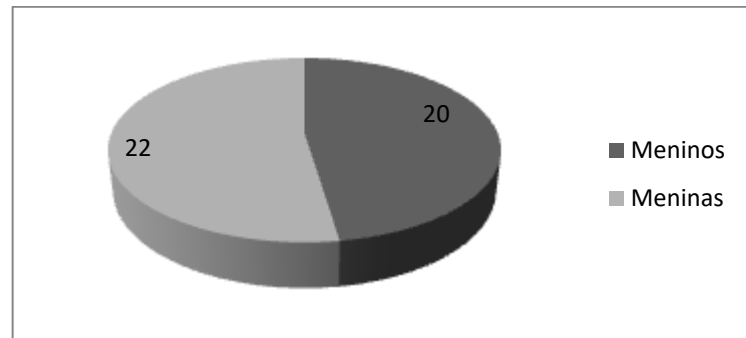
Da Universidade de São Paulo, a tese “Letramento crítico: um auto-olhar sobre os preconceitos das “minorias sociais” em busca de uma prática libertadora”. (SOUZA,2014) lançou um olhar sobre as minorias sociais no contexto do ensino básico brasileiro. Considera-se o preconceito da classe dominante sobre a dominada, entende-se que as minorias sociais reproduzem, dentro de seus próprios grupos, um preconceito de classe, conhecido como *hostilidade horizontal*. Nesta tese confronta-se esse grupo social com seus próprios discursos hegemônicos, por meio do LC que se pautou pela abordagem autônoma e ideológica defendida por Street. Segundo Sousa (2014), através das práticas escolares do LC em LI, os sujeitos poderão estar aptos a mudar o curso de suas vidas e dos membros da sua comunidade. Ela pontua que é na escola, o lugar híbrido, no qual as identidades sociais estão continuamente em construção, onde devemos intervir criticamente no senso comum e levar as próprias classes minoritárias a fortalecer os laços que a subjagam.

Com o ingresso no mestrado e com o desenvolvimento de uma pesquisa formal, o que antes eram meras inquietações, agora compõem parte do que reconheço ser uma *práxis* e assim não possuo a ingenuidade de encontrar respostas, mas tenho o dever de explorar o território áspero das minhas dúvidas que perpassam diariamente o meu trabalho como professor de escola pública.

3.3.2 Alunos participantes

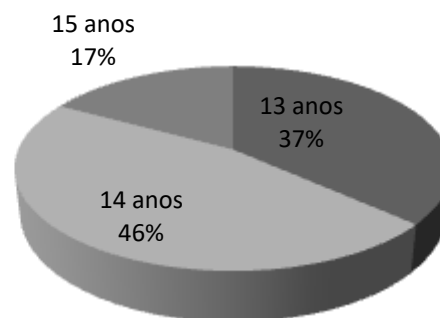
Para maior preservação da identidade dos participantes, a turma participante foi chamada de 18XX. A turma caracteriza-se pela inconstância no número de alunos devido à chegada de novos estudantes, transferências, trancamentos, etc. A pauta de diário no mês de junho de 2016 possui 42 alunos. A divisão de identificação do gênero entre masculino e feminino é equilibrada, constituindo-se de 22 alunas e 20 alunos.

Gráfico 1 - Alunos e gênero



A maioria dos alunos se encontram fora da faixa de série-idade recomendada da oitava série que é 13 anos, considerando que o ensino fundamental de nove anos deve ser compreendido dos 6 aos 14 anos (BRASIL, 2006). A maior parte dos alunos (46%) concentra-se na idade de 14 anos.

Gráfico 2 - Idade dos alunos em final de junho de 2016



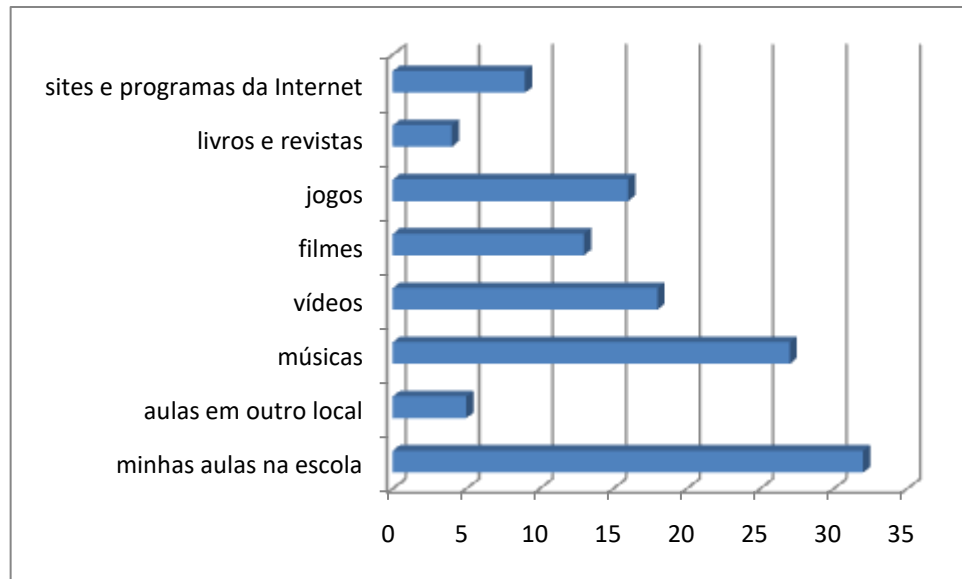
Em relação ao primeiro questionário⁶ em que foram submetidos, dos 42 alunos, 32 responderam e entregaram a tempo. Entre os dados relevantes, grande parte estuda Inglês formalmente há mais de seis anos. Este período mais longo de contato formal com a língua deve-se possivelmente por fazerem parte das primeiras turmas do projeto *Rio Criança Global*, da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro iniciado no primeiro semestre de 2010.

Ao serem questionados sobre como possuem contato com a língua alvo, boa parte dos alunos reconhece o Inglês em espaços não formais de aprendizado além da escola. A maioria ouve músicas, vê vídeos e filmes e joga *games* em Língua Inglesa. Uma pequena parte,

⁶ A versão completa do questionário se encontra em “Anexos”.

apenas 4 alunos, frequenta aulas de Inglês em cursos de idiomas ou aulas particulares. Desta forma, os dados acentuam a importância da escola como espaço formal de ensino-aprendizado de uma LE.

Gráfico 3 - Como os alunos da turma 18XX tem contato com a língua Inglesa



No questionário inicial, as perguntas de número 3 a 7 possuem um caráter de escritura mais livre, por serem perguntas de cunho mais aberto. Destaco os objetivos pretendidos de cada tópico, ao passo que faço uma descrição interpretativa dos dados gerados entre os alunos.

3. Por que estudamos Inglês na nossa escola? Estudamos porque

Esta pergunta teve como objetivo compreender como os alunos entendem o aprendizado de Inglês na escola. Ao serem perguntados sobre o porquê de estudar Inglês na escola, a expressão “para aprender” apareceu em 14, dos 33 dos entrevistados, considerando, assim, a disciplina como parte da escolarização, mas sem um objeto específico, a não ser aprender, estudar. O Inglês também se relaciona a uma perspectiva de bem cultural necessário para o tempo futuro, aparecendo em quatro respostas: “levar para o futuro”, “muitas pessoas

conseguir trabalhar no futuro” “ser melhor no futuro”, “no futuro com trabalhos, faculdade”. Facilitar o acesso ao conhecer ou visitar outro país aparecem em 3 questionários. A notoriedade da língua para comunicação e de fala com o outro estrangeiro aparecem em 4 questionários. Ser uma disciplina importante seja “por precisarmos”, ainda que sem motivo mencionado, aparece em 3 respostas.

Ainda que houvesse unanimidade no reconhecimento do Inglês como parte do dia a dia em músicas, vídeos, filmes, vídeo games como observado nos gráficos, apresentados anteriormente, ou a razão do estudo da língua se exterioriza em um tempo futuro, ou está na razão do simples aprender, ou de uma possível viagem na conversa exclusivamente de estrangeiros, desconsiderando o seu uso no cotidiano social. O papel marcado da escola é o de se aprender, ainda que para um benefício ainda distante a ser conquistado.

4. Você acha que os assuntos discutidos nas suas aulas de inglês de anos anteriores têm a ver com sua vida fora da escola? Se sim, como? Se não, Por quê?

Essa pergunta teve como objetivo trazer memórias, lembranças, momentos significativos ou a falta deles das aulas de Inglês, como também verificar se os alunos veem como significativa a aprendizagem de inglês em anos anteriores para o cotidiano. Ainda que houvesse grande quantidade de “nãos”, eles se relacionaram a diferentes razões, não necessariamente a formatação da aula em si. 6 dos 33 dos alunos aparentemente tiveram dificuldade na compreensão da pergunta, ou não tiveram vontade de respondê-la, respondendo “não” “não, sei lá”, “não, porque não sei”. O “não” também está relacionado ao suposto não uso da língua fora da escola: “porque não uso o inglês fora da escola”, “ninguém fala Inglês fora da escola”, “porque não utilizo o Inglês no meu dia a dia” A negativa esteve também relacionada à falta de apreço pessoal pela disciplina: “não sou muito fã de inglês” “porque odeio Inglês”. Um grupo de 3 alunos faz indiretamente menção ao conteúdo quando menciona a ausência de memória do que foi estudado: “porque as aulas que eu tive nos anos anteriores eu não lembro”. O “sim” está relacionado a uma habilidade da fala com um estrangeiro: “Porque eu tenho parentes que moram nos EUA e de vez em quando eu falo com eles” e “porque nós podemos se comunicar com pessoas americanas”, “pois poderemos encontrar algum estrangeiro”. Nestes casos, as respostas se conduzem ou ao desinteresse da disciplina, ou a ausência de práticas que tenham retido uma boa memória afetiva ou uma simplificação do estudo da língua no seu “falar”. As respostas entram em desacordo com as propostas dos mais novos documentos oficiais para o ensino fundamental, como a Base Nacional Comum

Curricular (BRASIL, 2015), que visa a um aluno capaz de compreender outras visões de mundo, ao mesmo tempo, utilizando a LE como aporte de transição entre espaços onde atua e no exercício e construção da cidadania.

5. Como você avalia as aulas de Inglês que você teve nos últimos anos?

Esta pergunta teve como objetivo saber se o aluno acredita ser proveitoso ou não aprender Inglês no ambiente escolar com base em experiências anteriores. Contraditoriamente ao exposto na questão anterior, na qual poucos responderam “sim”, quando questionados se as aulas de Inglês tratavam de assuntos importantes na vida fora da escola, a grande maioria, em um total de 28 respostas consideraram que as aulas de Inglês dos anos anteriores foram “boas”, “útil”, “legais”, “bom”. Receio, neste ponto da pesquisa, se isto resulta no fato de eu compor o quadro de docentes da escola, ainda que não tenha atuado como professor destes alunos no ano passado, causando um possível constrangimento, ou medo de uma avaliação pessoal por minha parte.

Houve apenas uma única avaliação negativa que se relacionou a um não aprender, “Muito desinteressante porque eu não aprendia nada. Só levava na brincadeira, agora não, agora eu levo um pouco mais sério”.

6. E como deveria ser uma boa aula de Inglês?

Esta pergunta pretende revelar através da voz do aluno aspectos relevantes de uma boa aula de Inglês com o propósito de contribuir na elaboração das aulas e atividades a serem desenvolvidas durante a pesquisa e durante toda a *práxis* como docente. Entre as respostas que surgiram referentes a uma boa aula de Inglês, dois alunos mencionaram o papel central do professor na condução de um ambiente de cooperação: “onde o professor possa ajudá-los, possam apoiá-los (os alunos)”, “Pra mim uma aula de Inglês tem que começar com o professor. Ele deve apoiar os alunos, ajudar, tirar dúvidas junto com os alunos e etc”, “os professores interagindo com os alunos”. Outras três respostas salientam a verticalidade dialógica do professor-aluno para que uma aula seja boa: “O professor ensinando e os alunos aprendendo”, “Deve ser quieta e com só o professor falando”, “o professor sempre dando a sua aula”. Somente um dos alunos pensou um diferente tipo de interação em que não exalta a centralidade do professor: “Onde todos passam perder a vergonha e se expressar”.

Outros dois destacam a presença de atividades que utilizem e tecnologia para uma boa aula: “Na sala de informática”, “Na sala de informática porque é melhor para estudar”. Um

aluno acredita que a arte pode contribuir para esta boa aula: “ter tipo um teatro ou mini peças”. A presença de um clima agradável, divertido esteve presente em seis questionários. Estes alunos anseiam uma aula “animada”, “legal”, “interessante”, “boa”.

Os alunos da turma 18XX dividem-se entre aqueles que anseiam uma aula em que o professor ocupe um papel mais central, sendo ele o principal responsável por uma “boa” aula através da dinamicidade de suas estratégias didáticas, outros alunos pensam em uma aula dinâmica pelo uso de tecnologias e das artes, mas para a maioria, esta aula deve ser atrativa.

7. Dê sugestões de atividades e/ou assuntos que você gostaria que fossem explorados durante as próximas aulas de Inglês.

Esta pergunta pretende conhecer através da voz do aluno atividades e/ou assuntos com o propósito de contribuir na elaboração das aulas a serem aplicadas durante a pesquisa e toda a minha práxis como docente. O uso de recursos audiovisuais como filmes, desenhos, músicas e o uso da sala de informática se encontra em treze respostas. Este é um reflexo, possivelmente, de um aluno que maneja diferentes tecnologias no seu cotidiano e espera que a escola mantenha essa rotina. Dois alunos falam de “passeios”, considerando estes momentos como “legais”, “maneiros”, “cheios de criatividade”. Estas respostas refletem a necessidade do aprimoramento do ensino-aprendizagem em LI em espaços não formais de educação como museus, centros culturais, pontos turísticos. A necessidade de diferentes tipos de interação aparece na fala de dois alunos: “Mais divertidas em grupos para que os alunos se aproximem mais” e “Mais atividades em grupos porque assim um ajuda o outro nas dificuldades”. A interação cooperativa entre eles fazem, segundo esses alunos, uma aula mais dinâmica e eficiente.

3.4 Considerações sobre o capítulo

Os dados provenientes revelam, em sua maioria, estudantes sem afeição com a disciplina e sem saber ao certo sua utilidade, por acreditar que, o Inglês é uma disciplina usada para além das suas necessidades locais (para um futuro trabalho, para uma futura viagem, para futuramente conversar com um estrangeiro). Em relação específica ao processo de ensino-aprendizado, desconsideram-se outras possibilidades de interação a não ser a relação professor-aluno; ao passo que, creditam à tecnologia e aos recursos audiovisuais um papel oportunizador de uma aula significativa.

O convívio prévio com os alunos antes da pesquisa, em conjunto com os dados obtidos do questionário, guiaram-me à criação de atividades que buscaram dialogizar por meio de diferentes interações, o cotidiano social dos sujeitos envolvidos, utilizando recursos tecnológicos e audiovisuais disponíveis.

Assim, discuto a seguir os resultados gerados a partir das aulas com a implementação das atividades pedagógicas com vistas ao processo de LC calcado na PC, conforme explicitado nos capítulos anteriores. Também analiso e discuto as rodas de conversa, que se mostraram importantes para uma melhor compreensão do jogo discursivo e de possíveis ressignificações identitárias.

4 A ANÁLISE DAS AULAS E DA RODA DE CONVERSA

Neste capítulo, analiso os dados gerados na gravação das aulas e na roda de conversa pelo viés do Letramento Crítico. Eu e meus alunos fomos envolvidos em atividades específicas desenvolvidas por mim, em um total de oito aulas de cinquenta minutos, nesta perspectiva crítica e dialógica. A primeira seção tem como foco a análise das aulas. Nela descrevo e analiso criticamente o jogo discursivo entre mim e os alunos calcados nesta práxis. Na sequência, sigo o mesmo procedimento de análise para o jogo discursivo da roda de conversa.

4.1 Como foram transcritas as aulas e as rodas de conversa

Ao checar e transcrever as aulas dadas em forma de diálogos, por vezes, foi difícil entender ou distinguir o que os alunos participantes falavam nas gravações. Pensando a sala de aula, como um microcosmo de fala institucional, ainda que em uma perspectiva crítica, sou investido por autoridade (e não autoritarismo), por direitos de fala (como dar início a um determinado assunto, pensar as diferentes possibilidades de interação, pedir e interromper determinadas conversas), mas encontro dificuldades na gestão destes momentos. Percebo que os alunos, muitas vezes, falam ao mesmo tempo, e por vezes, assuntos que não necessariamente se relacionam a aula. Ainda que este ambiente aparentemente possa se configurar como conflitante e caótico, opto por encontrar na sua essência aspectos relevantes da heteroglossia, ou seja, da diversidade de vozes que formam o campo social da sala de aula, “o que faz que não se adapte facilmente a metodologias unívocas homoganeamente lineares e preestabelecidas” (SOUZA, 2002).

Como não há precisão em distingui-las individualmente, as vozes dos alunos como parte do corpus, serão representadas pela letra “A”, e a voz do professor pela letra “P”. Atentei também para as pausas, as curtas são representadas por uma barra (/), enquanto as longas por (//). Comentários referentes à sequenciação das atividades e certos posicionamentos dos sujeitos da pesquisa que julgo ser importantes ao processo de transcrição estão presentes entre parênteses. Reconheço também que transcrever falas pode levar a perda de aspectos afetivos e emocionais da enunciação como diferentes entonações e recursos próprios da paralinguagem, como olhares, gestos, movimentos que não se registram em áudio. Julgo essencial, no papel de pesquisador, ser aquele que transcreve estas falas. Revivo o momento da geração de dados, mas em um contexto diferenciado, em que estou imbuído de outras perspectivas vivenciadas em outro tempo, mas consciente da impossibilidade da exatidão do momento vivido. Neste sentido, Marcuschi (1986) afirma que:

Não há *a melhor* transcrição. Todas são mais ou menos boas. O essencial é o que o analista saiba quais os objetivos e não deixe de assinalar o que lhe convêm. De modo geral, a transcrição deve ser limpa e legível, sem sobrecarga de símbolos complicados. (p.9)

4.2 Os três focos

A designação mais comumente usada de “objetivos de aula” foi substituída pela concepção dos focos discursivos. Esta organização apoia-se na dicotomia foco-na-forma e foco-na-comunicação de Gil (2004). A autora propõe esta perspectiva a fim de criar um elo entre a teoria e a prática pedagógica real na interação de sala de aula de LE. Neste trabalho dissertativo, a dicotomia amplia-se e reformula-se para uma tríade: foco-na-forma, foco-na-comunicação e foco-na-criticidade que se conjugam auto complementares ⁷: O foco-na-forma refere-se o uso de estratégias didáticas na língua-alvo com o objetivo pedagógico sistêmico formal (como, por exemplo, estruturar sentenças no propósito de desenvolver algum tópico gramatical específico), o foco-na-comunicação objetiva o uso da língua-alvo na sua função comunicadora (falar, expor, responder sobre determinado assunto, atingindo seu objetivo comunicacional, usando-se livremente do seu conhecimento linguístico, inclusive em língua materna) , por fim o foco-na-criticidade, conceito aqui novo e definido com base na perspectiva teórica de letramento crítico⁸ visa o posicionamento histórico-social-cidadão no uso da língua (como, por exemplo, utilizar-se da língua afim de refletir questões existenciais de uma comunidade, ou da sua própria identidade, relevar discursos e suas contradições, etc.).

No corpo do texto da análise, trago uma visão interpretativa crítica dos dados gerados relacionados à base teórica dos conceitos até aqui apresentadas. O diário de campo tornou-se forte aliado na compensação de perdas relevantes no que se refere a lembranças e impressões principalmente de natureza não verbal.

Por fim, utilizo da perspectiva da *práxis* como elemento que não traz uma simples conclusão, mas um reposicionamento cíclico da prática com a teoria na seção denominada *reflexões e ressignificações*. Nesta parte, posiciono momentos importantes vivenciados nas aulas daquilo que considereei eficientes ou não aos objetivos propostos pelos “focos”. O caderno de atividades proposto no próximo capítulo compõe-se da reformulação dos focos iniciais das atividades inicialmente propostas à turma e como consequência, das respectivas atividades com base na leitura reinventada desta seção.

⁷ Conceito redefinido e ampliado de Gil, 2004.

⁸ Ler o capítulo da fundamentação teórica para o entendimento da teoria.

4.3 Aula 1

A primeira aula se articulou nas vivências e experiências de problemas estruturais e sociais comuns supostamente vivenciados por aquele grupo social, buscando palavras geradoras que pudessem ser utilizadas por escrito ou verbalmente junto à estrutura do *there to be*, ao considerá-la mais apropriada para indicar existência, tendo como base norteadora os focos, conforme explicitado a seguir:

Foco-na-criticidade: Fazer uma análise reflexiva dos problemas vivenciados no lugar de moradia e como isto afeta a sua qualidade de vida e discutir como é possível modificar o *status quo*.

Foco-na-comunicação: Perguntar, responder e falar sobre os problemas estruturais e sociais vivenciados no lugar de residência e buscar, trocar informações na forma como agir diante a problemas, preferencialmente na língua alvo.

Foco-na-forma: Usar a estrutura *there to be* para expressar existência, o uso do verbo modal *can* para expressar habilidade e possibilidade em agir sobre algo.

As imagens utilizadas na atividade pretenderam evitar condições estereotipadas, ao passo que criaram empatia, compreendendo que a leitura de mundo precede a da palavra e esta perpassa continuamente na leitura do mundo (FREIRE & DONALD, 2011). Utilizei nesta aula, o material impresso da unidade e a projeção de um de *slide* do *Power Point*:

Logo no início da primeira unidade, a palavra comunidade e *community* se tornaram perceptíveis e atraentes para o grupo, já que este substantivo é a forma comumente usada para descrever o lugar onde moram como também as figuras lhes pareceram familiares.

P: Os problemas de seus amigos são parecidos aos seus?
 A: São / Porque quase toda favela tem violência
 A: Sim / porque a maioria mora na mesma comunidade

Figura 3 - Atividade que relaciona imagens a problemas estruturais e sociais

1. Relacione as figuras aos problemas estruturais e sociais comuns de uma comunidade:

- () precarious schools () precarious basic sanitation () garbage on the streets
 () precarious hospitals () Poor street lighting () violence

2) Usando as figuras abaixo, circule os problemas da sua comunidade.

P: Agora vocês vão circular os problemas da sua comunidade / Onde você mora / na sua comunidade / quais são os problemas que vocês tem?

A: Assim?

A: Circulei todas

A: Todas

Na atividade 4, no intuito de problematizar questões existentes daquele contexto, utilizando-se do vocabulário anterior, pensamos em uma situação de agência para solucioná-los. A intenção era que se englobassem os três focos. Utilizar-se da estrutura *there to be*, para indicar existência e do modal *can* para indicar uma ação (foco-na-forma), ao passo que tivessem possibilidade de expressão de um problema e de uma solução (foco-na-comunicação), refletindo sobre seu lugar de vivência e como eles, como cidadãos, posicionam-se (foco-na-criticidade).

Figura 4: Atividade com foco-na-forma e foco-na-criticidade

4) Pense no seu bairro e na sua comunidade complete a frase em Inglês.

In my neighborhood, there _____. To change this situation, I can _____.

A meu ver, a atividade 4 deu-se de forma simplificada já que deveria haver uma sistematização do problema em si e o papel dos alunos como ser ativo. Entre as respostas, mudar uma situação problemática em um universo de quarenta alunos restringiu-se a *call the police* para o problema da violência, “falar com a *light*”, para a precariedade dos postes, *don't*

throw garbage para o problema do lixo. O *feedback* dos alunos se estruturou em uma postura responsiva a fim de cumprir um protocolo:

Ainda que esta atividade tivesse uma intenção dialógica, valorizando a voz daqueles que vivenciam problemas e podem com isso refletir sobre a situação e apontar algumas soluções, minha prática centralizadora, e um conjunto de crenças e valores a que fomos submetidos, generaliza o pensamento em forma de respostas prontas.

Constata-se, então, que, na aula de LE, esse controle constitui não apenas uma realidade cerceadora – porque paternalista e não libertadora – como também centralizadora, na medida em que parece querer unificar, homogeneizar e, portanto, simplificar um processo complexo, multifacetado, como é o caso do aprendizado. (CORACINI, 2002c p.29)

Os alunos, por estar dentro uma cultura escolar tradicional, estavam mais preocupados em dar a resposta, cumprir a tarefa proposta, ter o meu aval positivo. As respostas seguiram rasas, imbicadas no senso comum. Ainda que possamos projetar a sala de aula com certa independência em seu microcosmo social para a possibilidade de uma *práxis* crítica (PENNYCOOK, 2002), ela se atravessa por ideologias presentes no imaginário social de uma cultura brasileira tradicionalmente não dialógica que dificultam mudanças:

Afinal, sabe-se que toda relação social se dá sob certas condições histórico-sociais e, portanto, ideológicas, que determinam os padrões de aceitação dessas relações e, conseqüentemente, a lentidão das mudanças

(...)

É porque o poder está enraizado e naturalizado em toda e qualquer relação intersubjetiva que é tão difícil de dele se desprender. É porque se criam, nas relações humanas, regras de conduta e de uso da linguagem que a sala de aula se transforma numa verdadeira formação discursiva, abafando a multiplicidade de pontos de vista, de modos de vida e de desejos pessoais que, com certeza, subjazem a essa aparente homogeneidade, diferenças essas responsáveis pelas contradições e conflitos, capazes de provocarem mudanças internas e externas. (CORACINI, 2002d p. 64)

A: There is violence / violence / o que é isso aqui?

P: To change this situation

A: To change o que ?

P: this situation

A: To change this situation / I can call the police

P: Very good / excellent

Certamente *call the police* (ligar para a policia) não deva ser a resposta que dariam se pensassem em seu macrocosmo social fora do ambiente do escolar. Ainda que houvesse a preocupação da forma e da comunicação, ao usarmos a estrutura *there to be* e do *verbo modal*, conjugado a situação de comunicação *call the police*, o foco-na-criticidade ficou a margem do esperado. Percebi a recorrência de respostas superficiais durante a aula, e tento desafiá-los ao invés de uma simples resposta concretizada em *very good*. Desta vez, ao invés de apaziguá-los, inserindo-os em um ambiente neutro, objetivo e harmonioso, opto por uma sala de aula de acordo com uma visão bakhtiniana: uma arena de conflito de vozes e valores mutáveis e concorrentes (SOUZA, 2002).

A: Solução é ligar pra *light* (em referência ao problema *poor street lighting*)

P: Vocês acham que ligar pra *light* pode resolver o problema?

A: A gente que tem que trocar a lâmpada nós mesmos

P: Vocês acham que a comunidade tem que se mobilizar?

A: Sim / Se não a gente vai morrer sem luz

Na atividade 5, em sequência, os alunos deveriam compartilhar experiências, preferencialmente em Inglês, do que se havia refletido individualmente, na atividade anterior, realizando anotações de seus encontros. A atividade sugere que a conversação se inicie da seguinte forma: *What problems are there in your community? What can you do to solve them?*

Figura 5: Atividade com foco-na-comunicação

NAME	COMMUNITY PROBLEM	POSSIBLE SOLUTION

Percebo grande resistência em geral no “falar” Inglês na interação entre alunos. Segundo Serrani-infante (1997), o aprendizado de língua inglesa não está de livre de processos inconscientes, e assim dependentes de complexas redes de memória e de filiação sócio-histórica que são desestabilizadas para uma possível ressignificação de sentidos, o que cria um processo de estranhamento de nós mesmos, preferindo assim, evitar uma situação de perigo:

P: Agora vocês devem perguntar em Inglês pra conhecer também o que acontece onde mora seu amigo

A: Ai não vou perguntar não.

A: Em Inglês não

Reflexões e ressignificações

As atividades da aula I tinham como objetivo que os alunos e eu transpusessemos do microcosmo escolar para a relação do seu macrocosmo enquanto cidadão em uma postura *problematizadora*, em que professores e alunos não são depósitos dóceis, mas investigadores críticos em sua *práxis* (FREIRE, 2014a). Para que respostas ingênuas se tornassem críticas, deveria ter havido uma sistematização mais complexa do contexto e do papel do aluno como ser atuante. Penso que, além das imagens presentes, previamente, os alunos poderiam trazer suas imagens impressas ou digitais. Poderiam também eles, diante de uma posição autoral, tirar suas produzir suas próprias imagens e a partir delas, encontrar palavras geradoras que seriam utilizadas no uso das estruturas.

A segunda aula, que eu apresento a seguir, foi elaborada para ampliar o debate do nosso posicionamento enquanto cidadãos e moradores da cidade do Rio de Janeiro. Debateremos a relação dos eventos internacionais esportivos que ocorreram a possíveis modificações estruturais e sociais da cidade, atentando-nos a possíveis marcas específicas de diferentes discursos.

4.4 Aula 2

Um estudo da Universidade Stanford (2016) publicado na *Folha de São Paulo* ⁹concluiu que apesar da nova geração ser familiarizada com as tecnologias de informação, no geral, são eles incapazes de distinguir notícias produzidas por fontes confiáveis de anúncios patrocinadas ou informações falsas e fotos digitalmente modificadas, constituindo-se esta, uma situação alarmante. A segunda aula tem como ponto inicial um debate teórico recorrente do LC. Mais do que “compreender” as possíveis intencionalidades do autor, o leitor constrói significado a partir dos diferentes contextos sociais e históricos, e principalmente como no caso abaixo, de complexas relações de poder imbuídas de interesses informacionais, concebendo a linguagem como instrumento de produção e permanência de um determinado discurso. Esta aula foi composta por atividades que se amparam em dois textos sobre os

⁹ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/11/1835017-jovem-nao-sabe-distinguir-noticia-falsa-mostra-estudo-nos-eua.shtml> Acessado em 2 de janeiro de 2017

Jogos Olímpicos com discursos específicos de convencimento e se orientam segundo os focos abaixo:

Foco-na-forma: Buscar e compreender palavras transparentes que auxiliem na compreensão de um texto da esfera jornalística.

Foco-na-comunicação: Discutir como diferentes fontes possuem diferentes discursos com intuítos específicos.

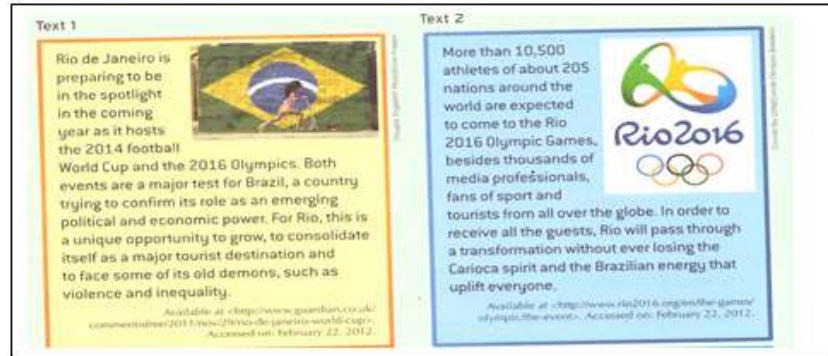
Foco-na-criticidade: Compreender como os alinhamentos discursivos das fontes tentam materializar verdades.

Na implementação da atividade, utilizo como base o modelo de questões de uma pedagogia de letramento crítico proposto por Cervetti, G, Pardales, M, Damico, J, (2001), e assim conduzo a realização da atividade 7, por meio de um debate devidamente adaptado para os alunos:

- Como são atribuídos significados a uma determinada figura ou eventos em um texto?
- Como o autor tenta fazer com que os leitores aceitem suas construções?
- Qual o propósito do texto?
- De quem são os interesses envolvidos pela divulgação deste texto? E quais aqueles não presentes?
- Qual visão de mundo é apresentada pelas idéias do texto? Quais são os pontos de vista não apresentados?
- Quais são outras construções possíveis do mundo que existem além do texto?

Na atividade abaixo, os alunos tiveram que distinguir intenções comunicacionais atribuídas entre dois textos jornalísticos sobre os jogos Olímpicos Rio 2016. O primeiro texto consiste de um típico veículo de notícias estrangeiro que apesar de considerar o evento uma oportunidade de crescimento para o país, avalio também que este seria também o momento do país refletir sobre seus problemas históricos e sociais. Já o segundo possui características planfetárias comuns de um site de divulgação de evento, dessa forma, exaltam-se as transformações ocorridas na cidade para a realização dos Jogos Olímpicos e a vibração dos cariocas para a sua realização.

7. As Olimpíadas Rio 2016 se aproximam e é hora de refletirmos o papel do evento no nosso dia a dia. Leiam os dois textos e decida se a frase se refere ao texto 1 ou ao texto 2.



	Texto 1	Texto 2
a) Esse texto fala do senso de humor do Brasileiro		
b) Esse texto sugere que o Rio é perigoso		
c) Esse texto tem uma visão mais excitante do evento		
d) Esse texto é mais pessimista sobre o evento		
e) Esse texto fala dos nossos problemas sociais		

Solicitei aos alunos que circulassem nos textos, cognatos e palavras que facilitassem a sua compreensão, logo então, fizemos uma lista vocabular no quadro de ambos os textos. Da mesma forma, atentei sobre as ilustrações e as fontes e como elas poderiam se diferenciar na construção do sentido.

P: Mas e esse aqui ? / (em referência ao *the guardian*) Foi escrito em qual site? /

A: *www.theguardian*

P: *The Guardian* é o nome do jornal / E no outro texto?

A: *www.thegames*

P: É no site // Rio 2016 // Agora pessoal // O que deve ser o *The guardian*?

A: O guardião

P: Mas deve ser o que?

A: O guarda de informação (risos)

P: Essa fonte aqui é uma fonte oficial ou de um jornal qualquer? (em referência ao *The guardian*)

A: oficial / oficial

A: De um jornal

P: Isso / e o outro texto é a fonte do evento

A: Rio 2016

P: Então aqui é do Rio 2016 / do evento /

A: A primeira é de qualquer fonte (em referência ao *the guardian*)

P: Então foi tirado de um meio de comunicação /né/ não oficial de informação //Mas qual é a diferença / No texto 1 vocês falaram que é mais...?

A: Mais Negativo

P: E o texto 2?

A: Mais Positivo

P: Mas por que o texto 1 é mais negativo?

A: Porque fala da violência

P: Mas qual é a relação da fonte de onde foi tirado o texto com o conteúdo? Com o que está sendo escrito? // No site do Rio / qual é a chance de ter algo negativo aqui?

A: Nenhuma
 P: Por quê?
 A: Porque eles querem que outros *venha*.
 P: Então se eu leio algo do site do Rio / eu só devo encontrar coisas / o que ?
 A: Positivas
 P: Então eu posso acreditar em tudo que eu não leio?
 A: Não
 A: Não
 A: Não
 A: Eles *quer* que nós gaste dinheiro no evento

Os alunos, aparentemente, não tiveram dificuldades em diferenciar o conteúdo e as diferentes intenções das fontes. Qualificaram como mais negativo o texto 1, e mais propagandista o texto 2 (A: Porque eles querem que outros *venha*) Seguem abaixo, outros depoimentos de alunos sobre esta discussão. O A3 posiciona-se através de uma experiência vivida em um hospital da rede pública:

A1: A fonte do evento fala sobre coisas do evento / e coisas positivas / e a fonte do jornal / a gente encontra coisas mais verdadeiras

(....)

A2: *O site 2016* fala mais da qualidade do Brasil e o *the guardian* fala do *defeito* do Brasil

(....)

A3: O site do Rio de Janeiro é a coisa falsa / Vê lá que tudo é limpo / Chega aqui a parada dos *hospital* / tem várias pessoas morrendo / vários *bagulhos* de sangue / tu vê rato do teu lado / quando tu *vai* dormir na tua cabine/ entra um rato do teu lado / Isso daqui é não é normal / O Rio tem que melhorar e parar com essas olimpíadas / é a verdade//

Reflexões e ressignificações

As duas primeiras aulas pretenderam situar os alunos ao contexto de uma suposta internacionalização da cidade através de eventos que permearam o Rio de Janeiro, ao passo que, a realidade das comunidades aparentemente não foi favorecida. Buscamos diferenciar intencionalidades que conjugam estrategicamente fontes midiáticas sobre as Olimpíadas, como também marcas que diferenciavam tais discursos. Situamo-nos como agentes, pensando soluções, ainda que de forma inicial, aos problemas vivenciados, agrupando a tríade: foco-na-forma (nos aspectos linguísticos, como vocabulário e estrutura), foco-na-comunicação (o responder, o perguntar, o discordar, o inferir, o interromper) e o foco-na-criticidade (na conscientização, na dialogicidade, na pluralidade de sentidos).

Para que a discussão fosse aprofundada, a aula 3 que ocorreu na semana seguinte, retomamos a diferenciação das fontes e suas intencionalidades através de vídeos de *YouTube*.

4.5 Aula 3

A terceira aula teve como tema a percepção de vídeos do *Youtube* na construção e defesa de discursos específicos e como atividade de aula, realizamos um debate.

Após discutir fontes editoriais e suas diferentes perspectivas de conteúdo na aula anterior, julguei necessário mostrar a mesma perspectiva com dois vídeos do *Youtube*: o primeiro de um canal estrangeiro¹⁰ em Inglês com legendas de captação do idioma e outra do canal Rio 2016¹¹, em Português, mas com legendas em Inglês. A retomada do tema no dia seguinte se tornou importante já que muitos alunos não estavam na aula passada e poderiam não se tornar participantes da proposta dialógica e da produção final da unidade que seria realizada naquele dia. Os focos que nortearam as aulas foram:

Foco-na-criticidade: Compreender como os diferentes canais do *YouTube* se aliam a determinados discursos através de recursos linguísticos e visuais a fim de materializar intencionalidades.

Foco-na-comunicação: Discutir os recursos multimodais presentes em vídeos no *YouTube* para a materialização de discursos.

Foco-na-forma: Diferenciar elementos linguísticos recorrentes dos vídeos propagandísticos, tais como o uso da segunda pessoa do singular, e jornalistas, como o uso da terceira pessoa do singular na busca de uma suposta neutralidade.

Propus uma discussão que não estereotipasse a visão de um canal de propaganda de eventos e de trailer de divulgação e que o sentido fosse construído em conjunto entre os sujeitos da classe:

Figura 7 - Vídeo do canal Vox sobre as olimpíadas

¹⁰ https://www.youtube.com/watch?v=1W_zM7koJy8&t=1s

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=JzshnLAniyw>



Fonte: Captura do *Youtube*.

Figura 8 - Trailer oficial das olímpiadas Rio 2016



Fonte: Captura do *YouTube*.

A exibição dos dois vídeos levou em torno de vinte e cinco minutos. Nas imagens em que se aproximavam à realidade do cotidiano dos alunos, eles fizeram comentários ou demonstraram entusiasmo. Após o término dos vídeos, começamos uma discussão no intuito de diferenciar as propostas dialógicas das duas fontes.

P: Qual é a diferença do primeiro para esse vídeo aqui?

A: Só mostra o lado bom

P: E por que esse só mostra o lado bom?

A: Pra atrair os turistas

P: Então quem está por detrás desse vídeo aqui?

A: A prefeitura

P: Eu tenho aqui dois vídeos. E no final / em que a gente pode acreditar? / Que conclusões podemos tirar? / Quais dos dois são verdade? / Ou não tem verdade? / Ou seja a verdade total não existe?

A: O vídeo 1 (o da fonte midiática estrangeira) fala mais verdades.

P: Mas quer dizer que o vídeo 2 (o vídeo da prefeitura) fala mentiras? / Fala algumas verdades também?

A: É

Em determinadas perspectivas de leituras tradicionais, busca-se um mundo composto de certezas, recorrendo a uma linearidade de sentidos por meio de um processo de

decodificação, assim o leitor se esvai da sua própria historicidade e anseia obsessivamente compreender as intenções de um *outrem* obscuro que deixou pistas. Em uma perspectiva de LC, as verdades não se monologizam, mas são múltiplas e possivelmente contraditórias entre si. Aproximo à discussão da aula, a questão de legitimidades que são conferidas a certos grupos sociais que possuem determinadas intenções e não simplesmente a uma visão dicotômica entre o verdadeiro/falso, certo/errado, válido/não-válido, etc, evitando o puro maniqueísmo entre os vídeos da prefeitura do Rio de Janeiro e do canal *Vox*. No LC significado é negociado, e assim, (re)significado, em que sujeitos, se tornam agentes ao reconhecer o mundo e sua produção cultural dentro de intenções, propósitos, disparidades que nem sempre são transparentes (CERVETTI, PARDALES E DAMICO, 2001).

Reflexões e ressignificações

Nesta segunda semana, começo a refletir sobre diferentes questões que envolvem o ensino crítico e dialógico em Língua Inglesa que me inquietam. Ainda que os alunos se engajem mais, se expressem, tragam vivências e posicionamentos, isso acontece em língua materna, considerando que dialogar em LE de forma crítica requer um conhecimento linguístico sistêmico e funcional complexo como inferir, julgar, relacionar, discordar, posicionar-se, etc. A partir daqui, reflito sobre os seguintes pontos:

- As ações de produções linguística oral e escrita em língua materna em momentos de reflexões críticas poderiam prejudicar a aprendizagem sistêmica da língua alvo ou este momento poderia oportunizar uma motivação ao aprendiz na medida em que se *leria a palavra a partir do mundo*?
- O LC deveria ser uma pedagogia sistematizada desde as primeiras séries do ensino regular, paralelamente ao estudo sistêmico e funcional de língua estrangeira, conjugando a tríade: foco-na-forma, foco-na-comunicação e foco-na-criticidade. Poderiam dessa forma, estar mais confortáveis e seguros na expressão oral e escrita da LI no ambiente escolar dentro dessa perspectiva?
- O desenvolvimento da conscientização da sua ontologia de *ser cidadão* e da formação crítica não deveria se restringir a uma disciplina, mas a todo um projeto político-pedagógico da comunidade escolar?

- Pensando na conjuntura atual, em que os recursos fornecidos pelo curso associado se distanciam da perspectiva crítica apresentada, o professor que optar pelo LC deve adaptar os recursos fornecidos do curso associado e seguir o planejamento didático? Ou este professor deve redesenhar o planejamento segundo as suas perspectivas críticas? Ou este professor deve oferecer aulas específicas dentro do planejamento?

A aula a seguir compõe-se da última do módulo I. Nesta aula, procurei retomar todos os focos tratados até aqui em uma produção de gênero digital.

4.6 Aula 4

A aula 4 tem como tema a produção de comentários opinativos em *blogs*. Finalizo a unidade I, buscando uma produção que engajassem os alunos no gênero comentário em *blog*. Na atividade, os alunos deveriam individualmente ou em dupla postar em Inglês uma mensagem que responderia a pergunta: “Qual Rio você deseja viver?”. Como a escola não dispõe de rede *wi-fi* para a implementação da atividade, disponibilizo o acesso a Internet através da rede do meu celular. Organizo esta aula segundo estes focos:

Foco-na-criticidade: Reconhecer o *blog* como um gênero digital que oportuniza deixar comentários sobre assuntos relevantes. Discutir elementos da ética em comentários em redes sociais.

Foco-na-comunicação: Expressar-se em LI produzindo um comentário *off line* com seu ponto de vista sobre a visão da cidade desejada em um gênero digital como o *blog*.

Foco-na-forma: Perceber a estruturação linguística do gênero (*o uso de chunks of opinions*), utilizando-se assim, dos recursos adequados na produção do mesmo.

Gadotti (2000, p.8), na virada do milênio, ao traçar perspectivas sobre o futuro da educação, já nos posicionava como a “sociedade da educação e informação” ao ampliar os espaços educativos, antes restritos aos muros da escola, dos museus. Fazemos parte do processo educativo constituído de uma “revolução tecnológica”, no entanto, a escola, como principal instituição educacional não acompanhou tais mudanças. Segundo o autor, “temos uma tradição de dar pouca importância à educação tecnológica, a qual deveria começar já na educação infantil”. (ibid). Gadotti também anseia por um uso crítico das tecnologias já que

“numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia contribui muito pouco para a emancipação dos excluídos se não for associada ao exercício da cidadania.” (ibid). Da mesma forma, os BNCC (2015, p.88) mencionam os letramentos digitais e mediáticos como “relevantes para a cidadania e para a atuação crítica na vida social”, sendo assegurados estes processos como um direito assegurado.

Alinho-me com as ideias de Gadotti por entender que o uso de tecnologias oportuniza práticas críticas e cidadãs de modo que os alunos possam se tornar protagonistas de suas ações não só no manejo, mas no desenvolvimento de gêneros digitais autênticos. Em contraponto, a escola onde leciono, como possivelmente a maioria das escolas da cidade do Rio de Janeiro, não possui um ambiente estimulante ao uso da tecnologia como instrumento pedagógico no desenvolvimento da autonomia e criticidade. Synder (2009) observou que:

Há um abismo entre o mundo da sala de aula alfabetização e o mundo dos alunos que estão imersos nas mídias, na Internet e nos vídeos-games. Problemas com a infra-estrutura das escolas onde trabalhamos também exacerbam as dificuldades: a Internet pode estar funcionando um dia, não funcionar no próximo, e os computadores frequentemente não são potentes o suficiente para o uso de ferramentas avançadas. Além disso, as escolas talvez possam ter regras rígidas sobre *e-mail* e o acesso à Internet o que frustra ambos: professores e alunos. Esses fatores sozinhos são suficientes para desencorajar todos nós de tentarmos integrar as novas tecnologias em nossas práticas de sala de aula mesmo que nós talvez possamos ser usuários dedicados e experientes em nossas vidas privadas. (p. 35)

Corroborando com o pensamento de Synder (2009), os jovens da atual geração, dificilmente não possuem algum contato com práticas letradas digitais. Observo que durante a execução da atividade, um dos alunos manifesta um conhecimento específico sobre códigos de rastreamento:

P: Quem ouviu falar dos casos de preconceito que aconteceu com a Taís Araújo?

A: Eu

P: Eles postaram isso no facebook e descobriram / como? /

A: Ele rastreia o IP do outro

P: Vamos ouvir o que ele tá falando aqui (em referência ao último aluno)

A: IP é o código de rastreamento / Todo código que termina com o número 2 é do Rio de Janeiro

O senso comum das salas dos professores de línguas e das outras disciplinas, como a sociedade em geral, nos diz que nossos alunos leem e escrevem cada vez menos. Poderíamos refletir se esta assertiva se relaciona também aos gêneros digitais, considerando o amplo

acesso a redes sociais e de mensagens instantâneas entre a sociedade, principalmente entre os mais jovens. Magnabosco (2009) acredita que o professor deve aproveitar-se da popularidade tecnológica, abrindo espaço em suas aulas para a “necessidade da adequação da linguagem” e para “importância da criticidade para selecionar informações importantes e outras não tanto” (p.13).

Mediante ainda uma possível imaturidade e inexperiência do uso desses novos gêneros digitais, após a *práxis*, reflito sobre possíveis erros e acertos na validade pedagógica da atividade proposta. Entretanto, ainda que a atividade propusesse à escrita, em um gênero digital em forma de comentário em uma rede social, noto os alunos mais continuam propensos a cumprir uma tarefa escolar do que pensar no conteúdo, no destinatário, função social da mensagem, etc. Da mesma forma, ao dizer que “vou avaliar”, reafirmo esta atividade como parte de um contexto escolar.

P: What Rio do Getulio Vargas' students want? / Qual o Rio vocês querem/ Mas tem que responder em Inglês / Vou avaliar // Faz parte da avaliação de vocês

A: É pra escrever o que professor?

Novamente a língua tornou um obstáculo para o cumprimento da atividade. Muitos alunos tiveram dificuldade em buscar alternativas para superar o pouco conhecimento em LI de forma autônoma, desconhecendo ferramentas de tradução digitais como *Google Tradutor*. Assim como excerto anterior, posicionei-me novamente como interlocutor principal e fui assertivo ao reafirmar que atividade comporia parte do processo avaliativo e por isso teriam que cumprir a atividade.

A: Eu não sei escrever em Inglês

P: Tem ferramentas da Internet que podem te ajudar / como o Google Tradutor

A: É pra postar um comentário?

P: Claro/ como vou avaliar vocês / se vocês não escrevem

A: Em Inglês?




P: Claro que é em Inglês / pessoal

Figura 9 - Tela capturada do homepage do *blog*



Fonte: Captura da web.

Figura 10 - Print dos *posts* de alguns alunos

- 
[Redacted] 5 de julho de 2016 12:53
 In my opinion before the Olympic Games should end the corruption, violence, asphaltting the streets, improve teaching in schools, improve the means of transport, And I hope that when the Olympic Games end up the city remains the same as it was during the games.. [Redacted]
[Redacted]
 Responder Excluir
- 
[Redacted] 15 de julho de 2016 12:53
 I believe that the Rio de Janeiro should be less violent, more beautiful, the works that the city conducts are carried out right because it begens and never ends! The streets were paved. The vandal finish, and also prejudices. [Redacted]
 Responder Excluir
- 
[Redacted] 15 de julho de 2016 12:57
 We want a better city, without hiding the truth with less corruption and without violence... [Redacted]
[Redacted]
 Responder Excluir

Fonte: Captura da web.

À medida que conheciam o *Google Tradutor*, como ferramenta de tradução, o seu uso foi unânime e isto se deve principalmente a velocidade e a praticidade de tradução, comparados ao dicionário impresso. O uso único da ferramenta levou a frases agramaticais e confusas em língua Inglesa como “the works that the city conducts are carried out right because it begens and never ends!”. Estas limitações se devem ao desconhecimento da inteligência artificial da ferramenta “(..) sobre o entorno sócio-histórico-cultural dos textos fonte e meta, reduzindo a construção do sentido a questões pontuais que muitas vezes distorcem o significado intencionado pelo texto-fonte” (COSTA, ZIPSER, POLCHLOPEK, 2012). O uso do *Google Tradutor* não se tornou significativo à aprendizagem sistemática da língua já que não houve um uso crítico e seletivo da ferramenta para tradução, preocupando-se apenas em buscar a resposta pronta. Por outro lado, percebi que por meio deste recurso, os alunos se sentiram mais confiantes em desenvolver a sua produção, para uma atividade considerada por eles, complexa.

Reflexões e ressignificações

Neste ponto da pesquisa, surgem novas inquietações das experiências vivenciadas da minha práxis. Reconhecendo que as práticas de letramento digitais estão inseridas no cotidiano da nossa sociedade, e muitas vezes, se sobrepõem a práticas letradas tradicionais,

como a escola pública, em especial na cidade do Rio de Janeiro, pode desenvolver uma rotina pedagógica de inserção de tais ações no cotidiano escolar ainda que haja dificuldade tecnológica e, por vezes, o desconhecimento do seu uso pelos docentes? O LC, como parte de uma pedagogia escolar, pode contribuir no uso das tecnologias como práticas cidadãs como anseia Gadotti (2000) para “emancipações dos excluídos” (p.8)?

A Unidade I encerra-se, como previsto, no período de 4 aulas. Na próxima aula, com o início do novo módulo, os alunos discutiram questões identitárias, causas político-sociais e suas estratégias linguísticas explícitas e implícitas na defesa de determinado discurso. Desta forma, as unidades se complementam porque ambas tratam a língua como prática social e cidadã, evidenciando elementos discursivos hegemônicos nocivos à pluralidade de sentido.

4.7 Aula 5

Nesta aula, iniciamos a segunda unidade que é composta de 4 aulas de 50 minutos e abrange o tema da diversidade linguística e como por meio dela podemos protestar, empregando de artifícios específicos significativos. Na aula 5, abordamos o tema das variantes linguísticas, como o *Black English*, e como os sujeitos que a utilizam, posicionam-se estrategicamente ao utilizá-las.

Os documentos oficiais como os PCN-LE (1998) e a BNCC (2015) discutem a relação de identidade ao ato discursivo. O segundo eixo da BNCC de “práticas investigativas em língua estrangeira” dos anos finais, o aluno deve “reconhecer a ocorrência de diferentes línguas e de diferentes registros e sotaques na fala da comunidade, apropriando-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para relacionar variedades linguísticas, identidades e pertencimento” (p.376). Os PCN-LE mencionam o entendimento do conhecimento de variantes em LE como possibilidade de ampliação de questões da própria língua materna no posicionamento do sujeito em uma situação discursiva, o que pode muitas vezes excluí-los de certos bens materiais e culturais. Ainda especificamente sobre o *Black English*, o documento recomenda: “É útil apresentar para o aluno, por exemplo, como a variedade do inglês falado pelos negros americanos é discriminada na sociedade e, portanto, como estes, equivocadamente, são posicionados no discurso como inferiores”. (p.47)

P: Como é que seria um Black English no Brasil?

A: Preto falando

P: Negros falando Português / no caso?

A: É

Poderíamos construir os seguintes sentidos na passagem acima: uma inocência ou desconhecimento do aluno da leitura historicamente preconceituosa do termo “preto”; uma reapropriação identitária da palavra preto como propriedade de força, orgulho, etc; ou uma simples tentativa de traduzir a palavra *Black*. Independentemente da sua real intenção, torna-se urgência evidenciar a pluralidade racial e como ela se manifesta linguisticamente. Com base nestes pressupostos, aula 5 baseia-se nos seguintes focos:

Foco-na-criticidade: Identificar-se, como sujeito parte de discursos próprios de certas variantes linguísticas, por vezes, marginalizados. Relacionar pontos de encontro entre a cultura local (do *funk*) e a cultura norte-americana (*hip hop*). Perceber a música como possibilidade, ainda com apelo popular, de marcação de identidade em forma de protesto.


Foco-na-comunicação: Discutir sobre diferenças e aproximações culturais dos movimentos sociais *Funk* e *Hip Hop*, reconhecendo entre eles, o uso de habilidades linguísticas.

Foco-na-forma: Reconhecer variantes linguísticas do *Hip Hop* e do *Funk* na marcação de discursos.

A fim de ilustrar a existência de diversos tipos de “Inglês”, projeto o slide com o trecho de uma música de *Hip Hop* do cantor *Fifty Cents*. Instigo que os alunos pensem se o *Black English* possui diferença semântica, de valoração social comparado ao Inglês considerado padrão, como também se há intenção por parte do enunciador em cantar em determinada variante.

Figura 11 - Slide sobre diferenças entre o *Black* e *Standard English*

“You ain’t never
heard a sound like
this before
Cause I ain’t never
put it down like this”



You have never
heard a sound like
this before
Because I have never
put it down like this

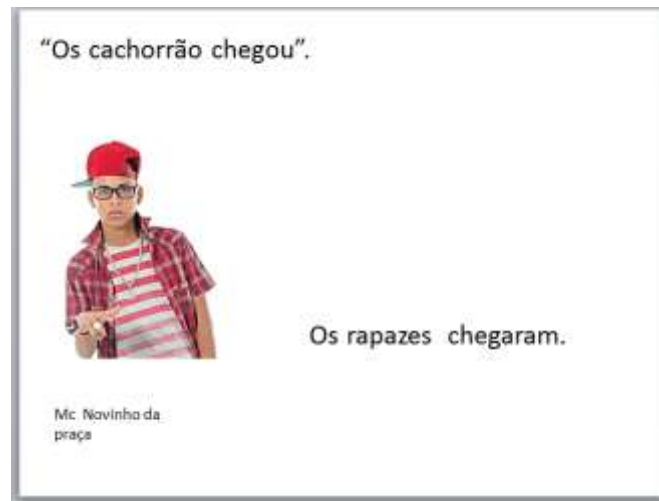
Candy Shop – Fifty cents

- P: Existem palavras diferentes / Existem estruturas // Mas por que será que eu canto de maneira diferente? // Ao invés de cantar de uma forma padrão ou prefiro cantar assim? / Será que o fifty cents não sabe o Inglês padrão ou ele tem alguma intenção?
- A: Ele quer fazer a música dele / algo agressivo / quer fazer o próprio estilo dele
- A: O que é Black English?
- P: Seria justamente (a língua) dos negros /eles falam com gírias / é como seriam a linguagem das pessoas das favelas / eles querem mostrar uma identidade / não é que é certo ou errado / eles querem mostrar que fazem parte daquele local / é uma maneira de falar / desta forma estou falando quem eu sou / de onde eu vim /
- A: As suas características / ne/

Debatemos a linguagem como a marca histórico-social de determinado grupo social. Omitimos, porém, da discussão, a relação de poder de grupos que impõem normatividade padrão em todas as situações linguísticas. Poderíamos assim, ter ampliado a questão para as situações de preconceitos linguísticos vivenciados por aquele grupo, considerando que grande parte dos alunos possa ter passado por algum tipo de marginalização pelo uso da sua linguagem ao considerar que “o preconceito linguístico é tanto mais poderoso porque em grande medida, ele é “invisível”, no sentido de que quase ninguém se apercebe dele, quase ninguém fala dele, com exceção dos raros cientistas sociais que se dedicam a estudá-lo” (BAGNO, 2009, p. 23).

Considerando as possibilidades de intercessão de marcas linguísticas entre o movimento *Hip hop* e *Funk* na construção do processo de identidade, tratamos de desnaturalizar questões socialmente impositivas do discursivo hegemônico linguístico também em língua materna através de uma música *Funk* em Português:

Figura 12 - *Slide* projetado sobre variante do *funk*



A: O cachorrão chegou (cantando)

P: Qual a diferença desta frase (o trecho da letra de funk) para essa (como poderia ser no Português padrão)? // Sentido é igual ou diferente?//

A: Diferente

A: Diferente

A: Cachorrão é o cara que pega mulher

P: Mas se eu trouxesse essa frase para o padrão // Seria mais ou menos isso / Os rapazes chegaram? // Mas qual seria o certo? // Ou existe certo? //

A: Existe

A: Esse daí é só pra música (em referência ao “cachorrão chegou”)

P: Será que o cachorrão chegou tá errado?

A: Tá

P: Errado por quê?

A: Porque tá chamando a pessoa de animal

P: Mas não passou uma mensagem? / O f... (aluno) falou uma mensagem interessante / Esta é uma frase típica de onde?

A: Da favela

P: E só por isso é errado?

sem resposta

(...)

P: Será que a questão é de certo ou errado / ou saber usar o momento de usar uma frase ou outra?

A: Saber usar a frase

P: Ah tá

A: A pessoa não chega na entrevista de emprego / o cachorrão chegou /

Durante a aula, entendemos a variante do *Funk* como pertencente a determinado grupo e contexto social que busca na linguagem a constituição de processos de interlocução. No excerto acima, um aluno reconhece a valoração de determinadas palavras na marcação discursiva, como no caso de “cachorrão”, “como aquele que pega mulher”. Os alunos também percebem a necessidade do uso da norma culta da língua a em momentos específicos da comunicação como a de uma entrevista de emprego.

O vídeo *Formation* da cantora Beyoncé, exibido em seguida, marca outros pontos de afirmação de identidade pela linguagem. O gênero música ou canção possui forte apelo motivacional entre os alunos da turma. No questionário analisado, a música é a forma na qual os alunos mais tem contato com o Inglês fora da escola e seu uso está marcado para maioria dos alunos como componente essencial de uma boa aula. Percebo que a música oportuniza a interação positiva professor-aluno por diminuir o filtro afetivo das emoções negativas como a ansiedade, o desconforto em aprender uma língua estrangeira, aumentando assim, o potencial da aprendizagem (KRASHEN, 1982). Por intermédio desta atividade, amplia-se e não se verticaliza entre docente-discente, mas também como discente-discente.

P: *Is beyoncé black?*

A: *Yeah*

A: *She's black*

P: O que ela quer mostrar nesse clip?

A: Mostra as pessoas *negra/* da periferia

(....)

Após a exibição do vídeoclip

A: Ela tá falando que ela é negra / mas ela gosta do que ela é / ela tem a personalidade dela / mesmo ela sendo negra / ela gosta do jeito dela de ser negra / ela consegue tudo o que ela quer mesmo sendo negra / corre atrás / ela arrasa (outro aluno interrompe)

A: Você falando assim você tá mostrando preconceito

P: Até porque ser negro não é um problema / mas entendi o que você falou /ela tá enaltecendo uma característica dela

A música *Formation* carrega informações ideológicas relacionadas à cantora por ser “negra”, “gostar do que ela é”, “consegue tudo que ela quer sendo negra”, “ela arrasa”. No mesmo excerto, um aluno interrompe o outro ao acreditar que em seu discurso havia marcas de preconceito: “A: Ela tá falando que ela é negra / **mas** ela gosta do que ela é / ela tem a personalidade dela / **mesmo** ela sendo negra / ela gosta do jeito dela de ser negra / ela consegue tudo o que ela quer **mesmo** sendo negra / corre atrás / ela arrasa”.

Na atividade que se segue, os alunos deviam relacionar referências visuais e textuais da música com possíveis significados:

Figura 13 - Referências da música com seus possíveis significados

c) Relacione os trechos destacados com as referências presentes na música ou no videoclipe:

a) "I like my baby hair, with baby hair and afros. I like my negro nose with Jackson Five nostrils"	<input type="checkbox"/> New Orleans disaster after Hurricane Katrina
b) 	<input type="checkbox"/> Black self-love
c) 	<input checked="" type="checkbox"/> Martin Luther King on the cover of a newspaper in reference of his famous speech "I have a dream".
d) 	<input type="checkbox"/> The Natural Black hair

Em perspectivas de leitura tradicionais, as leituras de texto são homogêneas, enquanto no LC, a leitura é dissenso, conflituosa, e mais diferenciada será, caso os autores/escritores pertencerem a grupos sociais diferentes. Por mais que desejasse uma aula sob o viés do LC, por vezes, inconscientemente, esperei que os alunos tivessem uma leitura homogênea a minha concepção de mundo, e eu enquanto autoridade, simplesmente afirmaria ou rechaçaria qualquer resposta diferente. No excerto a seguir, esperava que os alunos respondessem o que para mim era óbvio: o cabelo *black* representa necessariamente um traço da cultura negra, mas sou surpreendido:

P: Eu tenho uma parte da música e três figuras / vocês vão relacionar as colunas / o que representa por exemplo a letra d

A: *The natural black hair*

P: Vocês acham que o cabelo faz parte da identidade negra?

A: Eu não concordo

A: Nem todo negro tem cabelo duro / Eu não tenho cabelo duro

A: Se eu quiser eu posso fazer um *black* e eu não sou negra

Este diálogo, entre os alunos, me deixou reflexivo sobre a necessidade de sermos, enquanto docentes críticos, mais preparados para as inúmeras verdades que podem nos contradizer. No LC, o sujeito não se encapsula e torna-se inacabado por ser ele humano, por ser ele histórico. Ainda que detenha maior poder no contexto sala de aula, o professor no LC

espera por um mundo “desenformado”, isto quer dizer sem forma específica, em que as múltiplas enunciações, por vezes caóticas, possibilitem novas (re)significações entre os presentes.

Sua mente aberta convida-o a estar sempre buscando o que não sabe. Buscando o não-sabido para saber algo mais em uma dimensão maior de integração de conhecimentos e de si-mesmo como um sujeito-que-estuda-e-sabe. E também para saber criar situações dialógicas cada vez mais amplas e mais profundas nas trocas do ensinar-e-aprender com os seus educandos. (BRANDAO, 2002 p.332)

No final da aula, retomamos as possibilidades de encontro entre a cultura *Hip hop* e do *Funk* dentro do contexto de uma cultura negra que foi sistematizado no início do encontro. Ainda que tenham o *Funk* no seu cotidiano, percebi que os alunos subvalorizam a cultura local e de seus espaços de resistência como a *periferia* em comparação a hegemonia norte-americana.

- P: O que vocês acham em comum o *Hip hop* com o *Funk*?
- A: O *Hip hop* é música / e o *Funk* não
- A: Porque ambos são da periferia / da favela
- P: E como vocês imaginam que seja periferia dos Estados Unidos?
- A: Deve ser melhor / lá é civilização / eles são mais educados
- P: Quem já viu Everybody hates Cris ?
- A: Eu
- A: Eu
- P: Everybody hates Cris caracteriza a periferia dos EUA
- A: Na periferia de lá tem mais negros
- P: É / É verdade
- A: Só que a periferia de lá / é tipo condomínio

A minha vivência, como docente naquele contexto, faz-me acreditar que a subvalorização do *Funk* se relaciona da assertiva da legitimação da sociedade e da própria escola do conceito do que é cultura. Percebo também a valorização (in) consciente da hegemonia cultural Americana como modelo de superioridade.

Reflexões e ressignificações

Ainda que seja uma canção *pop* de uma cantora de forte apelo social, a música *Formation* oportunizou o debate de questões essenciais sobre variedade linguística e identidade. Percebo os alunos mais confortáveis no momento da fala, contrapondo posições naturalizadas por mim. Nesta aula, buscamos relacionar os aspectos comparativos entre duas culturas de periferia e as questões vivenciadas no seu cotidiano: a variedade linguística nas comunidades e do *Black English*, o *Hip hop* e o *Funk* como movimentos culturais legítimos, o

posicionamento discursivo e identitário de minorias, como a população negra no Brasil e nos Estados Unidos.

Assim como na primeira aula desta unidade, na aula a seguir, a música possibilitou reconhecer marcas discursivas. Na aula seguinte, focamos em formas de protestos e indignações presentes música na *Pop*.

4.8 Aula 6

Estendendo o tema de celebridades e suas causas sociais, a aula 6 tem como tema celebridades e suas causas sociais em favor das minorias e é composta pela música *They don't care about us* do cantor *Michael Jackson*, que assim como *Beyoncé*, possui forte apelo popular entre os alunos. Pensamos como funcionam os pronomes como elementos de coesão por referência. Como “they”, “us”, “me”, de ordem anáfora compõem referência de algo dito por um imaginário social coletivo em uma música de protesto. Em outro momento, fizemos uma pesquisa de atores políticos presentes mencionados na música (Marther Luther King e Roosevelt), com auxílio do celular. A aula norteia-se pelos focos, conforme explicito a seguir:

Foco-na-criticidade: Identificar marcas explícitas e não explícitas em letras musicais. Identificar trechos de falas de indignação em Inglês com base em um texto traduzido em língua materna.

Foco-na-comunicação: Utilizar-se do celular para a busca e ampliação de informação presente em um texto.

Foco-na-forma: Reconhecer pronomes pessoais e oblíquos como referência anafórica. Substituir nomes por pronomes.

Todas as possíveis leituras dos alunos foram respeitadas segundo a concepção anáfora de cada um no mundo e sobre o mundo. No pronome oblíquo “me”, em *Judge me, sue me / Everybody do me / Kick me*, alguns alunos se incluíam no discurso, ou se distanciavam ao creditá-los ao cantor.

P: Essa palavra se refere a quem? / A quem se refere esse *they*?

A: Eles

P: Eles quem? / Quem é esse *they*?

A: A policia.

(...)

P: Agora / *Judge me, sue me / Everybody do me / Kick me, kike me* / O que é esse “me?” *O que que é Judge me? // Julga-me / processe-me / A que se refere esse “me”?*

A: A eu.

A: Ao Michael Jackson

A: A Nós

P: Pensa e escreve ai /Não quero dizer a resposta/quero que vocês pensem

A fim de sistematizar a relação dos pronomes e suas inferências encontradas previamente na letra da música, demos sequência à aula com outras atividades. Sistematizamos os pronomes em uma tabela e logo após, os alunos substituíram as palavras grifadas por pronomes correspondentes.

Figura 14 - Sequência de atividades com o foco-na-forma

- d) Complete a tabela abaixo com os pronomes pessoais e pronomes objetos: they, us, you, he, she, him, it

PERSONAL PRONOUN	OBJECT PRONOUN
I	
	You
He	
	Her
We	
It	
	Them

- e) Substitua as palavras gravadas pelos pronomes correspondentes:

Brazilian's students occupy schools in Rio de Janeiro to protest conditions ahead of olympics.

In occupied schools, students are doing some of the needed maintenance on their own. At Amaro Cavalcanti, they painted the restrooms.

Nestas atividades, ainda que eu tivesse trabalhado a língua de forma estrutural, procurei frases de fontes verídicas retiradas do gênero jornal *web* que dialogassem com momentos vivenciados pela comunidade, como o caso das olimpíadas e da ocupação dos estudantes das escolas estaduais em 2016.

P: Está falando de uma escola / Amaro Cavalcanti / At Amaro Cavalcanti, *they painted the restrooms* / *(the restrooms)* Seria personal ou object?

A: *Object?*

P: Por que?

A: Porque tá se referindo a escola/

P: Qual é o objeto dessa frase? / *restrooms* é banheiro /

P: O que os estudantes fizeram?

A: Pixaram.

P: Pixaram? / ao contrário / Eles ocuparam a escola / estão vivendo na escola / Eles pintaram / *the restrooms* é pessoal ou objeto?

A : Objeto

A: *Them*

Para muitos alunos, a ocupação poderia representar uma baderna ao invés de uma luta política, ao acreditar que o movimento é para “pixar” ao invés de pintar. A atividade que poderia restringir-se somente a substituição de pronomes ou a referência óbvia de elementos presentes na frase, ampliou-se para a leitura do mundo. Neste momento da pesquisa diferente da minha percepção inicial, aplicado a minha *práxis* em sala de aula, não vejo como momentos excludentes a sistematização e as práticas de letramento crítico (foco-na-forma e foco-na-criticidade). No entanto, nos momentos que optamos pela estrutura, deveríamos oportunizar momentos mais significativos e veiculados com a leitura de mundo.

Na atividade seguinte, os alunos buscaram um trecho da música em Inglês que percebessem algum sentimento de indignação e revolta do eu-lírico. Orientei aos alunos que leiam a tradução, podendo partir dela para a execução da atividade.

P: Então pessoal / o que vocês vão fazer aqui / na letra f / Retire uma passagem que exemplifique um momento de forte indignação / Então pessoal vocês vão tirar uma frase que ele esteja indignado / Mas professor / como eu vou saber isso / Aqui do lado tem a tradução // pode ser uma frase / um trecho (aluno lê um trecho em Português – som inaudível)

P: Muito bem / agora eu quero essa parte ai / mas em Inglês

(.....)

A: Professor / *I am victim of police brutality* // Pode escrever essa frase?

P: Não tem uma só resposta / tem inúmeras possibilidades de respostas

Figura 15 - Resposta de aluno

7) Retire uma passagem que expresse um momento de forte indignação expressa pelo eu-lírico:

I am the victim of police brutality, man.

Na resposta acima, o aluno inclinou-se a uma frase com grande quantidade de cognatos (“victim”, “police” e “brutality”) que fazem parte do cotidiano vocabular de moradores de comunidades do Rio de Janeiro.

Na atividade que se segue, os alunos buscaram no texto duas figuras políticas do cenário histórico estadunidense citados na letra da música (*Martin Luther King* e *Roosevelt*), e através do celular, fizeram uma pesquisa usando o *wi-fi* que dispus da minha rede de celular.

P: Aqui o *Michael Jackson* fala de pessoas muito importantes que mudaram a sociedade/

A: *Martin Luther King*

A: *Roosevelt*

P: Muito bem/

A: *Martin Luther King* não foi cara lá do *Todo Mundo Odeia o Cris*?

P: Quem foi ele então?

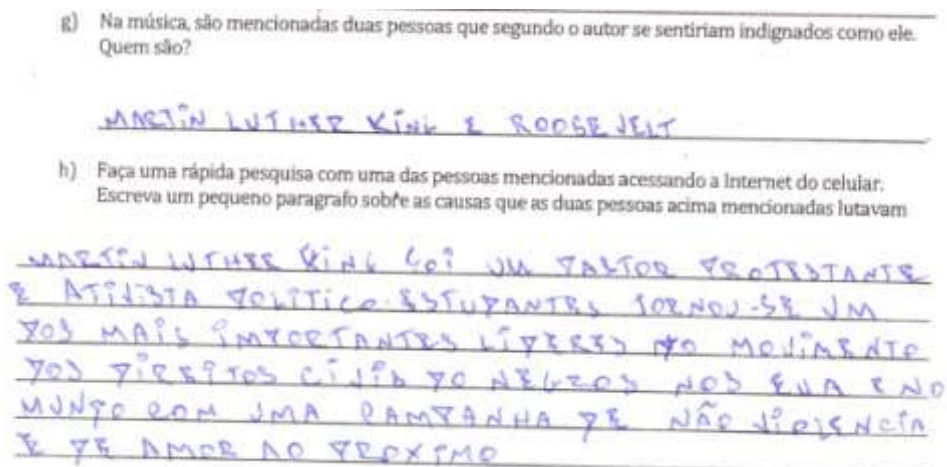
A: Ele foi o presidente da igualdade social dos negros /

Além de não terem dificuldade de encontrar as pessoas citadas no texto, os alunos fazem relações com o que já sabiam, “igualdade social dos negros”, com também elementos da cultura *pop*, como a série “*Todo Mundo Odeia Cris*” que relata o cotidiano de uma família norte americana negra. À medida que pesquisavam usando o celular, muitos se surpreendiam com as informações que encontravam em diferentes momentos:

A1: o Roosevelt foi um presidente? (com ar de surpresa).

A2: Caraca / ele foi um monte de coisa / (também sobre o Roosevelt).

Figura 16 - Resposta de aluno



- h) Faça uma rápida pesquisa com uma das pessoas mencionadas acessando a Internet do celular. Escreva um pequeno parágrafo sobre as causas que as duas pessoas acima mencionadas lutavam

Reverend Cumpriu quatro mandatos e morreu durante o último. Do partido democrata, foi o primeiro presidente a conseguir mais de dois mandatos. Ele nasceu em 30 de janeiro de 1882.

Reflexões e ressignificações – parte 1

Novamente através de uma música de apelo popular, reconhecemos como a língua possui elementos coesivos implícitos, como são os pronomes, no ato de abranger, incluir, excluir pessoas no ato discursivo. No próprio título “**They** don’t care about **us**”, o **they** e o **us** como pronomes possuíram diversas atribuições, de um uma ponta: policiais, políticos, sociedade; da outra: os alunos, o próprio Michael Jackson, os favelados, os excluídos, etc. Por outra vez, a leitura anterior do mundo se faz anteriormente a leitura da palavra, desta forma, estas variam de acordo com a posição do contexto histórico-social do próprio leitor. Em outro momento desta aula, os alunos pesquisaram pessoas mencionadas na própria música, em uma atividade baseada nos preceitos de um *hyperlink* já que faz referência de um texto em outro texto.

Reflexões e ressignificações – parte 2

A minha reflexão, neste momento, baseia-se em uma sucinta análise comparativa/contrastiva de uma típica aula que seria lecionada caso estivéssemos utilizando o livro didático do livro do curso associado na turma 18XX. Anseio, dessa forma, contrastar as atividades propostas segundo o viés do LC com uma amostra do conteúdo que seria levado aos alunos, caso não houvesse esta pesquisa. Seguem dois exemplos a seguir.

Figura 17 - Atividade de livro de curso associado proposta para o oitavo ano

3 Read parts of Helen's weekend diary. Use the verbs in parentheses in the past simple to complete the sentences.

Saturday
 Today, my dog did (do) yesterday and I was (be) a lot. My cousins, Sue and Ryan, were (be) with me. They wanted (want) to make me happy and we decided (decide) to play video games all day long. I felt (feel) better after that.

Sunday
 Yesterday I studied (study) a lot for my English test. I started (start) at 9 a.m. and stopped (stop) only at lunch time. After lunch, Nick called (call) me and I asked (ask) him to help me because he is (be) good at English. We talked (talk) for hours.

Worksheet 11

Fonte: Interaction ED 5, 2012, p. 51.

Figura 18 - Atividade do livro de curso associado proposta para o oitavo ano

READING

2 Read the introduction to an interview with the young actor Haley Joel Osment. Unscramble the letters to write the missing adjectives.

Celebrity talk

Haley speaks out!

Actor Haley Joel Osment has played the role of many different children. He first starred as Forrest's son in *Forrest Gump*. In *Sixth Sense*, he played Cole, a quiet (quiet) boy who could see dead people. In *The Sandlot*, he was Trevor, a clown (clown) who planned to change the world. And he was the robot child David, and in *Scrimshaw* he was Walter, a thin (thin) and drinking (drinking) boy who lived on a farm. But what was Haley like as a child? Read our exclusive interview to find out!

Teen Style So, Haley, you were born in 1988. Were you born here in California?
Haley Yes, I was.
Teen Style What were you like as a small child? **Were you always interested in acting?**
Haley I liked lots of things, including acting. I remember I was into dinosaurs. My parents were real surprised when I said the word paleontologist. I was only three! I guess I was pretty bright. And you were six when you starred in *Forrest Gump*. Was this your first acting experience?
Haley Plus, it wasn't. I was in a commercial for Pizza Hut when I was only four.
Teen Style Four? Were you nervous?
Haley No, I wasn't. It was easy!
Teen Style What about all the lines you have to remember. In *Forrest Gump* you were only six. Was it difficult to memorize everything?
Haley No, not really. I enjoy it and I have a good memory!
Teen Style You certainly are smart! I hear you were a very good student.

EXPRESSIONS
 be interested in
 be into

3 Read part of the interview with Haley in 2 and circle the correct option.

- Haley is / isn't from California.
- His first acting experience was in *Forrest Gump* / a commercial.
- He thinks memorizing lines is easy / difficult.

Fonte: Interaction ED 5, 2012 p.8

O gênero proposto é o de entrevista de revista e não há nenhuma referência da fonte. Pressupomos assim um texto adaptado, didatizado com um propósito restrito de leitura: o uso de adjetivos. O que torna a atividade incoerente é a própria escolha temática de um ator desconhecido (*Haley Joel*) para a maioria dos alunos, considerando que sua maior atuação foi no filme “Sexto Sentido”, de 1999.

Como feito em outros momentos de ressignificação, volto a pensar como o professor poderá tornar um ambiente mais significativo e crítico, partindo de uma estrutura pedagógica presente que, muitas vezes, exclui a leitura do mundo dos nossos alunos.

As aulas 7 e 8, que apresento a seguir, compõem-se de análise única já que foi necessário duas aulas para a efetivação de um cartaz de protesto. Neste momento, os alunos tiveram a oportunidade de trazer os conceitos de agência e de conscientização transitiva desenvolvida em todas as aulas anteriores.

4.9 Aulas 7 e 8

As aulas 7 e 8 têm como tema cartazes de protesto, e é composta pela produção do gênero que possui especificidade na relação entre aquele que produz e quem recebe a mensagem (o interlocutor): “O interlocutor não recebe o texto em mãos, ele os lê por meio da grande mídia que cobre a manifestação, no momento em que vai ao encontro dos manifestantes ou quando passa por eles nas ruas” (NOVAES, 2015 p.60).

Esta atividade oportuniza os estudantes a desenvolver a própria agência em manifestar-se em prol de uma causa, assim como os artistas *Michael Jackson* e *Beyoncé* fizeram por meio da música. No entanto, o cartaz como meio de protesto não compõe parte do cotidiano da minha escola, o que torna a sua produção desafiante. Era necessária, assim, uma atividade que houvesse um por que representativo àquela comunidade escolar e que existisse um interlocutor real. Surgiram, então, alguns questionamentos: quem seria este leitor e como esta mensagem chegaria ao seu destino? Já que a comunidade escolar, e ao seu entorno, em grande parte, não domina o Inglês, a língua estrangeira seria um empecilho no entendimento da mensagem?

Além do desafio do gênero em si, a violência tornou-se frequente no bairro no período da pesquisa, sendo a escola alvo de delitos, assaltos e de depredações no seu entorno. Especificamente, neste dia, os tempos de aula foram reduzidos a 45 minutos para que os alunos saíssem da escola enquanto fosse dia. Os focos norteadores desta aula foram:

Foco-na-criticidade: Entender o “cartaz de protesto” como gênero usado em passeatas na apropriação de determinados discursos.

Foco-na-comunicação: Comparar, contrastar os diferentes cartazes produzidos em língua Inglesa a fim de tornar-se também agente deste gênero.

Foco-na-forma: Conhecer e apropriar-se de estruturas semânticas como o Imperativo e frases curtas de efeito e elementos visuais adequadas ao gênero “cartaz de protesto” em Inglês.

A aula se inicia com a exibição de cartazes supostamente usados em situações reais encontrados no *Google Imagens*. Destacamos as características principais deste gênero, como o tamanho da fonte, os elementos visuais, o propósito deste recurso, possíveis interlocutores, etc.

Figura 19 - Exemplos de cartazes de protestos a fim de exemplificar o gênero



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=protest+poster&rlz=1C1NHXL_pt-BRBR708BR708&espv=2&biw=1366&bih=662&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjRgNjvsIrRAhXJHZAKHf-wD78Q_AUIBigB&dpr=1

Oriento que reflitam possibilidades de protesto das quais eles se engajariam e como poderiam mostrar isso ao mundo através de cartazes. Forneço alguns exemplos que poderiam ser usados: “We fight for civil rights, a better education, etc”. “We fight against racism, violence, ect.)”. Recomendo que se organizem em pequenos grupos segundo seus interesses de protesto. No entanto, percebo que os grupos se formam mais pela afinidade entre os colegas. Os alunos formam quatro grupos e distribuo uma cartolina em branco para cada um. Deixo uma pilha de revistas e jornais em minha mesa. Incentivo o uso de recursos imagéticos que poderiam ser retirados desse material, caso os alunos julgassem necessário. Os grupos poderiam também utilizar-se de qualquer outro material de consulta que estivesse na sala como livros e dicionários.

Apresento a seguir, a análise das produções, considerando que neste gênero “a mensagem do cartaz é dada por meio de palavras de ordem, por frases de efeito, aviso e recomendações aos parlamentares, convite para a população juntar-se aos manifestantes e uso de verbos no imperativo” (NOVAES, 2015 p.60), ou seja, “uma mensagem curta, objetiva e provocativa” (idem, p.64).

Cartaz 1:

O cartaz possui um título principal escrita com letra de forma e diferentes cores (roxa, rosa, verde, vermelha, amarela e azul) e um tamanho considerável para a visualização imediata do leitor. Os títulos secundários *We fight against the Olympics / We fight for Paralympics*, no entanto, são pouco visíveis, escritas com caneta esferográfica azul com letra demasiadamente pequena e recursiva. As ilustrações retiradas de jornais não causam impacto necessário e provavelmente, o interlocutor não faria o reconhecimento direto sobre o que se tratam.

A escolha temática pelas Olimpíadas faz menção ao contexto então vivenciado no período das aulas e também remetem a discussão crítica do tema feita na Unidade I.

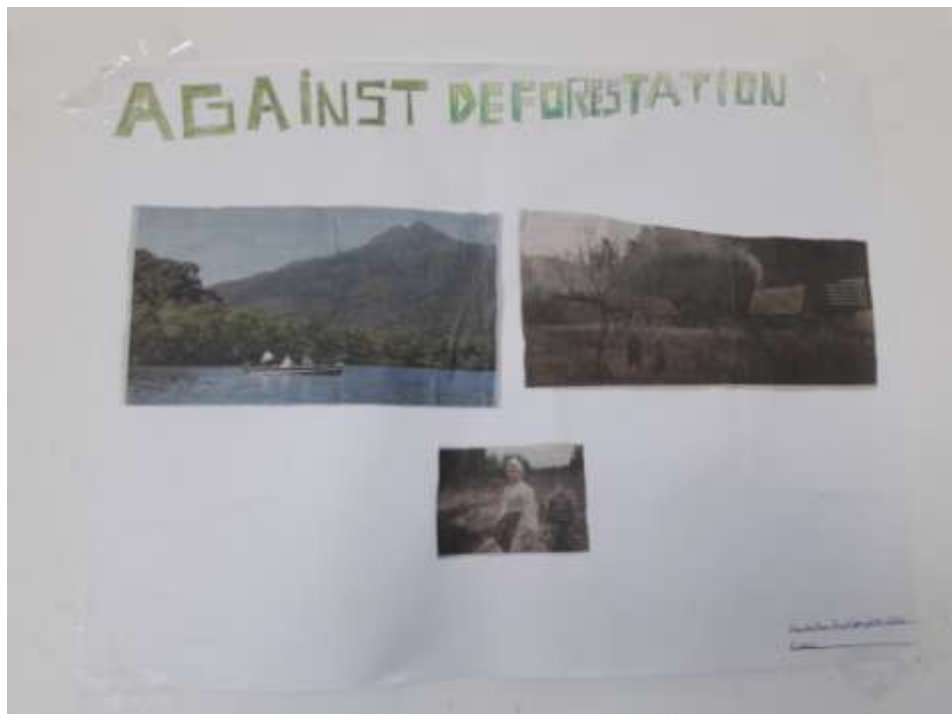
Figura 21 - Cartaz 1



Cartaz 2:

Ainda que seja socialmente relevante, o tema desmatamento aparentemente não se relaciona as demandas escolares ou da comunidade onde vivem. Em relação à forma, o título possui letra de forma e está pintado em tons verdes de acordo com a perspectiva ao assunto tratado. Apesar das ilustrações retiradas de jornais e revistas estarem dialogando com o tema, elas não despertam a atenção do interlocutor de forma crítica. Outros recursos imagéticos poderiam dar uma carga mais provocativa ao cartaz, como elementos multimodais que fundissem a linguagem escrita e visual.

Figura 21- Cartaz 2



Cartaz 3

Este cartaz torna-se relevante à medida que trata de um assunto comumente vivenciado entre eles. Vale lembrar que a própria comunidade escolar estava sendo vítima de violência e assim, as aulas durante aquela semana estavam com os tempos reduzidos.

Em relação à forma, o cartaz possui diversos recursos multimodais em que a linguagem escrita e oral dialogam entre si e despertam assim a atenção do leitor. Percebe-se que a pomba, um símbolo da paz está sendo atingida por balas de dois revólveres. Como também, há a presença de caveiras atravessadas por flechas que possivelmente simbolizam a morte junto a outras duas figuras provocativas de cenas de violência. Na base do cartaz, a palavra *violence* está cruzada por um símbolo comum de proibição em vermelho.

Figura 22 - Cartaz 3



Cartaz 4

Este cartaz não possui um único título centralizado, mas as duas frases que eu tinha dado como exemplo no início da aula: “We fight for” e “We fight against”. O grupo decide fazer um contraponto de ações que são a favor e contra através de suas próprias ilustrações. Observo que o grupo faz uso do celular para consultar as imagens.

Figura 23 - Cartaz 4



Encontros entre os cartazes

Os cartazes 1 e 2 possuem elementos mais comumente de cartaz expositivo escolar devido a insuficiência de recursos visuais e linguísticos provocativos comum em cartazes de protesto. Acredito que os cartazes 3 e 4 se aproximam mais da proposta inicial na medida que usam recursos imagéticos mais pertinentes e multimodais dispostos pelo cartaz.

Ainda que em diferentes proporções, os cartazes se materializaram a partir de uma heteroglossia discursiva com suas marcas históricas e sociais em que os alunos estão inseridos: seja pelo ambiente violento que vivem, seja pelo debate sobre olimpíadas, seja por temas relevantes da sociedade como a questão do estupro. Como observei, o cartaz como gênero de protesto, ainda que possua a pretensa enunciação de um indivíduo (ou um pequeno grupo), ele se entrelaça a coletividade social e histórica das demandas de toda uma sociedade.

Reflexões e ressignificações

Considerando que os trabalhos produzidos no LC devam ter um interlocutor real em uma situação comunicativa significativa, o grande desafio do professor nesta *práxis* é oportunizar momentos que tornem a situação menos “didatizada” e mais próxima da “palavra viva” freiriana e da perspectiva bakhtiana de linguagem como elemento dialético, histórico, social e assim construída através da perspectiva de outro, também “vivo”. Ressignificando essa atividade, penso que ela poderia ter tido um foco específico nas inquietações daquele grupo de alunos, objetivando com mais cuidado quem poderia ser este interlocutor e como esta mensagem chegaria a ele. Acredito também que após a produção dos cartazes, os grupos poderiam explicitar o porquê das suas escolhas temáticas e de formatação.

Após o final das oito aulas, tornou-se essencial compartilhar experiências. Opto pelo uso da roda de conversa como instrumento de geração de dados.

4.10 A Roda de Conversa

A escolha da Roda de Conversa, como instrumento de geração de dados, possibilitou uma participação ainda mais ativa na construção do ambiente dialógico. Em relação ao agrupamento, as cadeiras foram dispostas em círculo, de modo, que os papéis de professor e alunos socialmente estabelecidos, assumissem uma dimensão menos hierárquica. “A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza” (FREIRE, 2014a, p.115). Ainda que haja a institucionalização das relações escolares, o que historicamente favoreceu o silenciamento dos estudantes, a dialogicidade encoraja a ação sobre os diferentes processos educativos. Desejei, dessa forma, estimular um ambiente onde não houvesse nenhum tipo de punição ou julgamento entre professor-aluno, ou entre os alunos. Previamente roteirizei a roda de conversa com perguntas e indagações, não desconsiderei, no entanto, situações que pudessem oportunizar novos assuntos. Este momento foi gravado e posteriormente transcrito segundo a metodologia das aulas.

A roda de conversa realizou-se em 28 de julho de 2016, penúltimo dia antes do recesso do dia letivo do meio do ano na sala de leitura no tempo de aula cedido pelo professor de Matemática. Antecedi um dia antes da aula regular por temer a ausência de dos alunos, considerando aquela sexta o último encontro antes do recesso escolar.

Destaco aqui alguns momentos os quais considero essenciais a fim de refletir o que foi feito durante a pesquisa e o mais importante, o que poderá ser diferente na minha *práxis* cotidiana.

4.10.1 As diferentes iniciativas conversacionais

A roda de conversa, como instrumento de pesquisa, possibilitou que os alunos assumissem um falar mais espontâneo e menos cerceado. Assim, os alunos puderam assumir um papel de não só como entrevistados, mas como entrevistadores. No excerto abaixo, indaguei os alunos sobre os momentos mais significantes das aulas. Um aluno foge do assunto e decide fazer uma pergunta:

A: Professor / você já foi pros Estados Unidos?
 P: Já / duas vezes
 A: Você já conversou?
 P: Com uma pessoa Americana? / Já várias vezes
 A: Mas em questão ao sotaque lá?
 P: É uma boa pergunta / cada lugar tem um sotaque / é o que falamos na última aula / O *Black English* / é mais difícil porque não tenho tanto costume de ouvir esse tipo de Inglês / e tem muita gíria / muitas palavras que são diferentes / imagina um gringo aqui e vocês falando *embrasado* (uma gíria típica do *Funk*)

No excerto acima, o aluno demonstra curiosidade se eu, como professor de Inglês já havia visitado os Estados Unidos ou falado com um nativo americano. O interesse do aluno por tais questões revela uma visão hegemônica da língua Inglesa como objeto de desejo e bem cultural específico de uma nação dominante, posicionando-os em uma situação de superioridade cultural e linguística. Desta forma, seria válido um aprofundamento do debate entre a turma sobre a diversidade de nações que falam o Inglês, além da base tradicional de países.

Em seguida, o aluno expõe a sua curiosidade sobre o sotaque especificamente americano. Aproveito a oportunidade para retomar um dos assuntos tratados nas aulas anteriores sobre variantes linguísticas, exemplificando o tema do *Black English*. Nesta aula em questão, traçamos um paralelo cultural e linguístico entre o *Hip Hop* e o *Funk*.

P: Por mais que eu tenha estudado / eu não vou saber o que é *embrasado* / porque é uma palavra que se criou / é nova / é típica de um lugar / então imagine um Americano que estudou Português / ah / fulano tá *embrasado* / o cara não vai entender /

No excerto acima, dei um exemplo de uma típica gíria das comunidades cariocas sobre o ato de estar bêbado, ficar “embrasado”. Tive intenção de fazê-los perceber a dificuldade de um interlocutor estrangeiro no entendimento de vocábulos específicos.

4.10.3 A língua Inglesa no dia a dia

Indaguei sobre como os alunos superam a dificuldade linguística de uma língua estrangeira fora do ambiente escolar.

A1: Algumas blusas que eu compro / eu fico olhando e eu / eu acho que tá escrito isso/ e vou no *Google Tradutor*

A2: Quando eu ouço música / vou na Internet ver a tradução / saber o que eu tô cantando

Os alunos A1 e A2 percebem a recorrência da língua estrangeira no dia a dia, ao passo que possui curiosidade em entender as diferentes mensagens seja ela na “blusa” ou “música”, recorrendo, para isso, a diferentes ferramentas da Internet. A conscientização da presença de uma língua Inglesa no cotidiano brasileiro é um elemento estimulante para o aprendizado da mesma, já que, *o outro* passa a compor parte da leitura do mundo. Dessa forma, tornam-se necessárias mais atividades que explicitem a presença do Inglês na nossa rotina de forma crítica, não considerando esta presença como global e mundializada já que a elevaria a manutenção do *status quo* em uma espécie de imperialismo invisível, mas o reconhecimento do estrangeiro como ferramenta para o desenvolvimento do nosso pertencimento e alocação como cidadão capaz de lidar com questões locais.

4.10.4 Como ensinar e aprender Inglês?

No decorrer da roda de conversa, os alunos assumiram um papel questionador, ao mesmo tempo, posicionaram-se sobre o que acreditavam. Ao serem perguntados sobre o porquê de tantas notas baixas nos outros bimestres, um dos alunos expõe a sua concepção própria de como se deve aprender e ensinar Inglês.

A: Aprender uma língua / tem que ser um por um / ensinar um por um / se o senhor ficar ali na frente / *to be/ be* significa isso aqui

P: Mas vocês tem que prestar atenção

A: Mas tem que explicar um por um

P: Mas são 40 alunos

A: Eu sei é muita gente / Faz isso / fica sempre passando na mesa assim / ensinando assim / vou te dar uma sugestão / você querer conversar não vai mudar nada /

Este excerto eleva a crença que aprender Inglês é depender exclusivamente da interação professor e o aluno de forma particular. O aluno acredita que o professor ao ficar “na frente”, ou seja, direcionar-se ao grupo na forma tradicional, ensinando o verbo *to be* (referenciando a forma tradicional e estereotipada de ensinar-aprender Inglês) não possui eficácia. Para ele, o professor deve dar assistência personalizada a cada aluno. Questiono a dificuldade que seria assistir individualmente a cada aluno, já que a turma possui 42 alunos.

Para o aluno, “conversar” através na roda de conversa não mudaria o contexto porque a eficiência de uma aula de Inglês passaria da iniciativa exclusiva do docente.

A superlotação não é exclusividade desta turma, mas da maioria das escolas do município. Como medida para solução deste problema, avalio a necessidade de incentivar diferentes tipos de interação entre os alunos, valorizando o protagonismo e agência dos alunos no seu aprendizado, características estas, essenciais para o desenvolvimento de práticas cidadãs no macrocosmo social.

4.10.3 A sala ambiente

Os alunos reconhecem como diferencial, na melhora do ensino-aprendizagem de Inglês, a sala de ambiente de Inglês e pensaram em como torna-la um ambiente mais agradável, colocando uma cortina para a melhor exibição do projetor:

P: Não tinha projetor / não tinha som / não tinha nada / ano passado era sala comum / Vocês acham que isso ajuda?

A: Ajuda

A: Ajuda

P: O que faz ficar diferente? Dá um clima melhor?

A: É a melhor sala da escola // é muito pequena / mas é geladinha

A: O senhor não sempre coloca vídeo / porque não coloca cortina lá /

A: Lá ia ficar bem legal

Ainda o espaço sala ambiente, discutimos a importância da preservação do espaço para o benefício da comunidade escolar:

P: Agora não falo que essa turma / mas toda vez eu chego a sala/ tem um rabisco novo nas mesas / no mural de avisos / o quadro branco já tá todo riscado

A: Compra outro

P: Mas não é assim / é difícil conseguir dinheiro

A: Não tem esse negócio na escola não / de mãe representante

P: Não sei/ boa pergunta // Agora peço a ajuda de vocês // preservação da sala / limpeza / as vezes / sei que não é por mal / mas tem muito lixo / por mais que tenha alguém para limpar / não é justo //

4.10.4 O falar Inglês

Quando questionados se gostavam ou não de atividades que promovam a oralidade em LI, o “não” foi quase unânime. Conversar, falar ou até mesmo repetir palavras em outro idioma assumem um caráter de constrangimento, dificuldade. O posicionamento de negação pelos alunos não representa, necessariamente, a estagnação na realocação e fluidez de suas identidades no contato com o outro. O rejeitar, como processo dialógico, pode representar também o perceber e o reconhecer de um elemento diferente.

P: Falar em Inglês / Quando eu peço para vocês falarem em Inglês / Gostam ou não gostam?

A: Não gosto / gosto não

P: Por quê?

A: A gente vai falar pra passar vergonha ?

P: Mas qual é a dificuldade? / De pronunciar? / De entender?

A: De pronunciar

A: É mais difícil de entender /

A: Pra entender / pra pronunciar / eu aprendo rápido / o professor falou / E eu falei

4.10.5 A preferência pela música

As atividades que envolvem músicas são as mais prestigiadas pelos alunos:

P: E o que vocês mais gostaram?

A: A da música

(...)

P: Sem ser a prova / o que mais ? / Pensa as aulas das folhinhas / Alguma coisa que vocês não gostaram

(...)

A: Nada / Toda aula tinha música

(...)

P: Ouvir coisas em Inglês / Ouvir música / Ouvir pessoas falando

A: Mas só música

Reflexões e ressignificações

A proposta da roda de conversa torna-se um instrumento de suma importância a esta pesquisa, que propõe dialogismo e autorreflexão entre os envolvidos. Este momento oportuniza ao professor teorizar sua prática por meio da reflexão dos alunos sobre seus processos de ensino-aprendizagem. Por meio da roda de conversa, diagnostiquei uma visão

ainda hegemônica e restritiva da LI como LE, na marcação dos EUA, como referência cultural e linguística. Alguns alunos também expuseram como o Inglês está presente no cotidiano através da música e nos escritos das blusas e que utilizam de ferramentas para tradução na busca do significado. Através da fala de um aluno, pude identificar uma dependência do papel do professor na aprendizagem, distanciando-se da ideia da possibilidade do aprendizado por intermédio de outros tipos de interação. Os alunos qualificaram positivamente a sala ambiente de Inglês como mais limpa, organizada e equipada que outros ambientes da escola. Por último, percebo que as aulas consideradas mais cativantes para o grupo são aquelas que possuem música.

Acredito que caso tivesse havido o uso de instrumentos que promovessem a ludicidade como proferido por Afonso e Abade (2008), como jogos, esquetes, figuras, etc, poderíamos ter oportunizado um ambiente mais dialógico. A ludicidade do brincar forneceria um ambiente ainda mais agradável, enriquecido e motivador, enriquecendo o relacionamento interpessoal e nela, a sua criatividade e liberdade no ato da fala.

5 O PRODUTO

5.1 Justificativa:

O desenvolvimento de materiais de ensino-aprendizagem de LI segundo o LC ainda permanece um terreno desafiador a ser explorado. Em 2005, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná financiou um projeto¹² de desenvolvimento de materiais junto a professores da rede e especialistas a serem utilizados de acordo com as necessidades locais com a teoria baseada no LC e na concepção de língua como discurso, ou seja, atravessada por ideologia, não se limitando por seu caráter sistêmico.

A realidade plural e diversa da cidade do Rio de Janeiro e as relações sociais e políticas estabelecidas por seus residentes demandam programas similares. Como produto da minha pesquisa, proponho um caderno de atividades nos moldes das orientações do *Resource Pack*¹³ proposto no projeto Paranaense.

Corroboro com a visão não unilateralista proposta pelos pesquisadores do Paraná (JORDÃO; FOGAÇA,2012). São muitas as variáveis a serem consideradas na elaboração de um material que tem como premissa a criticidade - ser proveitoso às necessidades locais e contemplar o máximo de possibilidades onde todos os contextos se beneficiem. As atividades permeiam-se por meio do conceito de reinvenção Freiriano¹⁴. Ao considerar a multiplicidade dos contextos e dos agentes envolvidos, o professor não se restringe a aplicação da atividade, mas as reinventa. Para isso, o professor desenvolve por meio da *práxis* crítica, um comportamento investigativo e passa a compreender necessidades específicas de cada grupo e dessa forma, as atividades adquirem um contorno único a cada contexto. Dessa forma, um *Resource Pack* ou um caderno de atividades não é um livro didático, mas deve ser usado segundo as perspectivas pedagógicas de um grupo local.

Como forma de atender e atingir o maior número de usuários interessados, o caderno de atividades estará disposto em um arquivo de fácil visualização, em formato PDF, disponível em redes gratuitas de compartilhamento como o *4shared* para as plataformas

¹² Para leitura completo do artigo, acessar: <http://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/5482> Acessado em 9 de dezembro de 2012.

¹³ Acessar o mesmo artigo.

¹⁴ Tal conceito está detalhado na Fundamentação teórica.

Windows, IOS e Android. Pretendo também criar uma comunidade no *Facebook* de compartilhamento de materiais que permeiem esta linha teórica.

Em relação ao futuro do meu caderno de atividades, possuo as mesmas expectativas que a da professora Jordão (2011):

Nós esperamos que depois que ele (o caderno de atividades) seja experimentado por um número maior de escolas, mais luz para estas questões seja derramada para que possamos saber se deve ou não, o letramento crítico, cidadania e ensino EFL formar um triângulo amoroso feliz¹⁵. (p.15)

¹⁵ Texto original: We hope that after it is experienced by a larger number of schools more light into these issues may be shed and that we may find out whether or not critical literacy, citizenship and EFL teaching will form a happy love triangle.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se deve a persistência de tantos docentes, como eu, em acreditar que é possível a existência de um ensino-aprendizagem de LI mais significativo no ambiente escolar de uma escola pública. Foram tantas pedras no meio do caminho, onde por elas trilhei e descobro outros novos caminhos graças às leituras tão engrandecedoras do querido professor Paulo Freire.

Ainda que se conheça a teoria do LC, manter-se nessa perspectiva pedagógica não é óbvio para a maioria dos docentes das escolas públicas do nosso país. Esbarramos com diversas ausências. Seja a dificuldade com a falta de estrutura, marcada pela não existência de laboratório de informática ou conexão à Internet, ou, ainda, pela falta de aparelhos audiovisuais ou de materiais como *tonner* ou nem mesmo papel. As condições de trabalho, em geral, são precárias e colocar o planejamento em prática exige persistência. Existem outras dificuldades que ultrapassam a escassez de material. Vivemos em uma lógica de mercado neoliberal que nos direciona a sermos padronizados, competitivos e assim, antidialógicos. Buscar a dialogicidade e considerar individualidades presume um risco à estrutura do sistema hegemônico, levando-nos assim a reproduzir práticas historicamente opressoras da educação bancária. Ainda que haja intenções de considerar novos discursos, a escola onde leciono ainda se enraízam características de uma educação minimizadora no sentido do desenvolvimento da criticidade e cidadania com a inexistência de projetos que vinculem o macrocosmo social ao microcosmo escolar (e vice-versa) e uma política educacional ligada a grandes conglomerados educacionais em parcerias com conglomerados neoliberais como a Fundação Roberto Marinho, Instituto Aryton Senna, editora *Learning Factory*, etc.

Especificamente sobre o ensino-aprendizagem de Inglês, a SME-Rio, ao estabelecer a parceira com um instituto de idiomas privado, desconsidera aspectos importantes para um ambiente significativo. Não é a simples adoção de um material didático o responsável por uma mudança na suposta qualidade da prática pedagógica. As práticas precisam ser diferentes e, para isso acontecer, é necessário maior foco no desenvolvimento e aperfeiçoamento de práticas docentes, com base em pedagogias que dialoguem com as exigências de criticidade e cidadania previstas nos documentos oficiais norteadores da educação, tais como PCN-LE, BNCC, etc. Imprescindível também é a disponibilidade de recursos físicos e materiais para

que possamos produzir nossas próprias atividades. Por meio da *práxis*, o docente através do seu olhar investigativo produz ou “reinventa” materiais a fim de atender demandas específicas não encontradas em livros didáticos.

Ao retomar as perguntas de pesquisa apresentadas na metodologia que nortearam esta investigação, apresento resultados circunscritos a minha *práxis*, sendo assim, não há verdades ou certezas, mas percepções limitadas à posição histórica e social em que ocupo. A primeira pergunta visou caracterizar as minhas práticas pedagógicas sob o viés do LC em LI em uma turma de oitavo ano em escola municipal. A segunda pergunta propõe identificar o jogo discursivo produzido nas diferentes interações. Objetivei assim, buscar alternativas para promoção de um ensino-aprendizagem crítico, plural, dialógico harmonioso as propostas dos documentos oficiais e as demandas do grupo social que leciono. Avalio que a minha atitude investigativa como docente, somada à *práxis* de uma pedagogia do LC, oportuniza um ambiente mais plural porque desafia o professor e aluno a expressar vozes tão abafadas por um *status quo*. Ao considerar a leitura do mundo como antecedente a leitura da palavra, os diferentes tipos de saberes, além daqueles que o professor possui, são contemplados, na medida em que se valoriza a historicidade de todos envolvidos no processo educativo. Observei de forma considerável um progresso na participação da maioria dos alunos que foram se engajando a medida que aulas se desenvolviam por meio de exposição oral, no cumprimento de atividades escritas, na diversificação das interações. Infelizmente, alguns alunos (especialmente aqueles os quais desejaria alcançar por possuírem baixo desempenho na disciplina) possuíam um grande quantitativo de faltas no período e se sentiam deslocados já que as aulas seguiam uma determinada sequência.

Em relação ao planejamento das atividades, a sistematização da tríade dos focos como objetivo de aprendizagem em “foco-na-forma”, “foco-na-comunicação” e “foco-na-criticidade”, tornou-se útil para delinear previamente estratégias para contemplar as diferentes habilidades linguísticas. Observei que, especificamente as manifestações orais nos momentos propostos pela “foco-na-criticidade”, foram em grande parte em Português, o que não considero negativo ao aprendizado. A língua materna tornou-se aliada na exposição da leitura do mundo, considerando as limitações nas habilidades linguísticas dos alunos na língua alvo. Foi neste momento que os alunos trouxeram vivências e conhecimentos, expuseram opiniões e crenças. Relevante também salientar que até na apreciação do “foco-na-forma”, busquei conjugar situações significativas. Em um destes momentos, em uma atividade, em que os alunos, substituíam nomes por pronomes, foram escolhidas frases que dialogavam com

a então realidade vigente: a ocupação de alunos em escolas públicas. Em outras palavras, os focos são interdependentes e por isso, se complementam.

Julgo necessário expor alguns equívocos na elaboração e implementação das atividades. Por transitar entre uma prática historicamente construída do ensinar-aprender bancária em contraste com a *práxis*, algumas atividades propostas durante esta pesquisa foram simplificadas. Na aula 1 da Unidade I, esperei que os alunos identificassem problemas locais de suas comunidades, ao mesmo tempo, que buscassem soluções efetivas. Por certo, seria preciso maior problematização para que as respostas fugissem do senso comum. Na aula 3 da mesma Unidade, selecionei erradamente o *blog* como meio de conscientização de uma cidade melhor. O ambiente de *blog* se tornou enfadonho, sem significado e propósito entre os alunos que desconheciam tal gênero. Esta atividade limitou-se a mim como seu único interlocutor já que não houve projeção ou divulgação do *blog* da escola. A produção de cartazes de protesto se didatizou a um cartaz escolar. Faltou de minha parte, o verdadeiro reconhecimento da finalidade de um cartaz de protesto e como esta produção poderia ser feita em sala de aula.

O reconhecimento da “falha” faz parte deste processo, compõe também elemento da *práxis*. O caderno de atividades, que se atribui como produto desta pesquisa, compõe a possibilidade de um novo “reinventar” destas atividades. A partir das considerações feitas no final de cada aula, na seção: “Reflexões e Ressignificações”, reestruturei as unidades, e a partir delas, criei um caderno de atividades. Considerei a sua adequação a outros docentes, especialmente aqueles que lecionam em escolas públicas no município do Rio de Janeiro. Este material não pretende ser prescritivo. Considerando que a formação docente e sua continuidade possam contribuir no conhecimento de novas práticas, anseio que o produto, paralelo aos relatos desta pesquisa sirva de inspiração para o aprofundamento da teoria e como consequência, na produção de novas atividades. No caderno de atividades, conclamo que mais professores de LI conheçam as teorias do LC. Deixo algumas sugestões de leitura e peço que se juntem à comunidade criada no *Facebook* para a troca de materiais e experiências. Vivenciamos a época do “compartilhar” e por que não dividir o conhecimento não para trazer certezas, mas para potencializar novos rumos?

O destaque das dificuldades na conclusão poderia dar um ar pessimista à pesquisa. Penso diferente. Reconhecer que há problemas me desafia porque desenvolve a transividade do meu processo de conscientização. Dessa forma, sou movido a buscar estratégias que desenvolvam um microcosmo de esperanças no ambiente escolar na aula de Inglês capaz de

influenciar o macrocosmo social ainda tão ameaçador à integridade das capacidades verdadeiramente críticas e cidadãs. Desejo que esta pesquisa não se restrinja à esfera acadêmica, mas que inspire, motive e encoraje docentes, com todas suas dificuldades diárias na educação básica, a vivenciar o possível de uma utopia nas aulas de Inglês.

REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, M. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: _____. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12. ed. Campinas, SP: [s.n], 2012.

ANDREOTTI, V. Innovative methodologies in global citizenship education: the OSDE initiative. In: GIMENEZ, T.; SHEEHAN, S. (Orgs.). *Global citizenship in the English language classroom*, 2008, v. 1, p. 40-47.

ARONOWITZ, Stanley. O humanismo radical e democrático de Paulo Freire. In: McLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs). *Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 103-119.

ASSUNÇÃO, C. *Letramento crítico e ensino de Inglês na escola pública*. [online] Relatório final de pesquisa de iniciação científica PIBIC-CNPq, 2012. Disponível em <<http://www.pucsp.br/iniciacaocientifica/22encontro/artigos-premiados-21ed/CRISTINA-RODRIGUES-LAGE-DA-ASSUNCAO.pdf>> Acesso em: 2 maio 2016.

BAGNO, C. *Preconceito linguístico: O que é como se faz?* São Paulo: Loyola, 2009.

BAKHTIN, M.M. *Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamental do método e sociológico da linguagem*. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e bases*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1*. Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Departamento de Políticas de educação infantil e ensino fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. *Educação Fundamental de nove anos – orientações gerais*. Brasília, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica* Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional curricular comum para a educação*. Documento em construção. Brasília, 2015a.

BRASIL, Ministério da Educação. *Editais de convocação para o processo de inscrição e avaliação para o programa nacional do livro didático*. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília, 2015b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRYDON, D. *Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies*. Palestra na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 20 set, 2010. Disponível em: <<http://myuminfo.umanitoba.ca/index.asp?sec=1238&too=500&eve=11&dpa=3403>>. Acesso em: 30 nov. 2015.

BOURDIEU, P. A Economia das Trocas Linguísticas. In ORTIZ, Renato (Org.). *Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 1983. p. 156-183. v. 39.

BOYCE, P; NOGUEIRA, M. *Interaction ED 2: teacher's book*. Rio de Janeiro: Learning Factory, 2011.

CELANI, M.A.A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L.M.B. (Org.) *Aspectos de linguística aplicada*. Estudos em homenagem ao professor. Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v.4, n.9, apr. 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 20 jun. 2011.

CHARAUDEAU, P. Identidade de Linguística, Identidade Cultural: uma relação paradoxal In: Lara, G. P.; Limberti R. (Orgs.). *Discurso e (des)igualdade social*. São Paulo: Contexto, 2015.

CHIODA, R. A. *A roda de conversa e o processo civilizador*. 2004. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

CORACINI, M. J. R. Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O Jogo discursivo na sala de leitura: língua materna língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2002a.

_____. A aula de Leitura: um Jogo de Ilusões. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O Jogo discursivo na sala de leitura: língua materna língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2002b.

_____. A Banalização dos Conceitos no Discurso de Sala de Aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O Jogo discursivo na sala de leitura: língua materna língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2002c.

_____. Diversidade e Semelhança em Aulas de Leitura. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O Jogo discursivo na sala de leitura: língua materna língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2002d.

_____. A aula de Línguas e as Formas de Silenciamento. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O Jogo discursivo na sala de leitura: língua materna língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2002e.

_____. Pergunta-Resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O Jogo discursivo na sala de leitura: língua materna língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2002f.

COSTA, R.V. *“Pode ser Inglês? Não. Em Português Primeiro”*. Ensino de Língua Inglesa para crianças em contextos emergentes no país: um estudo de caso. 2007. 358 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *Rev. bras. linguist. apl.*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

COSTA, M. J. D.; ZIPSER, M. E.; POLCHLOPEK, S. A. *O (re)conhecimento da tradução em sala de aula: sobre uma experiência prática como tradutor automático online*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.15, n.2, p. 365-386, jul./dez. 2012.

COSTA, P. H. S. *Zip from Zog no Acelera Brasil: uma análise de adequação do livro didático para o ensino de inglês em um programa de aceleração de aprendizagem*. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa* [online]., n. 115 p.139-154, mar. 2002. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000100005>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

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.

FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin* – São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOLHA DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2016/11/1835017-jovem-nao-sabe-distinguir-noticia-falsa-mostra-estudo-nos-eua.shtml>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedita Eliseu Leite. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

_____. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

FREIRE, P. *Educação e Mudança* – 36 ed. rev. Atual – São Paulo: Paz e Terra, 2014c.

GADOTTI, M. O pensamento de Paulo Freire como produto existencial. In:_____. (Org.) *Paulo Freire – Uma bibliografia*. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1996. p. 70-82.

_____. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo Perspec.* [online]. 2000, vol.14, n.2, pp.03-11. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000200002>>. Acesso em: 3 jun. 2016.

GIL, G. Foco-na-forma e foco-na-comunicação. In: DUTRA, D.; MELLO, H. (Orgs.). *Gramática e o vocabulário no ensino de Inglês: novas perspectivas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GIROUX, H. Pedagogia Crítica, Paulo Freire, e a coragem para ser político. *Revista Científica e-Curriculum*, v. 14, n. 1, p- 296-306. São Paulo, 2016.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. *Revista Eletrônica de Gestão Organizacional*, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica, 2002a In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O Jogo discursivo na sala de leitura: língua materna língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. Processos de significação na aula de leitura em Língua Estrangeira, 2002b. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *O Jogo discursivo na sala de leitura: língua materna língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

INDURSKY, F. *Reflexões sobre a linguagem: de Bakhtin à análise do discurso*. Línguas e instrumentos linguísticos. Campinas: São Paulo, 2000.

JORDÃO, C. M. *A Língua Inglesa como “commodity”*: Direito ou obrigação de todos? Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais Coimbra, 2004.

JORDÃO, C. M.. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *Crop* (FFLCH/USP), v. 12, p. 21-46, 2007a.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. *Ensino de Inglês*, Letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*. v. 8, n.14, p.79-105, 2007.

JORDÃO, C. M. A posição de professor de Inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *R. Let. & Let*, Uberlândia, MG, v.26 n.2 p.427-442 , 2010.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: Hilsdorf Rocha, Claudia; Maciel, Ruberval. (Org.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013, v. 1, p. 37-54.

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*, [S.l.],v. 35, n. 4, winter 2001.

_____. Tesol Methods: Changing tracks, Challings trends. *Tesol Quarterly*, [S.l.], v. 40, n. 1, Março, 2006.

LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAXE, L; NOGUEIRA, M; BUSMAYER, S. *Interaction ED*. Learning Factory, Rio de Janeiro, 2012.

LEHER, R. *Organização, Estratégia Política e o Plano Nacional de Educação. Curso de especialização do MST*. Coletivo CANDEEIRO. Centro de Estudo, Pesquisa e Ação em Educação Popular – CEPAP, Faculdade de Educação da USP. Versão revista e ampliada em outubro de 2014.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MACHADO, R. C. F. Autonomia. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MARCUSCHI, L. *A Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MOITA, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (Org.) *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 303-330.

MOURA, E.M. de. *Leitura em Bakhtin e Paulo Freire: palavras e mundos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

NOVAES, T. D. de. Comunicação como processo: um olhar político e discursivo para um cartaz de manifestação de rua. *Rev. Temática*, João Pessoa, PB, ano XI, n. 08, ago. 2015.

ORLANDI, Eni P. *Os efeitos do verbal sobre o não verbal*. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

OXFORD, R. Toward a More Systematic Model of L2 Learner Autonomy. In: PALFREYMAN, D. (ed.) *Learner Autonomy Across Cultures*. Great Britain: Macmillan, 2003.

PLATAO, *A República*. Tradução de Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural, 2000. 352 p.

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, 2001.

_____. Introduction: Critical Approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, [S.l.], v. 33, n. 3, Autumn 1999.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria de Educação. Disponível em: <http://noticiasrio.rio.rj.gov.br/index2.cfm?sqncl_publicacao=21489> Acesso em: 20 ago. 2015.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética* – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria de Educação. *Orientações Curriculares: Áreas específicas*. Rio de Janeiro, 2010.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 25. ed. Petrópolis, RJ Vozes, 2014.

ROCHA, C. O Ensino de LE (Inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. Seminário de Teses em Andamento, 13., 2008, Campinas. *Anais...* . Campinas: UNICAMP, 2008. v. 2. p. 435-440.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SERRANI-INFANTE, S. Formações Discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *DELTA*, São Paulo , v. 13, n. 1, p. 63-81, Fev. 1997.

SILVA, E. R. Ensino/aprendizagem de Inglês: uma abordagem sociopolítica. Seminário de Teses em Andamento, 14., 2008, Campinas. *Anais...* . Campinas: Ed. UNICAMP, 2008. v. 3, 2009.

SILVEIRA, T. *A relação entre educação escolar e cidadania no Brasil no período de 1930 a 1945: que cidadão?* 2013. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2013.

SNYDER, I. Ame-os ou deixe-os: navegando no panorama de letramentos em tempos digitais. In: ARAÚJO, Júlio César; DIEB, M. (Orgs.). *Letramentos na Web*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 23-45.

SOARES, E. A. C. *O Letramento Crítico no Ensino de Língua Inglesa: Identidades, práticas e percepções na formação do aluno cidadão*. 2014. 204f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SOUZA, L. M. T. M. de. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, Maria José R. Farias (Org.). *O jogo discursivo na sala de leitura*. Campinas: Pontes, 2002, p.21-26.

SOUZA, R. C. *Letramento crítico: um auto-olhar sobre os preconceitos das “minorias sociais” em busca de uma prática libertadora*. 2012 189f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA, L. M. T. M. de. O Professor de Inglês e os Letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M. et al. (Orgs.) *Formação “Desformatada”: práticas com professores de língua inglesa*. São Paulo: Pontes, 2011.

SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de Significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco editorial, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Núcleo de Assessoria. *Pedagógica Letramento crítico na educação em línguas estrangeiras, 2006*. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/7965991/letramento-critico>>. Acesso em: 13 nov. de 2016.

TRIVINÕS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXO A — Termo de consentimento livre e esclarecido

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho (a) na pesquisa intitulada “O letramento crítico no ensino de língua inglesa em busca de uma práxis libertadora” que faz parte do curso de pós-graduação de ensino em educação básica do colégio de aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGEB – CAp UERJ) e é orientada pela Prof^a Dr^a Andrea da Silva Marques Ribeiro. O objetivo da pesquisa é buscar uma compreensão decorrente a minha prática como professor da Escola Municipal Getúlio Vargas acerca da forma como as aulas de língua inglesa podem ser um aliado na promoção da cidadania e autonomia do aluno na nossa sociedade. Para isso, a participação de seu filho(a) é muito importante, e ela se daria da seguinte forma:

- Responder a um questionário inicial que busca compreender a relação dele (a) com a língua inglesa e com as aulas de inglês da escola;
- Conversar com os alunos sobre o andamento das aulas e o aproveitamento da mesma
- Usar de forma não identificada falas produzidas em sala de aula, preservando sempre a privacidade do aluno.

Informamos que o material gravado em áudio durante o período específico de observação da pesquisa será utilizado para fundamentar os resultados da pesquisa e não visa acarretar nenhum tipo de constrangimento ou compor prova em situação específica.

Gostaríamos de esclarecer que a participação de seu filho(a) é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à de seu filho(a). Os benefícios esperados são uma contribuição efetiva para as aulas de inglês nas escolas públicas, no intuito de melhorar a qualidade do ensino e tornar essa disciplina de fato relevante para a formação ética e intelectual dos alunos.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode me contatar nos dias referidos das aulas de língua inglesa na nossa escola ou pelo e-mail: rafaelsilvabrito@hotmail.com ou caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: R. São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3 andar- Maracanã – Rio de Janeiro/RJ, e-mail: etica@uerj.br – telefone: (021) 2334 2180.

Eu, Rafael S. Brito, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa acima descrito.

_____ Data: ____/____/2016.

Eu,.....(nome por extenso do aluno participante) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pelo professor Rafael Brito.

_____ Data: ____/____/2016.

Eu,.....(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa realizada pelo professor Rafael Brito.

_____ Data: ____/____/2016.

ANEXO B — Questionário dos alunos

Adaptado de Soares, Erika Amâncio Caetano. O Letramento Crítico no Ensino de Língua Inglesa: Identidades, práticas e percepções na formação do aluno cidadão. Dissertação de Mestrado. UFMG, PPEL, Mestrado em Estudos Linguísticos, 2014.

Caro aluno, responda às perguntas com seriedade e atenção. Você não precisa se identificar para que tenha total liberdade de expressão nas suas respostas. Sua opinião é de extrema importância.

1. Há quanto tempo você estuda Inglês?

_____ Como
você tem contato com o inglês? Tenho contato com a língua inglesa através de (você pode
marcar mais de uma opção):

- () minhas aulas na escola.
- () aulas em outro local (internet, curso livre, etc).
- () músicas.
- () vídeos.
- () filmes.
- () vídeo games e jogos de computador.
- () livros e revistas.
- () sites e programas da internet
- () outro (especifique):

3. Por que estudamos Inglês na nossa escola?

Estudamos porque

4. Você acha que os assuntos discutidos nas suas aulas de inglês de anos anteriores têm a ver com sua vida fora da escola? Se sim, como? Se não, Por quê?

5. Como você avalia as aulas de Inglês que você teve nos últimos anos?

6. E como deveria ser uma boa aula de Inglês?

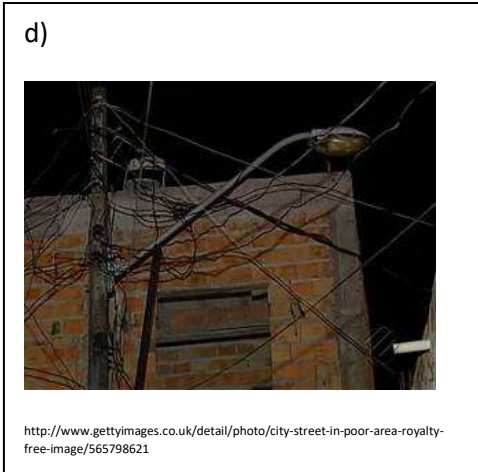
7. Dê sugestões de atividades e/ou assuntos que você gostaria que fossem explorados durante as próximas aulas de Inglês.

ANEXO C — Roteiro roda de conversa

- 1) O que vocês tem a dizer das últimas aulas que tivemos?
- 2) Qual foi o momento da aula que você mais gostou? .
- 3) Qual o momento das últimas aulas você menos gostou?
- 4) O que você acha que poderíamos fazer nos próximos encontros?
- 5) Vou falar de algumas atividades que normalmente fazemos em uma sala de aula. Vocês vão dizer se **GOSTAM** ou **NÃO GOSTAM**:
 - a) Atividades escritas
 - b) Falar em Inglês
 - c) Ouvir em Inglês
 - d) Ler em Inglês
 - e) Estudar coisas que tenha a ver como o meu dia a dia
 - f) Falar de culturas diferentes da minha
 - g) Fazer atividades no livro
 - h) Jogos e brincadeiras
 - i) Músicas em Inglês
 - j) Ver vídeos em Inglês
 - k) Ver imagens durante as aulas de Inglês
- 6) Quais são os meus deveres e direitos como aluno nas aulas de Inglês?
- 7) As últimas aulas de Inglês me fizeram pensar no mundo que eu vivo? Por quê?
- 8) As últimas aulas de Inglês contribuíram para o meu aprendizado? Por quê?

ANEXO D — Unidade I aplicada aos alunos

1. Relacione as figuras aos problemas estruturais e sociais comuns de uma comunidade:



() precarious schools () precarious basic sanitation () garbage on the streets ()
 precarious hospitals () Poor street lighting () violence

2) Usando as figuras abaixo, circule os problemas da sua comunidade.

3) Usando a estrutura **there is** _____ or **there are** _____, fale para a turma os problemas presente na sua comunidade.

Exemplo: **There is violence.** //// **There are precarious schools.**

4) Pense no seu bairro e na sua comunidade complete a frase em Inglês.

In my neighborhood, there _____. To change this situation, I can _____.

5) Os seus colegas enfrentam os mesmos problemas que você? Converse em inglês com dois colegas e complete o quadro abaixo. Você pode usar as seguintes perguntas para começar:

What problems are there in your community? What can you do to help solve them?

NAME	COMMUNITY PROBLEM	POSSIBLE SOLUTION
------	-------------------	-------------------

6. Discuta com a turma: Os problemas de seus amigos são parecidos aos seus? Por quê?

7. As Olimpíadas Rio 2016 se aproximam e é hora de refletirmos o papel do evento no nosso dia a dia. Leiam os dois textos e decida se a frase se refere ao texto 1 ou ao texto 2.

Text 1

Available at http://www.guardian.co.uk/commentisfree/2011/may/29/rio-de-janeiro-world-cup. Accessed on: February 22, 2012.

Text 2

Available at http://www.rio2016.org/en/the-games/olympic-the-events. Accessed on: February 22, 2012.

	Texto 1	Texto 2
a) Esse texto fala do senso de humor do Brasileiro		
b) Esse texto sugere que o Rio é perigoso		
c) Esse texto tem uma visão mais excitante do evento		
d) Esse texto é mais pessimista sobre o evento		
e) Esse texto fala dos nossos problemas sociais		

8. Ainda sobre os textos anteriores, transcreva suas fontes editoriais:

a) Texto 1: _____

b) Texto 2: _____

9. Em que as fontes podem contribuir no conteúdo do texto?

10. Você já deu a sua opinião em algum *blog* ou algum site que permitisse opinião? Leia as opiniões de leitores em site de notícias Britânico sobre a chacina de 50 pessoas em uma boate em Orlando.

The comments below have been moderated in advance.

Thriller_in_Mantia, Wellingborough, United Kingdom, 1 week ago
 So, as they've aimed responsibility it's an act of war. Will the US now b o m b the crap out of them? Of course not. It will be left to Putin's and Assad, who the western governments refuse to work with.

Click to rate 260 23

Donny Lad, Doncaster, United Kingdom, 1 week ago
 Nothing to do with ISIS - they're just trying to get the "glory" It was mentally disturbed loner

Click to rate 113 388

Me, Lutterham, United Kingdom, 1 week ago
 bless all.

Click to rate 74 13

ron, Halifax, 1 week ago
 claiming responsibility for this. is the biggest mistake ISIS have made. remember when they were blamed for the twin tower

Click to rate 70 60

saziac, Wakefield, 1 week ago
 Another reason for backwards thinking Americans to arm themselves further. Even my 12 yr old is confused as to why you can just walk into a store and buy a gun yet cannot get a kinder egg. Sad thing is I can only see it getting worse a lot worse

Click to rate

Vikona Jr, Helsinki, Finland, 1 week ago

Fonte: <http://www.telegraph.co.uk/news/2016/06/12/orlando-nightclub-shooting-victims-what-we-know-so-far/>
 Accessed on June 26, 2016.

Em relação às características de comentário de um *blog* ou site de notícias, responda V para verdadeiro e F para falso.

- a) () Os comentários postados de um *blog* ou site de notícias são geralmente longos e de caráter impessoal.
- b) () É possível postar algum comentário de forma completamente anônima.
- c) () Mensagens que disseminem preconceito ou ódio podem ser denunciadas por outros usuário da Internet, sendo elas então deletadas ou até mesmo consideradas um ato criminal.
- d) () Ainda que o usuário poste mensagens de ódio ou preconceito anonimamente ou através de perfil falso, autoridades podem chegar até o usuário através da identificação do número de *IP* do computador.
- e) () Outros usuários podem avaliar positivamente ou negativamente o seu comentário.

11. Acesse o blog, <http://whatriodowewant.blogspot.com.br/>. Pense em que cidade olímpica onde você verdadeiramente deseja viver. Escreva uma mensagem em INGLÊS para que seu recado se abranja a pessoas de diferentes nacionalidades.

ANEXO E — Unidade II aplicada aos alunos

1. Após assistir ao vídeo, leia a letra “Formation” da cantora Beyoncé e faça o que se pede:

What happened at the
New Orleans?
B....., I'm back by
popular demand

<<PART I>>
Y'all haters corny with
that Illuminati mess
Paparazzi, catch my
fly, and my cocky
fresh
I'm so reckless
When I rock my
Givenchy dress
(stylin')
I'm so possessive so I
rock his Roc
necklaces
My daddy Alabama,
Momma Louisiana
You mix that negro
with that Creole
Make a Texas bama
I like my baby heir
with baby hair
And afros
I like my negro nose
with Jackson Five
nostrils
Earned all this money
But they never take
the country out me
I got a hot sauce in
my bag, swag

Oh yeah, baby, oh yeah
I, ohh, oh, yes, I like
that
I did not come to play
with you hoes, haha
I came to slay, b.....
I like cornbreads and
collard greens, bitch
Oh, yes, you besta
believe it

[PART I]

I see it, I want it
I stunt, yellow-bone it
I dream it, I work hard
I grind 'til I own it
I twirl on them haters,
albino alligators
El Camino with the seat
low
Sippin' Cuervo with no
chaser

<<PART II>>
Sometimes I go off (I
go off)
I go hard (I go hard)
Get what's mine (take
what's mine)
I'm a star (I'm a star)
Cause I slay (slay)

I slay (hey) , I slay
(okay) , I slay (okay)
All day (okay) , I slay
(okay) , I slay (okay) , I
slay (okay)
We gon' slay (slay) ,
gon' slay (okay)
We slay (okay) , I slay
(okay)
I slay (okay) , okay
(okay) , I slay (okay)
Okay, okay, okay,
okay
Okay, okay, ladies,
now let's get in
formation, cause I
slay
Okay, ladies, now
let's get in formation,
cause I slay
Prove to me you got
some coordination,
cause I slay
Slay trick, or you get
eliminated

When he f... me good
I take his ass to Red
Lobster, cause I slay
When he f.... me good
I take his ass to Red
Lobster, cause I slay
If he hit it right
I might take him on a
flight on my chopper,
cause I slay
Drop him off at the mall
Let him buy some J's,
let him shop up
Cause I slay
I might get your song
played
On the radio station,
cause I slay
I might get your song
played
On the radio station,
cause I slay
You just might be a
black Bill Gates in the
making
Cause I slay
I just might be a black
Bill Gates in the making

I see it, I want it
I stunt, yellow-bone it
I dream it, I work hard
I grind 'til I own it
I twirl on them haters,
albino alligators
El Camino with the seat
low
Sippin' Cuervo with no
chaser
[PART II]

Okay, ladies, now let's
get in formation, I slay
Okay, ladies, now let's
get in formation
You know you that bitch
when you cause all this
conversation
Always stay gracious,
best revenge is your
paper
Girl, I hear some
thunder
Golly, look at that
water, boy, oh lord

Formação

O que aconteceu em
Nova Orleans?
V....., estou de volta
pela demanda popular

<<PART I>>
Vocês, haters,
passam vergonha
com esse papo de
illuminati
Paparazzi, fotografem
meu estilo e minha
atitude
Sou tão imprudente
Quando balanço meu
vestido Givenchy (é
estilo)
Sou tão possessiva,
por isso balanço
meus colares Roc
Meu pai é de
Alabama, minha mãe
de Louisiana
Você mistura esse
negro com essa
crioula
E faz uma Texana
Eu gosto da minha
pequena herdeira
com cabelo de bebê
E cabelos de afros
Eu gosto do meu
nariz negro com
narinas Jackson Five
Ganharam todo esse
dinheiro
Mas eles nunca
tiraram o meu país de
mim
Tenho molho picante
em minha bolsa,
estilo
Ah sim querida, oh sim,
ah, ah sim eu gosto
disso
Eu não vim para brincar
com você vagabunda,
haha
Eu vim para arrasar,
vadia
Eu gosto de pão de
milho e couve, v.....
Ah sim, melhor você
acreditar

<<PART I>>

Eu vejo, eu quero
Dou meu máximo, sou
negra
Eu sonho, eu trabalho
duro
Eu me esforço até
conseguir
Eu acabo com os
haters, com os
predadores albinos
El Camino com banco
baixo
Bebendo Cuervo sem
gelo

<<PART II>>

Às vezes eu dou um
tempo (dou um
tempo)
Eu vou com tudo (vou
com tudo)
Consigo o que é meu
(pego o que é meu)

Eu sou uma estrela
(eu sou uma estrela)
Porque eu arraso
(arraso)
Eu arraso (hey) , eu
arraso (ok) eu arraso
(ok)
Todo dia (ok) , eu
arraso (ok) , eu arraso
(ok)
Nós vamos arrasar
(arrasar) , vamos
arrasar (ok)
Nós arrasamos (ok) ,
eu arraso (ok) , eu
arraso (ok)
Eu arraso (ok) , ok, eu
arraso (ok)

Ok, ok, ok, ok
Ok ok, meninas,
vamos ficar em
formação, porque eu
arraso
Ok, meninas, vamos
ficar em formação,
porque eu arraso
Prove-me que tem
alguma coordenação
Arrase com
habilidade ou será
eliminada

Quando ele t..... bem
Eu o levo para o Red
Lobster porque eu
arraso
Quando ele t..... bem
Eu o levo para o Red
Lobster porque eu
arraso
Se ele fizer direito
Posso levá-lo num voo
no meu helicóptero
porque eu arraso
Posso largá-lo no
shopping
Deixá-lo comprar
alguns J's, deixá-lo
fazer compras
Porque eu arraso
Posso fazer a sua
música tocar
Na rádio, porque eu
arraso
Posso fazer a sua
música tocar
Na rádio, porque eu
arraso
Você poderia ser um
Bill Gates negro em
formação
Porque eu arraso
Eu poderia ser um Bill
Gates negro em
formação

Eu vejo, eu quero
Dou meu máximo, sou
negra
Eu sonho, eu trabalho
duro
Eu me esforço até
conseguir
Eu acabo com os
haters, com os
predadores albinos
El Camino com banco
baixo
Bebendo Cuervo sem
gelo

[PART II]

Ok, meninas, vamos
ficar em formação, eu
arraso
Ok, meninas, vamos
ficar em formação
Você sabe que causa
toda essa conversa
Sempre fique graciosa,
a melhor vingança é o
seu dinheiro

Garota, eu ouvi um
trovão
Céus, isso é uma
tempestade, oh senhor

[https://www.vaga
lume.com.br/beyo
nce/formation.ht
ml](https://www.vagalume.com.br/beyonce/formation.html)

a) *Black English* é uma união de diversas línguas de origem africana com o inglês. Quando os africanos foram trazidos para a América do Norte encontraram o inglês uma língua nova pra eles. Para conseguirem se comunicar com os norte-americanos, foi necessário encontrar um meio termo entre a língua deles e a falada na América. Foi assim que surgiu a variação africana do Inglês. Hoje, encontramos o *Black English* por todos os lados: seriados, músicas, filmes e comédia *stand-up* e a cada dia esse dialeto se torna mais comum graças às mídias e à valorização do *Rap* e do *Hip Hop*. Retire do texto **duas** expressões que caracterizem o *Black English*.

b) Qual a intenção do uso dessa variante com o desejo da cantora em manifestar a sua causa?

c) Relacione os trechos destacados com as referências presentes na música ou no *videoclip*:

(a) "I like my baby hair, with baby hair and afros. I like my negro nose with Jackson Five nostrils"

() New Orleans disaster after Hurricane Katrina



() Black self-love

c)



() Martin Luther King on the cover of a newspaper in reference of his famous speech "I have a dream".

d) ()



() The Natural Black hair

2) Após assistir ao *videoclip*, leia a letra de “They don’t care about us” de Michael Jackson:

<p>They Don't Care About Us Michael Jackson Skin head, dead head Everybody gone bad Situation, aggravation Everybody, allegation</p> <p>In the suite, on the news Everybody, dog food Bang bang, shock dead Everybody's gone mad</p> <p>[Chorus] All I wanna say is that They don't really care about us All I wanna say is that They don't really care about us</p> <p>Beat me, hate me You can never break me Will me, thrill me You can never kill me</p> <p>Judge me, sue me Everybody do me Kick me, kike me Don't you black or white me</p> <p>[Chorus]</p> <p>Tell me what has become of my life I have a wife and two children who love me I am the victim of police brutality, now</p> <p>I'm tired of being the victim of hate Your raping me of my pride. Oh, for God's sake I look to heaven to fulfill its prophecy Set me free</p> <p>Skinhead, deadhead Everybody gone bad Trepidation, speculation Everybody, allegation</p> <p>In the suite, on the news Everybody, dog food Black man, black mail Throw the brother in jail</p> <p>[Chorus]</p>	<p>Tell me what has become of my rights Am I invisible 'cause you ignore me? Your proclamation promised me free liberty, now I'm tired of being the victim of shame They're throwing me in a class with a bad name I can't believe this is the land from which I came</p> <p>You know I really do hate to say it The government don't wanna see But if Roosevelt was living He wouldn't let this be, now</p> <p>Skinhead, deadhead Everybody gone bad Situation, speculation Everybody, litigation</p> <p>Beat me, bash me You can never trash me Hit me, kick me You can never get me</p> <p>[Chorus]</p> <p>Some things in life they just don't wanna see But if Martin Luther was living He wouldn't let this be, now</p> <p>Skin head, dead head Everybody's gone bad Situation, segregation Everybody, allegation</p> <p>In the suite, on the news Everybody, dog food Kick me, kike me Don't you wrong or right me</p> <p>[Chorus] (They keep me on fire)</p> <p>All I wanna say is that They don't really care about us (I'm there to remind you)</p> <p>2x [Chorus]</p>	<p>Eles Não Ligam Pra Gente Michael Jackson</p> <p>Pele morta, cabeça morta Todo mundo ficou mal Situação, provocação Todo mundo, alegação</p> <p>Nos apartamentos, nas notícias Todo mundo, comida de cachorro Bang bang, morto a tiros Todo mundo está louco</p> <p>Tudo o que eu quero dizer é que Eles realmente não ligam pra gente Tudo o que eu quero dizer é que Eles realmente não ligam pra gente</p> <p>Bata-me, odeie-me Você nunca vai me quebrar Obrigue-me, aterrorize-me Você nunca vai me matar</p> <p>Julgue-me, processe-me Todos façam comigo Chute-me, espie-me Não diga que sou negro ou branco</p> <p>[Refrão] Tudo o que eu quero dizer é que Eles realmente não ligam pra gente Tudo o que eu quero dizer é que Eles realmente não ligam pra gente</p> <p>Diga-me o que aconteceu com minha vida Eu tenho esposa e dois filhos que me amam Eu sou vítima da brutalidade policial, agora</p> <p>Estou cansado de ser vítima do ódio Você acaba com meu orgulho. Oh, pelo amor de Deus Olho pro céu pra cumprir a profecia Liberte-me</p> <p>Skin Head, cabeça morta Todo mundo ficou mal Trepidação, especulação Todo mundo, alegação</p> <p>Nos apartamentos, nas notícias Todo mundo, comida de cachorro Homem negro, chantagem Jogue o irmão na cadeia</p> <p>[Refrão]</p> <p>Diga-me o que aconteceu com meus direitos</p>	<p>Sua proclamação me prometeu liberdade, agora Estou cansado de ser vítima da vergonha Jogaram-me numa classe com o nome sujo Não acredito que essa é a terra de onde vim</p> <p>Você sabe que eu odeio dizer isso O governo não quer enxergar Mas se Roosevelt estivesse vivo Ele não deixaria isso acontecer, agora</p> <p>Skin Head, cabeça morta Todo mundo ficou mal Situação, especulação Todo mundo, litígio</p> <p>Espanque-me, bata-me Você nunca irá me sujar Ataque-me, chute-me Você nunca vai me pegar Algumas coisas na vida eles não querem enxergar</p> <p>Mas se Martin Luther estivesse vivo Ele não deixaria isso acontecer, agora</p> <p>Skin Head, cabeça morta Todo mundo ficou mal Situação, segregação Todo mundo, alegação</p> <p>Nos apartamentos, nas notícias Todo mundo comida de cachorro Chute-me, espie-me Não diga se estou certo ou errado Tudo o que eu quero dizer é que Eles realmente não ligam pra gente (Taquem fogo em mim)</p> <p>Tudo o que eu quero dizer é que Eles realmente não ligam pra gente (Eu estou lá para lembrá-lo)</p> <p>[Refrão] 2x</p>
--	--	--	--

a) A que se refere o pronome destacado na frase:

They Don't Care About Us _____
They Don't Care About Us _____
 Judge **me**, sue **me** / Everybody do **me** / Kick me, kike **me** _____

b) O pronome “they” é um “personal pronoun” (pronome pessoal) já que:

() São aqueles que substituem os substantivos, indicando diretamente as pessoas do discurso

() Servem para substituir os objetos diretos ou indiretos. Eles sempre devem vir após verbos ou preposições

- c) O pronome "Us" é um "object pronoun" (pronome objeto) já que:
 () São aqueles que substituem os substantivos, indicando diretamente as pessoas do discurso.
 () Servem para substituir os objetos diretos ou indiretos. Eles sempre devem vir após verbos ou preposições.
- d) Complete a tabela abaixo com os pronomes pessoais e pronomes objetos: they, us, you, he, she, him, it, me

PERSONAL PRONOUN	OBJECT PRONOUN
I	
	You
He	
	Her
We	
It	
	Them

- e) Substitua as palavras gravadas pelos pronomes correspondentes:

Brazilian's students occupy schools in Rio de Janeiro to protest conditions ahead of olympics.

In occupied schools, students are doing some of the needed maintenance on their own. At Amaro Cavalcanti, they painted **the restrooms**.

- f) Retire uma passagem que expresse um momento de forte indignação expressa pelo eu-lirico:
-

- g) Na música, são mencionadas duas pessoas que segundo o autor se sentiriam indignados como ele. Quem são?
-

- h) Faça uma rápida pesquisa com uma das pessoas mencionadas acessando a Internet do celular. Escreva um pequeno paragrafo sobre as causas que as duas pessoas acima mencionadas lutavam
-
-

3. Pense nos problemas vivenciados na sua comunidade ou na sua escola. Faça pequenos cartazes **em Inglês** que expressem causas que vocês lutariam. Vocês podem ilustrar livremente, colar figuras. Vocês são livres para usar a criatividade. Você pode usar como modelo a frase: "I fight for _____".

ANEXO F — Transcrição das aulas e da roda de conversa

Aula 1

P: Vamos lá people/ O que vocês estão vendo na tela?

A: Estádio/ Maracanã / hospital/ um aeroporto.

P: Essas fotos são de que cidade?

A: Rio de Janeiro

(apontado pra dois grupos de fotos diferentes – a esquerda fotos olímpicas e da direita, cotidianas)

P: Mas qual é a diferença desse Rio de Janeiro para esse outro?

A: Porque esse aqui é o da realidade

A: Porque esse é o da TV / e esse aqui é o da realidade

P: Mas qual é o Real? / “The real one?”

A: O do lado de cá (o da direita)

(som inaudível)

A: Isso aqui é um telefone? (em referência ao gravador)

P: Não isso é um gravador que tá gravando a nossa aula

P: Pessoal / o que vocês vão fazer na número 1

A: Alguém me empresta uma caneta

P: Pessoal / nós vimos aqui que vivemos em duas realidades // Mas a realidade presente que vocês falaram é essa daqui // Vamos pensar nos problemas. / In the problems” da comunidade de vocês

A: Tiroteio

P: O que vocês mais vivenciam?

A: Tiro

A: Assalto

A: Tiroteio

A: A mulher que foi estuprada

A: Com a polícia, se você acaba vacilando, você vai pra vala

A: Polícia que vai na favela pegar dinheiro de bandido

P: Vamos ver no material de você, os problemas comuns de uma community // Vocês vão relacionar as colunas com as palavras // The letter a, o que está apresentando?

A: Precarious

P: Vou dar um minuto pra vocês relacionarem as figuras

(depois de um tempo)

A: Terminei

A: Hoje é dia 8 do que?

A: Acabei

P: O que é a letter A

A: Precarious schools ?

P: No

A: Precarious sanitation

P: Isso aí

P: A letter B. Precarious (...)?

A: Hospitals

P: Precarious Hospitals

A: Hospitals

P: Letter C? / What's the letter C?

A: Violence

P: Violence

A: Acertei.

P: Letter D

A: Poor blá blá blá

P: Poor street

A: Poor street *lighting* (dúvida na pronúncia)

P: Poor street lighting

(diversos alunos repetem em sequência)

A: É. Lighting

A: Lightning

A: Lightning

P: Letter E?

A: Garbage

A: É a coisa das schools

P: Então vai ser precarious (...)

A: Schools

P: Precarious Schools

A: A f é garbage do sei que lá sei que lá

P: Garbage on the streets

A: Garbage on the streets

P: Now people / let's listen and repeat (início a repetição do vocabulário)

P: Precarious Basic Sanitation

A: Precarious Basic Sanitation

..... (dei sequência a repetição em todos os itens)

P: Agora vocês vão circular os problemas da sua comunidade / Onde você mora / na sua comunidade / quais são os problemas que vocês tem?

A: Assim ó?

A: Circulei todas

A: Todas

P: Vamos falar dos problemas de vocês usando “there is” se for no singular ou algo incontável ou “there are” se for no plural // Tem pouca coisa no plural / O que tem no plural aqui ?

A: Schools.

P: Então Precarious Schools vai ser como? / There are precarious schools / E No caso de Precarious basic sanitation vai ser como? // There is precarious basic sanitation.

A: É pra escrever?

P: Queria que vocês falassem

A: There is garbage on the streets

P: There is garbage on the streets in your community? / Right and you? // In your community?

A: There are precarious basic sanitation

P: There is precarious basic sanitation

A: Isso aí

A: There is precarious basic sanitation

A: There are precarious hospitals

P: There are precarious hospitals?/

P: Agora /eu queria que vocês escrevessem no quadro / quem não falou //

A: Eu, eu.

(aluno vai ao quadro e escreve a sua frase)

P: Isso ai / There is violence //

A: Faltou o “i”. (dirigindo-se ao aluno que foi ao quadro)

A: Cala a boca, menina.

P: Quem pode escrever outra frase?

A: Eu.

A: Eu

A: Eu

A: Very good.

P: Thank you. There is garbage on the streets. Mais alguém?

A: Escrever o que? (aluna se levanta e vai ao quadro)

P: Pensa na sua comunidade.

P: Poor street lighting. Começaria como? // There is poor street lighting // Esse grupo de lá. Quem pode escrever? /

A: Problema na comunidade / os alemão no meio //

A: Professor / a R... vai escrever //

P: Precarious Schools. Como começaria a frase? / There is ou There are?

A: There are

P: There are precarious schools // Essa frase é plural ou singular ?//

A: Plural //

P: Isso / Schools.

P: Quem mais pode escrever?

A: Ajuda ela R.../

A: Eu não

(aluna vai ao quadro)

A: Agora o bagulho ficou doido / papo reto /

P: There is gargabe on the streets / Thank you // Pessoal / problemas já identificamos alguns / Mas o que a gente poderia fazer pra ajudar a nossa comunidade a resolver esses problemas?// Será que tem alguma coisa que vocês podem fazer pra melhorar a comunidade de vocês //

A: Professor/ Professor / Professor / Professor

(alunos conversam espontaneamente sobre a proposta - som inaudível)

P: Vocês podem escolher um desses problemas entre os vários problemas na comunidade / E vão completar esse frase / in my neighborhood / na minha comunidade / in my neighborhood // Qual o problema primeiro mais incomoda vocês ?//

A: É da violência

P: Então vocês pensar em algo que vocês possam contribuir //Vocês podem usar o dicionário ou quem tiver internet / pesquisar na internet

A: Eu

P: What can you do to change this situation?/

A: Professor / A E.. pegou o celular pra pesquisar e tá no *Whatsapp*

P: Vocês podem buscar o vocabulário no dicionário // Tem alguma coisa que vocês possam fazer? To change this situation /I can // Para mudar essa situação / eu posso // (alunos conversando entre si – som inaudível)

A: O que é *neighborhood* ?(com erro de pronuncia).

P: Vizinhança.

P: Vamos lá / tô curioso pra saber o que vocês vão escrever // O que vocês podem fazer para mudar a sua comunidade? Tem alguma coisa que você pode fazer? //

A: Sei lá

P: Alguma coisa que você possa fazer pra contribuir na sua comunidade que vai resolver esse problema?

A: Professor / não tô achando a palavra chamar em Inglês /

P: Qual é a palavra?

A: Chamar

P: Mas qual é a frase que você quer escrever?

A: Chamar a polícia.

P: Ah /Chamar a polícia? / call the police / chamar a polícia

A: Não adianta nada.

A: Como se diz fofoqueira?

P: Gossipy

A: É *x nove* /É *x nove* (expressão usada para designar um fofoqueiro)

(Alunos conversam entre si – som inaudível)

A: E fofoca?

P: Gossip / Quase a mesma palavra.

(Alunos conversam entre si – som inaudível)

A: Como se diz cortar a garganta?

P: Meu deus! / Pra que isso ? / Se fala “Cut someone’s throat”

A: Acabei/

P: Quero que vocês leiam o que vocês escreveram // Lê pra mim o que você escreveu

A: Professor / não quero ler // Não sei ler em Inglês // Nem sei direito o que tá escrito aqui /

P: Você sabe/

A: O que é isso aqui? / nenenene /

(mostrando o que havia escrito para mim)

P: Neighborhood / Neighborhood é bairro / comunidade // In my neighborhood

A: In my neighborhood

P: there is violence

A: There is violence / Violence / O que é isso aqui?

P: To change this situation

A: To change o que ?

P: this situation

A: To change this situation / I can /call the police

P: Very good / excellent

(alunos em coro: “eeeeeeeeeeeeee”)

P: Alguém com uma frase diferente?

(a aluna me chama e me mostra o que escreveu)

A: Professor / eu escrevi

P: In my neighborhood / there is violence / To change this situation / I can “law” / Então pra mudar a situação / você acha que isso se relaciona a lei / Por quê?

A: Pra fazer alguma coisa

(ao ver o trabalho de outro aluno)

P: Deixa eu ver aqui /In my neighborhood, there is gossip / O problema da sua comunidade é fofoca? / To change this situation/ I can cut person’s throat // Mas isso é um problema social /estrutural?

A: Acho.

P: Mas você quer fazer isso? / Cortar a garganta das pessoas?

(sem resposta)

(outro aluno interrompe)

A: Como se diz jogar lixo?

P: not litter // Pessoal já tá acabando a aula / Falta cinco minutinhos /Agora presta atenção pessoal/ vocês vão entrevistar dois amigos // perguntando duas coisas / As perguntas podem te ajudar /What problems are there in your community? /

(resistência ao conversar em pares sobre seus problemas)

A: Qual é o problema na sua comunidade?

P: What problems are there in your community?

A: Violence

P: Outra pergunta : “What can you do to solve it? / What can you do to solve the violence? //

A: I can call the police

P: Segundo o amigo /o que podemos fazer contra a violência ?/

A: Police

P: Call the police / Vou perguntar pra outra pessoa aqui/ You / What problems are there in your community?

A: Violence

P: What can you do to solve this problem?

A: Call the police

P: Agora vamos praticar perguntando pro amigo / Vamos lá.

A: Eu vou ter que colocar em Inglês?

P: É

A: Mas eu não sei escrever em Inglês

P: A solução? Se não souber / Escreve em Português

A: Posso consultar o dicionário?

P: Pode

P: Eu preciso que vocês perguntem em Inglês

(aluno se direcionando ao outro)

A: Aqui tem que colocar o que mesmo?

A: Ai não vou perguntar não.

P: Se não der tempo de vocês pensarem a solução // troquem pelo menos o problema

(alunos conversam entre si)

A: No violence

A: Acabei

P: Conversou com dois amigos?

(alunos conversam entre si)

P: Os problemas dos seus amigos são iguais ou diferentes aos seus?

A: Parecidos

A: Violence

A: A limpeza.

P: A questão do lixo?

A: A iluminação.

(dirigindo-me a outro grupo de alunos)

P: E aí, pessoal, os problemas de vocês são iguais ou diferentes?

A: Igual

A: O meu foi igual.

P: What's your community problem?

A: Violence

A: Violence

P: No geral aqui, foi o que?

A: Violence

(para toda a turma)

P: Alguém diferente de violence?

A: Solução ligar pra "light"

P: Vocês acham que ligar pra light pode resolver o problema?

A: A gente que tem que trocar a lâmpada nós mesmos

P: Vocês acham que a comunidade tem que se mobilizar?

A: Se não a gente vai morrer sem luz

P: Já tentaram ligar pra lá?

A: Já mas não deu certo

P: Lá e muito escuro?

A: Até que melhorou um pouco / Mas é bastante

P: Ok. People / very good

Aula 3

(Iniciando a discussão sobre os textos do número 7)

P: Sobre o que falam os dois textos?

A: Olimpíadas

P: Olympics Games // Vocês tem alguma expectativa das Olimpíadas? /

A: Terrorismo

A: Não

P: Terrorismo?

A: É.

P: E o que mais?

A: Muito esporte

A: Muito turista

A: Turista

P: Vocês acham que as Olimpíadas podem trazer algum benefício pra cidade?

A: Tá difícil de andar no centro da cidade

A: Lazer

P: E pra comunidade de vocês? Vai mudar alguma coisa?

A: Não

A: Vai piorar

A: Não vai mudar nada

P: A ideia das Olimpíadas era trazer mudanças // Qual é o lugar mais próximo de onde vocês moram que vai ter jogos

A: Aquela coisa ali / ô

A: Vila Olímpica

A: Aquele negócio lá mas não sei onde que é

A: Deodoro

P: Isso aí / Deodoro/ Vou ler o primeiro texto / O que eu quero que vocês façam / Vocês vão sublinhar ou circular todas as palavras parecidas com o Português

(durante a leitura do texto)

A: Rio de Janeiro e Olympics

A: football

A: Brazil

A: football

A: Tem Rio sozinho

A: Brazil

A: Political

A: violence

A: Confirm

A: opportunity

A: Conflict

A: Economic

A: Emerging

P: Pelas palavras que nós vimos aqui, sobre o que fala o texto onde?

A: Sobre a violência na época das Olimpíadas

A: Sobre a questão política

A: Sobre a política

(outro aluno complementa)

A: Sobre a política corrupta

P: O que deve ter a ver as inequalities com a violence? // Por que essas duas palavras estão no texto?

A: É porque.. O que isso aqui ? (apontando para inequalities)

P: Desigualdades //Ok. Agora vamos ver o “text two” // Quais são as palavras parecidas com o Português?

A: nations

A: Carioca

A: Rio

A: Turista

A: Carioca

A: Expected

A: political

A: professional

A: sports

A: Energy

A: media

A: Professor / professor / (apontando para o quadro de destaques do bimestre) Que nome é esse que tá escrito?

P: Yehoshua // É o nome verdadeiro de Jesus / como ele era chamado na época/ Esse é o nome original

(voltando para a busca de palavras cognatas)

A: transformation

A: city

A: carioca

A: recieved

A: Energy

P: Do que deve tá falando o texto 2?

A: O Carioca falando que pode ter nas Olimpíadas

A: Dos profissionais das Olimpíadas

A: Do Brasil / dos cariocas

A: Os turistas vindo

A: Falando da energia dos cariocas

P: Ok / Agora vocês vão marcar com X a opção correta / (em referência ao número 7)
 Vou dar um minutinho pra vocês fazerem ai / Essas opções se referem ao texto 1 ou texto 2 //

(falo com alguns alunos)

A: Eu não entendo Inglês

P: Mas será que o Português é tão diferente do Inglês assim?

A: Mas não sei ler

P: Mas quando vejo as palavras parecidas / ok?

(tirando dúvida individual de alguns alunos)

A: É pra marcar X?

P: É

(explico a atividade para diferentes alunos)

(alunos falam assuntos aleatórios)

(corrijo a atividade)

P: A primeira opção. (Esse texto fala do senso de humor do Brasileiro) E texto 1 ou texto 2?

A: Texto 2.

P: Como vocês descobriram isso?

A: Porque tá falando de futebol.

A: Espírito carioca / carioca spirit

P: O que é carioca spirit na opinião de vocês?

A: É o espírito carioca

A: É o espírito carioca

(ouço uma resposta e peço para que o aluno repita-a próximo ao gravador)

(outros alunos falam ao entorno e ficam agitados com o meu pedido)

(o aluno se recusa a repetir e prossigo)

P: Letter B / vamos lá (Esse texto sugere que o Rio é perigoso)

A: Texto 1

A: É o “um”

P: Por que vocês descobriram que é texto 1?

A: Porque tá escrito “violence”

A: Violence / Violence

A: Violência

P: Letter C (Esse texto tem uma visão mais excitante do evento)

(muito barulho, muitos alunos falam ao mesmo tempo)

A: Cala a boca ai

A: Texto 2

A: É o texto 1

P: Quem acha que é o texto 1? (um aluno levanta a mão) / Quem acha que é o texto 2? (a maioria turma) // Vocês tem que justificar a sua resposta

A: Texto 2 / Texto 2

P: Por que o texto 2?

A: Porque fala dos esportes/

A: Porque fala dos atletas / fala dos cariocas /

A: Fala das Olimpíadas

A: Fala da transformação do carioca

P: Agora a letter D ? (Esse texto é mais pessimista sobre o evento)

P: Por que o texto 1 ?

A: Porque é inadequado (em referência a palavra inequalities)

P: E a última? Letter E (Esse texto fala dos nossos problemas sociais)

A: Texto 1

P: Vocês vão transcrever as fontes / Ele foi tirado de algum lugar / De onde foram tirado esses textos aqui /

A: Na Internet

P: Mas e esse aqui ? / (em referência ao *the guardian*) Foi escrito em qual site? /

A: www.theguardian

P: The Guardian é o nome do jornal / E no outro texto?

A: www.thegames

P: É no site // Rio 2016 // Agora pessoal // O que deve ser o the guardian?

A: O guardião

P: Mas deve ser o que?

A: O guarda de informação

(risos)

P: Essa fonte aqui é uma fonte oficial ou de um jornal qualquer? (em referência no the guardian)

A: oficial / oficial

A: De um jornal

P: Isso / e o outro texto é a fonte do evento

A: Rio 2016

P: Então aqui é do Rio 2016 / do evento /

A: A primeira é de qualquer fonte (em referência ao the guardian)

P: Então foi tirado de um meio de comunicação /né/ não oficial de informação //Mas qual é a diferença / No texto 1 vocês falaram que é mais...?

A: Mais Negativo

P: E o texto 2?

A: Mais Positivo

P: Mas por que o texto 1 é mais negativo?

A: Porque fala da violência

P: Mas qual é a relação da fonte de onde foi tirado o texto com o conteúdo? Com o que está sendo escrito? // No site do Rio / qual é a chance de ter algo negativo aqui?

A: Nenhuma

P: Por quê?

A: Porque eles querem que outros *venha*.

P: Então se eu leio algo do site do Rio / eu só devo encontrar coisas o que ?

A: Positivas

P: Então eu posso acreditar em tudo que eu não leio?

A: Não

A: Não

A: Não

A: Eles *quer* que nós gaste dinheiro no evento

P: Vocês vão ter que tudo o que a gente falou aqui nessas duas linhas (em referência a atividade 9) / A pergunta é / Em que as fontes podem contribuir no conteúdo do texto?

A: Tem que botar dos dois?

P: Isso // Em um site de informação comum que tipo de informação vou encontrar ? / E em um site oficial?

A: O site oficial traz coisas do evento // E naquele você vai encontrar coisa verdadeira

P: Ah/ coisas mais próximas dos dois lados

(aluno me chama para tirar dúvida)

P: Você não vai falar de uma fonte / mas fazer as diferenças / Esse site deste site

(alunos falam entre si – som inaudível)

(alunos me chamam e me pedem explicação)

A: Professor /essa primeira fonte é uma fonte de jornal?

P: É / The guardian é um jornal britânico

(outros alunos me pedem explicação)

A: Vale ponto?

P: (brinco com o aluno) Tudo é ponto // Vou pedir para que alguns leiam / ok

A: Professor / qual é o antônimo de qualidade //

P: Antônimo de qualidade? / Boa pergunta/ Antônimo é o contrário /

(outro aluno) A: Não sabe?

P: Geralmente antônimo se faz de adjetivo / tipo / feio / bonito/ não de substantivo //

Qualidade é um substantivo

A: Qualidade / defeito então

P: É / pode ser

(depois de um tempo)

P: Vou pedir a quatro pessoas pra ler a resposta // Fala ai a sua resposta

A: Em Português

P: É

A: A fonte do evento fala sobre coisas do evento / e coisas positivas / e a fonte do jornal / a gente encontra coisas mais verdadeiras

P: Quem mais?

A: O site 2016 fala mais da qualidade do Brasil e o the guardian fala do defeito do Brasil.

P: Você pode ler a sua resposta?

A: O texto 1 fala do perigo do Rio de Janeiro e o texto 2 incentiva os turistas virem pra ver as olimpíadas

A: Professor é pra ler isso aqui ?

P: É / Você deveria ter escrito / mas pode falar /

A: Do Site do Rio e do the guardian?

P: É

(o aluno pega o gravador)

A: Parem de rir // O site do Rio de Janeiro é a coisa falsa / Vê lá que tudo é limpo /

Chega aqui a parada dos hospital / tem várias pessoas morrendo / vários bagulhos de sangue / tu vê rato do teu lado / quando tu vai dormir na tua cabine/ entre um rato do teu lado / Isso daqui é não é normal / O Rio tem que melhorar e parar com essas olimpíadas / é a verdade//

P: Thanks. Thank you very much.

(a turma bate palma)

P: Mais alguém que queira falar // Quando vocês querem se informar de uma notícia ou de alguma coisa / onde é que vocês se informam

A: Na Internet

A: Google

A: Na tv

A: Como eu digo notícias em Inglês?

P: News

A: Eu me informo na televisão

A: Com meu pai que vê as notícias de manhã

A: Pelo facebook

P: Como pelo facebook?

A: Quando eu abro aparece um monte de páginas.

P: Facebook de pessoas ou de página de?

A: Páginas

P: Mas vocês confiam em tudo que vocês vêem?

A: Não

A: Depende. O que o Globo postou /

P: Por que você acredita no que a Globo posta?

A: Porque fala a verdade.

P: Mas você acha que a Globo sempre fala a verdade?

A: Sempre

P: Sempre?

A: Porque aparece na televisão

(outra aluna se manifesta)

A: As vezes a gente vê uma coisa na televisão / as vezes vê outra coisa no outro canal

(outro aluno se manifesta)

A: Eu vejo a Band

(outro aluno)

A: Eu vejo o Datena

P: Por que você acredita no Datena?

A: Porque acho ele maneirinho. Dai eu acredito nele

(outro aluno)

A: As vezes você vê uma coisa / mas é outra em outro canal / como a Record

P: Então você acha que depende do local vai falar

A: É.

P: O que a gente conversou na aula passada? / O que a gente conversou na aula passada?

A: O Rio de Janeiro / Tipo uma prova (em referência ao modelo das atividades) / problemas do bairro

P: O que mais vocês se lembram?

A: Violência / sujeira / falta de água na escolas / falta de luz

P: Nós lemos dois textos. Esses textos foi sobre o que?// Sobre as Olimpíadas / Qual é a diferença de um texto para o outro?

A: Ele falava bem e outro falava mal /
(muito barulho, muita conversa paralela)

P: Vamos ver um vídeo de oito minutinhos / Esse vídeo tem uma pergunta /
(escrevo as perguntas no quadro)

P: Coloquei duas perguntas no quadro em Inglês e a sua tradução / O que a primeira quer dizer?/

(em grupo)

A: O que o Rio não quer que o mundo veja?

P: E a segunda?

A: Para quem são as Olimpíadas?

P: Então o que o Rio não quer que o mundo veja?

A: Violência

A: A corrupção

P: Violência e corrupção /E para quem se destina as Olimpíadas

A: Pros turistas

P: Pros estrangeiros?

A: É

P: A gente vai ver um vídeo que vai discutir essas duas perguntas // O vídeo é Inglês mais tem a legenda/

A: Tem a legenda?

P: Tem/

(mostro vídeo. O vídeo se destina a estrangeiros e por isso é narrado em Inglês com alguns depoimentos em Português com a sua legenda)

P: Qual é a impressão de vocês desse vídeo? // Esse vídeo foi feito para brasileiros?

A: Não

A: Não

A Não

P: Para os estrangeiros // O que vocês observaram no início do vídeo?/

A: O outro lado do Rio de Janeiro

P: O outro lado do Rio de Janeiro/ Mostra a maré / Quem está passou pela Maré pela linha vermelha?

A: Eu

P: O Que eles colocaram ao entorno da comunidade?

A: Um muro

P: Um muro/ Segundo a prefeitura quem é a função desse muro?/

A: Diminuir o barulho

P: Mas qual deve ser a real intenção de colocar o muro?

A: Pros turistas não ver a favela

P: E o que vocês acham? É pra diminuir o barulho ou esconder a favela?

A: Esconder a comunidade

A: Esconder a comunidade

A: Esconder a comunidade

P: Então talvez respondemos a número 1 (que está no quadro) What Rio doesn't want the world see?

A: As comunidades

P: Será que seriam as comunidades? // E no final do vídeo / que mostra as comunidades da Barra?

A: Demoliram

P: Pra que?

A: Construir o parque Olímpico

P: Pra construir o parque olímpico eles demoliram essas comunidades // Essa fonte aqui é a do evento ou outra fonte que não se relaciona ao evento?

A: É outra fonte

A: Outra fonte

A: É a fonte que fala do lado bom e do lado mal

P: A fonte que fala o lado positivo e negativo? / Seria isso?

A: Mais negativo

P: E como seria o vídeo da prefeitura ? / A parte boa ?/ Eu tenho aqui um outro vídeo/ o outro lado/ ok? / É a fonte da prefeitura /

(coloco o vídeo da prefeitura)

A: Tira a propaganda

P: Não é a propaganda não / É o vídeo mesmo

(depois do vídeo)

P: Esse vídeo se direciona para quem ?

A: Mais para os turistas

P: Isso / mais para os turistas / Por quê?

A: Porque ele tá falando em Inglês

P: O Locutor tá falando em qual língua ?

A: English.

P: E quando se fala em Português / o que acontece? /

A: A legenda

A: Em Inglês

P: Qual é a diferença do primeiro para esse vídeo aqui?/

A: Só mostra o lado bom

P: E por que esse só mostra o lado bom?

A: Pra atrair os turistas

P: Então quem está por detrás desse vídeo aqui?

A: A prefeitura

P: Eu tenho aqui dos vídeos. E no final / em que a gente pode acreditar? / Que conclusões podemos tirar? / Quais dos dois são verdade? / Ou não tem verdade? /

A: O vídeo 1 (o da fonte midiática estrangeira) fala mais verdades.

P: Mas quer dizer que o vídeo 2 fala mentiras? / Fala algumas verdades?

A: É

P: Agora só pra terminar / Tenho uma pergunta / (escrevo no quadro) What Rio do we want?

A: O que o Rio quer?

A: O que é o Rio?

P: Que Rio nós queremos?

A: Melhorias

A: O Rio? (o aluno entende no sentido literal, Rio como “água” como corrente)

A: Eu quero o Rio 2 (em referência do vídeo da prefeitura)

P: Porque você quer o Rio 2?

A: Porque tem mais coisa boa

P: Ok // Agora isso tem a ver o que iremos fazer na próxima aula / O que é um blog?

A: É pra falar do dia a dia / É pra falar do dia a dia

P: É pra falar do nosso dia a dia

A: E o que o blog pode ajudar na nossa comunidade?

A: O blog pode atingir qualquer pessoa do mundo

P: No próximo tempo todo mundo vai acessar esse blog / e vamos fazer uma atividade que vai valer ponto / vou liberar o wifi do meu celular / mas só para isso / vocês vão escrever uma mensagem nesse blog / vão responder uma pergunta desse blog / mas vai ter que responder em Inglês

A: I don't know wifi

P: Vou abrir o wifi e vocês vão responder o blog / Mas só pra terminar /quando a gente comenta alguma coisa no blog/ como é a mensagem/ grande ou pequena?

A: Depende

P: No geral? Geralmente? / Vocês já comentaram em algum blog?

A: Não

P: Nada? E vídeo no youtube? Já comentaram?

A: Já

P: Ah/ é bem parecido

A: Já comentei no Vlog.

P: Mas sobre o que você comentou? // Você se lembra qual era o vídeo?

(alunos comentam entre si algumas experiências de comentário de vídeo – som inaudível)

A: Vídeo de amigo

P: Ok pessoal// good bye

Aula 4

(começando a falar de características comuns de um post em blog e em sites que permitem comentário)

P: Eu tirei esse texto aqui não foi de um blog / mas em um site de notícias / que eu poderia comentar como um blog // Nós vamos escrever verdadeiro ou falso / Eu tirei até aqui sobre o que aconteceu em Orlando / O que aconteceu lá em Orlando? / na terra da Disney

A: O Jacaré comeu o menino

A: Jacaré o que /foi um crocodilo

P: Sim /mas não falo disso não

A: Tsunami na Disney

P: Atento na boate em Orlando

A: Boate gay?

P: Isso / Boate gay

(os alunos conversam entre si em tom de irônia)

A: Tu conhece / né? / Tu foi lá / né?

A: Eu fui lá Orlando ?

A: Tava pegando os gay lá?/

P: Galera / vamos lá / Os comentários em blog / ou sites de noticia / são geralmente longos e de caráter impessoal?

A: Falso /porque não é impessoal

P: E pelo que vocês observam (mostrando na folha)/ Os comentários são ?

A: Pequenos

P: Isso / são curtos// Letter B / É possível postar o comentário de forma completamente anônima? /

A: Sim? Não?!

P: Consigo ver aqui que as pessoas tem perfil (mostrando na folha) / Mas eu poderia criar um perfil falso / e aí?/

A: Verdadeiro

A: Falso

(indecisão na resposta)

P: Não / Tem como saber/

A: Claro que tem

A: A policia tem como /mas a gente não

P: A polícia descobre como?

A: Tem um programa na televisão dead fish que fala sobre isso /

A: Dead peixe /né?

P: Quem ouviu falar dos casos de preconceito que aconteceu com a Taís Araújo

A: Eu

P: Eles postaram isso no facebook e descobriram / como? /

A: Ele rastreia o IP do outro

P: Vamos ouvir o que ele tá falando aqui (em referência ao último aluno)

P: Todo celular tem um ?

(em coro)

A: IP é o código de rastreamento

A: Todo código que termina com o número 2 é do Rio de Janeiro

P: Eu não sabia / Legal // Letter C / Mensagens que disseminam o ódio podem ser denunciadas por outros usuários da internet sendo elas deletadas ?/ Verdadeiro ou falso ?/

A: Verdadeiro

P: Então vamos supor que você postou alguma coisa no blog / e eu te denuncio / o comentário continua lá?/

A: Pode ser bloqueado o perfil

P: Ainda que o usuário poste mensagens de ódio ou preconceito anonimamente ou através de perfil falso / autoridades podem chegar até o usuário através da identificação do número de *IP* do computador.

A: Verdade

P: E o que a gente conversou / não é ?

A: Aham

P: Através do

A: IP

P: Então cuidado com que vocês escrevem porque a polícia pode checar // Agora a letra e / Outros usuários podem avaliar positivamente ou negativamente o seu comentário

A: Falso

P: Por que é falso?

A: Porque é falso /ue

(alunos falam ao mesmo tempo e discutem entre si – som inaudível)

A: Mentira

P: O que seriam esses números aqui ? (em referência as avaliações dos usuários)

A: O que uma pessoa curtiu / e não curtiu

A: É verdadeiro

P: Pessoal/ eu não falei que a gente iria usar a Internet/ Eu quero todo mundo entrando nesse blog aqui/ pelo celular / a rede e a senha é (.....)

(alunos dispersos)

P: Vai valer ponto /hein// Tá todo mundo com celular?/

A: que aula boa /

P: Esse trabalho vou avaliar / Quem não tem celular / senta com quem tenha celular

P: Quem entrou no site? / Quem entrou no blog?/

A: Que blog?/

(muitos falam ao mesmo tempo)

A: Não tá entrando

P: Deixa eu ver

A: Não é blogspot

P: É blogspot

A: Ih/ caraca/ o blog do professor/

P: Não é o meu blog / É o blog da turma

A: Não consegui entrar

P: Tem alguma coisa errada aqui

A: Getulio Vargas' students (em referência ao nome da escola no blog)

A: Pode usar o tradutor?

A: Pode usar o tradutor?

P: Então / vocês podem dar o jeito de vocês/ usar o dicionário / usar o google tradutor

A: Eu não posso fazer isso na escola / ehh/ professor

P: Vocês vão ter que escrever a mensagem em Inglês // Não é pra usar o Whatsapp// É pra acessar o blog //

A: What Rio

P: What Rio do Getulio Vargas' students want? / Qual o Rio vocês querem/ Mas tem que responder em Inglês / Vou avaliar // Faz parte da avaliação de vocês

A: É pra escrever o que professor?

P: Responder a pergunta da postagem // Podem usar o Google Tradutor /

A: Para de entrar no facebook (falando com outro aluno)

A: Ele tá no Whatsapp

A: Eu vou ligar pra minha mãe

A: Ai /professor/ ainda não entendi

P: Vocês sabem postar

(ajudo alguns alunos a chegar na janela de postagem)

A: Tem que se identificar?

P: Tem/ eu tenho que saber quem escreveu /

A: Eu não sei escrever em Inglês

P: Tem ferramentas da Internet que podem te ajudar / como o Google Tradutor

A: É pra postar um comentário?

P: Claro/ como vou avaliar vocês / se vocês não escrevem

A: Em Inglês?

P: Claro que é em Inglês / pessoal

A: Cara / usa o google tradutor

P: O que você pode responder nessa pergunta aqui? (em referência a pergunta do blog)

A: É que eu não entendi o que está escrito aqui

P: Qual Rio os alunos da Getúlio Vargas querem? //

(outros alunos)

A: Eu prefiro a 2 (em referência ao vídeo da anterior)

P: Mas pessoal / a gente tem que pensar o seguinte/ Quem vai ler seu comentário / não viu o vídeo / Você pode até postar dizendo que viu o vídeo tal / mas vocês tem que pensar que quem está acessando o blog / não teve acesso ao blog
(aluno escrevendo no google tradutor e falando ao mesmo tempo)

A: Eu vi o vídeo na aula / coloco dois pontinho igual no facebook/ e passou duas matérias

P: Mas não é pra falar da escola/ o blog tem uma pergunta / você vai ter que postar pensando nessa pergunta

A: E ai professor isso vale? (em referência ao uso do Google Tradutor)// Eles vão copiar e colar /

(alunos falam entre si)

(ainda surgem dúvidas)

P: Tem uma pergunta no blog e você vai ter que responder o que esta lá

(ouço e ajudo com os alunos em suas dúvidas)

P: Gente/ Vocês tem uma pergunta no blog/ Que Rio vocês querem?

A: Eu quero uma cidade sincera e de verdade (possivelmente em referência a distinção do vídeo e dos textos lidos)

A: Nós queremos menos tempo de aula

P: Você acha que isso vai trazer beneficio pra cidade?

A: Professor / sincera tem acento?

P: Não

(aluno me mostra a sua postagem)

A: Professor nós terminamos nós 3

P: Eu falei que era em dupla ou individual

A: Mas a gente não tinha celular

P: Pedia emprestado

A: Eu já publiquei

P: O meu computador tá livre / Podem usar

A: Vai fazer eu e o fulano

(depois de um tempo)

A: Lá na China é comum fazer esse tipo de trabalho na escola /

P: Lá é outra tecnologia

A: Professor / estão copiando a nossa resposta

P: Pessoal/ é só vocês pensarem um pouquinho

A: Depois o cara lá vai achar que a gente não tem criatividade (em referência aos possíveis leitores do blog)

P: Puxa pessoal/ parece que a cidade é perfeita / pensa no que nós conversamos nas aulas passadas

(depois de um tempo)

P: O que vocês estão escrevendo não e pra mim não// O que vocês postaram vou mostrar pra escola

A: Não

P: Claro

Aula 5

(Início a aula projetando um trecho da letra do 50 fity cents e como seria no Inglês “padrão”)

P: Eu tirei essa frase de uma música do fifty cents. Você acha que essa frase é igual ou diferente dessa aqui ?

A: Diferente

P: Diferente por quê?

A: Porque tem outras palavras

A: Essa aqui parece ser maior (em referência ao English padrão)

P: Mas qual é a diferença de um para o outro?

A: Porque esse aqui (apontando para o trecho do black English) é da música dele

P: Vocês já ouviram falar de Black English? // O que é black?

A: Black é branco

A: Black é preto

P: E se eu falasse para vocês que aqui em tenho um Black English // Por que eu tenho um Black English? // Vocês costumam ouvir Hip Hop? / Como eles falam normalmente? Será que a mesma língua que canta por exemplo a Adele?

A: Não

A: Não

P: Qual é a diferença?

A: Porque é mais agressivo.

P: Mais agressivo?

A: É

A: Mais violento

P: É possível falar de um Black English no Brasil?

A: E

P: Como é que seria um Black English no Brasil?

A: Preto falando

P: Negros falando Português no caso?

A: É

(mostro uma letra de funk e o paralelo do que seria o Português “padrão”)

A: O cachorrão chegou (cantando)

P: Qual a diferença desta frase (a letra de funk) para essa (como poderia ser no Português padrão)? // Sentido é igual ou diferente?//

A: Diferente

A: Diferente

A: Cachorrão é o cara que pega mulher

P: Mas seu trouxesse essa frase para o padrão // Seria mais ou menos isso (Os rapazes chegaram)? // Mas qual seria o certo? // Ou existe certo? //

A: Existe

A: Esse dai é só pra música

P: Será que o cachorrão chegou tá errado?

A: Tá

P: Errado por quê?

A: Porque tá chamando pessoa de animal

P: Mas não passou uma mensagem? / O f.. falou uma mensagem interessante / Esta é uma frase típica de onde?

A: Da favela

P: E só por isso é errado?

A: Isso não é errado não/ Quando chama a pessoa assim/ tá falando do cara que pega mulher

P: uhum

A: Que é famoso

P: Será que a questão é de certo ou errado / ou saber usar o momento de usar uma frase ou outra?

A: Saber usar a frase

P: Ah tá

A: A pessoa não chega na entrevista de emprego / o cachorrão chegou /

P: Falariam /os rapazes chegaram/ né? / Agora voltando no caso do fifty cents / é o mesmo sentido

A: Como é diferente?

P: Existem palavras diferentes / Existem estruturas // Mas por que será que eu canto de maneira diferente? // Ao invés de cantar de uma forma padrão ou prefiro cantar assim? / Será que o fifty cents não sabe o Inglês padrão ou ele tem alguma intenção?

A: Ele quer fazer a música dele / algo agressivo / quer fazer o próprio estilo dele

P: Very good // A gente vai ver um clip agora / tenho certeza que vocês conhecem / vão gostar /e tem a ver muito com o que a gente tá conversando / Vocês vão me dizer se tem Black English

A: O que é Black English?

P: Seria justamente os negros /eles falam com gírias / é como seriam a linguagem das pessoas das favelas / eles querem mostrar uma identidade / não é que é certo ou errado / eles querem mostrar que fazem parte daquele local / é uma maneira de falar / desta forma estou falando quem eu sou / de onde eu vim /

A: As suas características

P: As suas características // Mas não é que é errado falar Os cachorrão chegou / Agora vocês conhecem essa música? (em referência a música da Beyoncé – Formation) / Qual é a intenção dela nesse clip? / Ela ganhou vários prêmios inclusive /

A: Mostra pra saber que a gente vai saber / professor

A: ue/ é antigo?

P: Não

(depois do vídeo Formation – Beyoncé)

P: Is beyoncé black?

A: Yeah

A: She's black

P: O que ela quer mostrar nesse clip?

A: Mostra as pessoas negra / da periferia

A: Machista /feminista

P: Vamos ver agora o clip com a tradução

A: Ela tá falando que ela é negra / mas ela gosta do que ela é / ela tem a personalidade dela / mesmo ela sendo negra / ela gosta do jeito dela de ser negra / ela consegue tudo o que ela quer mesmo sendo negra / corre atrás / ela arrasa (em referência a uma parte da música)

(outro aluno interrompe) A: Você falando assim você tá mostrando preconceito

P: Até porque ser negro não é um problema / mas entendi o que você falou /ela tá enaltecendo uma característica dela

A: Ela tá falando do nariz dela

P: Vocês sabiam que nos Estados Unidos nos anos 60/ não tem muito tempo / uns 50 anos atrás/os negros não poderiam viver no mesmo espaço que os brancos? / Lá der repente o preconceito é maior mas aqui é velado / O que vocês acham ? / O preconceito aqui existe? /

A: Existe

P: Lá nos Estados Unidos tem toda uma cultura que todo mundo ouve / que todo mundo gosta // Será que no Brasil a gente tem algo similar a se pensar? Ou do negro / de pessoas que vivem em comunidade?

A: Tem

A: Existe

P: Eu sempre penso na questão do funk / se a gente pensar o preconceito do funk antigamente/ Por que as pessoas ainda não admitem gostar de funk?

A: Porque o funk é mais de periferia/ Não vê o rico cantando funk

(aluno interrompe)

A: O que garota? / Não vai ter nenhum rico que canta funk ?/

P: Assim é algo que se pensava antigamente

A: Ah

P: Hoje em dia é bem diferente / né?

A: Ah tá/ ela tá falando de antigamente

P: Hoje eu acho que a cultura da favela chega em qualquer lugar / não é?

A: Porque o cantor X. é rico e tá cantando funk/

A: Mas ele não começou da riqueza /começou da pobreza

P: (mostrando na folhinha) Aqui tem a música e a tradução

A: Perai / quero ouvir o professor falar

P: Quem pode ler a letra a pra mim?/Vamos lá

(muito barulho)

P: Deixa que eu leio / *Black English* é uma união de diversas línguas de origem africana com o inglês. Quando os africanos foram trazidos para a América do Norte encontraram o inglês uma língua nova pra eles / Para conseguirem se comunicar com os norte-americanos, foi necessário encontrar um meio termo entre a língua deles e a falada na América / Foi assim que surgiu a variação africana do Inglês / Hoje /encontramos o *Black English* por todos os lados seriados / músicas / filmes / comédia *stand-up* e a cada dia esse dialeto se torna mais comum graças às mídias e à valorização do *Rap e do Hip Hop* / Retire do texto / da música da beyoncé/ duas expressões que caracterizem o *Black English*.

A: O que é Black English?

A: É em Inglês?

A: Só duas?

A: É uma frase que diz que ela é preta?

P: Black English é como o cachorrão chegou / mas é a Beyoncé que tá falando / entendeu? /

A: Pode palavrão?

P: Mas palavrão não necessariamente é Black English / É um jeito de falar/ é a história do cachorrão chegou

A: Eu sou possessiva / pode?

P: Ai tá no padrão

(alunos executam a atividade e me pedem para verificar se as respostas estão corretas)

P: Vamos ver alguns exemplos / o loirinho de olho azul / branquinho / ele dificilmente falaria um y'all haters / o que o branquinho iria falar / you are all haters

A: O que é isso?

P: Esse aqui seria o padrão / e esse aqui seria o Black English / Vocês acharam outros / só tô dando o meu exemplo / Agora essa frase tem o mesmo sentido / ou sentidos diferentes? / mas tem alguma coisa que é errada? /

A: Não / ta certo/ mas aqui é maneira normal de se falar /

P: Mais formal

P: E o que essa forma de falar faz? (referência ao Black English) Marcando a nossa?

A: Realidade

P: Identidade/ Quem nós somos / mas devemos saber o momento que devemos usar/não é isso? // Vocês conseguiriam me falar uma expressão de comunidade? /

A: Pode pá/

P: O que é pode pá

A: Concordo

P: Mas alguém sabe alguma expressão de favela?

A: Eu não moro na favela.

P: Mas não necessariamente você precisa morar pra saber // Agora vamos pra letra b Qual é o desejo do uso da variante na manifestação da sua causa?

A: Falar sobre o racismo

P: Falar sobre o racismo / legal

A: Pode colocar em Português?

P: Pode /cada um vai ter seu jeito de escrever

A: Falar que os negros tem os mesmos direitos que os brancos tem

A: Vou colocar aqui / falar sobre o racismo

P: Qual é a intenção de ela falar o black english? / entre aspas falar errado? / Ela tem uma intenção com isso? / Como um vai ter uma resposta / É claro que ela sabe falar o Inglês padrão / mas por que ela quer falar assim?

(alunos escrevem suas respostas e prossigo com as atividades)

P:Eu tenho uma parte da música e três figuras / Vocês vão relacionar as colunas / O que representa por exemplo a letra d

A: The natural black hair

P: Vocês acham que o cabelo faz parte da identidade negra?

A: Eu não concordo

A :Nem todo negro tem cabelo duro / Eu não tenho cabelo duro

A: Se eu quiser eu posso fazer um black e eu não sou negra

P: O que é a letra A? “I like my baby hair, with baby hair and afros. I like my negro nose with Jackson Five nostrils”

A: Black self love

P: O que é Black Self love?

A: O amor de ser o que sou

A: O cabelo dela é natural

P: Aqui não tá falando só do cabelo /Mas o amor em ser negro / Eu tenho orgulho em ser negro

P: Vamos lá pessoal / Letter b

A: Martin Luther King on the cover of a newspaper in reference of his famous speech “I have a dream”

P: O que vocês acham de comum o hip hop com o funk?

A: O hip hop é música / e o funk não

A: Porque ambos são da periferia / da favela

P: E como vocês imaginam que seja periferia dos Estados Unidos?

A: Deve ser melhor / lá é civilização / eles são mais educados

P: Quem já viu Everybody hates Cris ?

A: Eu

A: Eu

P: Everybody hates Cris caracteriza a periferia dos EUA

A: Na periferia de lá tem mais negros

P: É / É verdade

A: Só que a periferia de lá / é tipo condomínio

(o gravador em si desligou e foi perdido os últimos cinco minutos da aula)

Aula 6

(Inicio a aula com trechos de clips de hip hop)

P: Agora vamos ver um clip completo / tá? / Só que nesse clip é um cantor que também está por um causa / vocês vão ter que descobrir que causa fala esse cantor / É um cantor que todo mundo conhece

A: Michael Jackson?

A: Porque é negro /já vi de cara / é de racismo / eu tenho certeza (mostro o clip – They don't care about us do MJ)

P: Sobre o que será que ele está lutando?

A: Não ao preconceito

P: Não ao preconceito

A: Falando do Brasil

A: Falando da periferia

A: Dos brancos não se juntarem com os negros

P: Vamos fazer a letra A da folhinha/ Qual é o nome da música?

A: They don't care about us

P: They don't care about us // O que significa esse “they”?

A: Eles

P: Eles quem?

A: Eles

P: Mas esses “eles” é quem? / Quem é esse eles?

A: As pessoas

A: Os políticos

A: As policcias

A: As pessoas da favela

P: Então vocês vão escrever a resposta ai

A: O que?

P: Vocês falaram várias coisas ai / Pensa e escreve ai

A: É em Inglês?

P: In Portuguese / They don't really care about us

A: O governo?

P: Pode ser //Agora na outra linha / a palavra destacada é o “us”/

A: A gente

P: Quem seria “a gente?”

A: Nós /

A: Michael Jackson

A: A comunidade?

A: A periferia

A: Posso escrever favela?

P: Tem gente que gosta de falar favela / não vê problema nisso

A: Quem mora na periferia é o que? É favelado?

P: Pessoal / é aquilo / por muito se falava que favelado era algo ruim / Mas hoje em dia não/ eu sou da favela / eu gosto da palavra favela / acha bonito

A: Onde foi gravado o clip?

P: Na Bahia e no Santa Marta / E até hoje tem uma estátua do Michael Jackson

A: Professor / me explica ai

P: Essa palavra se refere a quem? / A quem se refere esse they?

A: Eles

P: Eles quem? / Quem é esse they?

A: A policia

P: Ai você vai colocar a sua resposta / ta? // Agora a letra C

A: Não sei professor

P: Pensa / Não quero dar resposta não

A: Pode traduzir?

P: Eles não ligam pra gente

(tiro ainda algumas duvidas)

P: Agora / Judge **me**, sue **me** / Everybody do **me** / Kick me, kike **me** / O que é esse “me?” O que que é Judge me?

A: Ajuda-me

P: Ajuda-me

A: Ajudar é help

P: É // Julga-me / processe-me / A que se refere esse “me”?

A: A eu.

A: Ao Michael Jackson

A: A Nós

P: Pensa e escreve ai / Não quero dizer a resposta/ quero que vocês pensem
(tiro dúvidas de alguns alunos)

P: A que se refere?

A: Eu / Eu

A: Ao Michael Jackson / não? / Ele que tá cantando

P: Agora na letra B. O pronome “they” é um “personal pronoun” (pronome pessoal) já que? A opção de cima ou opção de baixo / São aqueles que substituem os substantivos, indicando diretamente as pessoas do discurso / Servem para substituir os objetos diretos ou indiretos. Eles sempre devem vir após verbos ou preposições

A: A primeira

A: A primeira

P: Agora esse “us” aqui é um object pronoun (pronome objeto) já que: São aqueles que substituem os substantivos, indicando diretamente as pessoas do discurso / Servem para substituir os objetos diretos ou indiretos. Eles sempre devem vir após verbos ou preposições.

A: O segundo

P: Por que o segundo? Estou substituindo um ...?

A: Objeto

P Agora na letter D , eu tenho aqui a lista dos pronomes pessoais e objetos / A dos pronomes pessoais já tem alguns completos / tá faltando alguns / e os objetos tem alguns / vocês vão completar a tabela usando as palavras que estão faltando aqui / por exemplo I / qual é o correspondente?

A: Eu

A: Eu

P: E o objeto?

A: Me

P: Very good/ Excellent

A: Mereço até um ponto

P: Agora o “You” é o objeto / Qual é o personal?

A: You é...

A: Você

A: É aquele what

P: What não é pronome

A: É você

P: Por exemplo / Eu amo você / I love you / Qual é o pessoal?/ É o you /o mesmo you

A: Ah é?

P: You / You

A: Tem aqui / as palavras estão aqui (no enunciado)

(tiro algumas explicações)

P: Agora o he /qual é o objeto?

A: Him

P: Him

P: I listen to Michael Jackson. I listen to...

A: Him

P: Agora o she/ I love F... I love ...

A: Eu não

P: Qual é o objeto?

A: Her

P: ;Her

P: Agora o we esse tem na música / né/

A: us

P: Eu poderia poderia começar uma frase com o “us”

A: Não

P: Como eu poderia começar a frase

A: Com o we

P: We are Brazilians

A: We are the world (cantando) We are the children

P: Agora o it / o it é fácil

A: is

P: Tá aqui o/ é uma das opções aqui

A: her

P: Não é o it /I like this cell phone / Cell phone é um objeto / I love it / I love it

A: Celular eu amo o meu

A: We are the world (cantando)

P: Agora na letter e / Como você substituiria o que está sublinhado por um pronome? /

Brazilian's students occupy schools in Rio de Janeiro to protest conditions ahead of olympics /

Como é que ficaria essa frase?

A: You / him /you

P: Personal ou object?

A: Object

P: Personal

A: We

A: They

P: É they pessoal/ O que os estudantes brasileiros fizeram?

A: Ocuparam a escola para protestar contra as olimpíadas /

P: Se fosse substituir por um pronome /substituiria por ?

A: They

P: Por que they e não we?

A: Porque tá se referindo a eles

P: E se fosse ao invés de Brazilian's students /o nome de uma mulher /Maria occupies ...

A: Seria she

P: Se fosse Ruan occupies

A: He / he / he

P: Vocês vão reescrever a frase usando o pronome/

A: E só colocar they

P: Não / vocês tem que reescrever o resto da frase // students are doing some of the needed maintenance on their own at Amaro Cavalcanti/ estudantes estão fazendo alguns reparos por si mesmos / Amaro Cavalcanti é o que?

A: Uma pessoa

A: Um ator

P: Está falando de uma escola / Amaro Cavalcanti / At Amaro Cavalcanti, they painted **the restrooms** / Seria personal ou object?

A: Object?

P: Por que?

A: Porque tá se referindo a escola/

P: Qual é o objeto dessa frase? / Restrooms é banheiro /

P: O que os estudantes fizeram?

A: Pixaram.

P: Pixaram? Ao contrário / Eles ocuparam a escola / estão vivendo na escola / Eles pintaram / the restrooms é pessoal ou objeto?

A : Objeto

A: Them

A: T – H – E M (soletrando)

P: Agora o que se refere esse they aqui?

A: Os alunos

A: Os alunos pintaram os banheiros

(tiro algumas explicações e aula acaba)

Aula 7 e 8

P: O que tem em comum a música da Beyoncé com o do Michael Jackson?

A: Sobre o racismo e a periferia

P: E por que pessoas tão famosas até porque eles não teriam que falar disso. Por que eles falam sobre isso?

A: Porque eles veio de lá, veio da periferia. Eles sofreram racismo.

P: Quando o Michael Jackson falam. Eles não ligam pra gente. Eles quem?

A: Os políticos

A: Os policiais

P: Vamos pegar a nossa folhinha // Vocês acham que o Michael Jackson está indignado?

A: Tá

P: Então pessoal / o que vocês vão fazer aqui / na letra f / Retire uma passagem que exemplifique um momento de forte indignação /Então pessoal vocês vão tirar uma frase que ele esteja indignado / Mas professor /como eu vou saber isso / Aqui do lado tem a tradução // pode ser uma frase / um trecho

(aluno lê um trecho em Português – som inaudível)

P: Muito bem / agora eu quero essa parte ai / mas em Inglês

(outro aluno leem trechos da música em Português)

P: Quando ele fala Todo mundo / comida de cachorro

A: Eles dão comida de cachorro pra gente

P: Concordam? / Dão pra gente comida de cachorro?

A: Professor / I am victim of police brutality // Pode escrever essa frase?

P: Não tem uma só resposta / tem inúmeras possibilidades de respostas

(tiro a dúvida particular de alguns alunos)

P: Aqui o Michael Jackson falam de pessoas muito importantes que mudaram a sociedade/

A: Martin Luther King

A: Roosevelt

P: Muito bem/

A: Martin Luther King não foi cara lá do Todo Mundo Odeia o Cris?

P: Quem foi ele então?

A: Ele foi o presidente da igualdade social dos negros /

P: Revolucionou a história dos negros // O que vocês vão fazer pessoal / Se lembra daquela aula que liguei o Wi-fi

A: Eu não tava nessa aula

P: Nós vamos fazer a mesma coisa

A: Hoje

P: Agora

(alunos comemoram)

P: Eu vou ligar o Wi-fi pra que? Vocês estão vendo na letra H / Na letra são mencionadas duas pessoas / Roosevelt e Martir Luther King / ele fala assim /if Roosevelt was living / he wouldn't let this be /se Martir Luther King estivesse vivo/ ele não deixaria isso acontecer / isso o que ? //Desigualdade?

A: Isso ai /

P: Vocês vão escolher / ou Martir Luther King ou Roosevelt pra escrever um parágrafo / eu vou ligar o wi-fi

A: Sobre ele?

P: É // Vocês podem usar a Internet para isso //

A: O Wifi da escola?

P: Não /o meu / Vocês vão escrever aqui / de modo que ocupe essas linhas aqui / então vocês podem usar a Internet para isso/ ok

A: O Wifi da escola?

P: O meu wifi / você não veio nessa aula?

A: A Francielle me mandou um whatsapp falando / sua retardada o professor / o professor ligou o wifi dele

P: Ela falou isso? (risos)

(ativo o wifi)

P: Vocês podem usar as ferramentas que você quiser /vocês podem usar o Google

A: É pra escrever em Português ou Inglês?

P: Vocês preferem escrever em Português ou em Inglês?

A: Em Português

A: Claro / né

A: Quem foi Roosevelt?

P: Por isso / eu abri o meu wifi / pra você pesquisar

(outro aluno pergunta)

A: É pra escrever tudo /é?

P: É / É claro que tem muita coisa ai / você vai resumir

A: Em Inglês?

P: Você pode escrever em Inglês ou em Português

A: Pode ser em Português /né / professor

P: Ou um ou outro / Se de repente eu conheço Martir Luther King/ posso conhecer o Roosevelt

(tiro dúvidas de outros alunos)

A: O Roosevelt foi um presente?

P: Isso /foi um presidente

A: Mas eu acho que ele entrou no lugar do pai dele

(um tempo depois)

P: Conseguiu?

(aluno tem alguma duvida)

P: Será alguma coisa de boa ele tem para o Michael Jackson ter falado?

(outra aluna)

A: Caraca / ele foi um monte de coisa /historiador

A: Professor / eu não sei

P: Alguma coisa ele foi para o Michael Jackson mencionar ele

A: É pra resumir?

P: É / você vai resumir do seu modo / o que é importante saber / quem era / onde nasceu / o que ele fez de tão importante / alguma coisa importante eles fizeram ai

(alguns alunos me mostram a resposta)

P: Legal / daqui a pouco / vou pedir para que alguns alunos leiam a resposta

A: Que?

P: É /quero saber o que vocês escreveram // Ele já terminou /quer ler a sua? //A G... vai falar sobre o Roosevelt /

A: Deixa ele primeiro

P: Vai você / depois ele // O que você descobriu sobre Roosevelt?

A: Ele foi filho de Theodoro Roosevelt / e Marta não sei o que / ele foi o vigésimo sexto presidente dos estados unidos de 1901-1909

P: Mais de cem anos atrás (surpreso)

(aluna continua)

A: Ele assumiu a presidência após a morte do titular William sendo o mais novo presidente dos Estados Unidos / e também tá escrito que ele foi um monte de coisa que não deu pra colocar

P: Mas por que entre tantos presidentes o Michael Jackson resolveu falar dele?

A: Porque ele foi um destaque nos Estados Unidos /ele fez muita coisa lá / depois que assumiu a presidência / ele usou todo o conhecimento que tinha / ele mudou muita coisa lá /

P: Agora vamos ouvir sobre o Martin

A: Foi um bispo protestante estadunidense (som inaudível)

P: Então o que aprendemos sobre Martin Luther King / ele era?

A: Pastor negro

P: Na época dos Estados Unidos tinham muito...?

A: Preconceito

P: Então ele se tornou um ativista na luta do que?

A: Racismo

P: O que mais você falou?

A: A não violência

P: A não violência// vocês imaginam só /os negros sofriam tanta violência / que as vezes / eles queriam / quebrar as coisas / igual acontece hoje em dia // Mas então / vocês podem escrever a mesma coisa / coisas diferentes // alguma coisa que tenha chamado a atenção de vocês / vocês já ouviram falar de um discurso que se chama /Eu tenho um sonho / I have a dream / É do Martin Luther King /ele falou que tinha um sonho /qual era o sonho dele?

(alunos me mostram suas respostas)

Aula 8

(não há transcrição da aula)

Roda de Conversa

P: Então pessoal / o que vocês têm a dizer das últimas aulas que tivemos?

A: Maneiro

A: Muito legal

A: Muito Suave

A: Assim / coisa básica / muito maneira / aquela coisa básica

P: E o que vocês mais gostaram?

A: A da música

P: A música de Hip Hop? / O que mais?/ Nós tivemos a aula das Olimpíadas / Vocês se lembram? / Vocês tiveram que postar no blog // Pergunta seguinte / Qual o momento da aula que vocês menos gostaram? / Agora é o contrário / O que vocês menos gostaram? / Dessas últimas seis aulas

A: Dia de prova

(risos)

P: Sem ser a prova / o que mais ? / Pensa as aulas das folhinhas / Alguma coisa que vocês não gostaram

A: Nada / Toda aula tinha música

P: E o que você acha que poderíamos fazer nos próximos encontros?/ Nas próximas aulas ?

A: Calma ai / Calma ai

A: Filmezinho

A: Colocar um trabalho para geral copiar

(risos)

A: Filme Americano

P: Qual a legenda em Inglês? // Vou falar algumas atividades / vocês vão falar se gostam ou não gostam / tá legal? / Atividades que precisam escrever

A: Não gosto

A: Não gosto / tá louco

A: Eu gosto

A: Atividades de que?

P: Que precise escrever

A: Eu gosto // Sério/ rapidão / Sabe aquele negócio a que a gente podia fazer? / Fazer um picnic / com o um filme

(risos)

A: As mulheres trazem a comidas / e os homem outra coisa /

(meninas se irritam)

A:Tipo assim/ tá ligado / Eu /Tu e ele compra tudo / E geral come

P: E como a gente podia usar o Inglês nisso? / A gente tem que falar Inglês

A: Falar as comidas em Inglês

A: Falar da cultura

A: Ah / professor

A: Ai faz o picnic / ai você coloca o bagulho / e bota a comida / fala / e geral vai comer /

A: E da um ponto para cada um pra quem acertar

P: Falar em Inglês / Quando eu peço para vocês falarem em Inglês / Gostam ou não gostam?

A: Não gosto / Gosto não

P: Por quê?

A: A gente vai falar pra passar vergonha ?

P: Mas qual é a dificuldade? / De pronunciar?/ De entender?

A: De pronunciar

P: É mais difícil de entender /

A: Pra entender / Pra pronunciar / eu aprendo rápido / o professor falou (palavra incompreensível em Inglês) / E eu falei

P: Então quando se fala uma palavra / você grava / né //

P: Ouvir coisas em Inglês / Ouvir música / Ouvir pessoas falando

A: Mas só música

P: Ler coisas que estejam em Inglês

A: Desde que tenha a tradução embaixo tá ótimo

A: Algumas blusas que eu compro / eu fico olhando e eu / eu acho que tá escrito isso/ e vou no Google Tradutor

A: Quando eu ouço música / vou na Internet ver a tradução / saber o que eu tô cantando

P: Estudar coisas que tenha a ver com o meu dia a dia / por exemplo / falar como a gente fez / falar das Olimpíadas / falar dos problemas que temos nas comunidades / gostam ou não gostam? / falar do hip hop? / falar de coisas que tenham a ver / ao invés de só ficar aprendendo verbo / falar de coisas que tenham a ver com o nosso dia a dia

A: É maneiro / é legal

A: Professor / você já foi pros Estados Unidos?

P: Já / duas vezes

A: Você já conversou?

P: Com uma pessoa Americana? / Já várias vezes

A: Mas em questão ao sotaque lá?

P: É uma boa pergunta / cada lugar tem um sotaque / é o que falamos na última aula / O Black English / é mais difícil porque não tenho tanto costume de ouvir esse tipo de

Inglês / e tem muita gíria / muitas palavras que são diferentes / imagina um gringo aqui e vocês falando embrasado (gíria)

(alunos riem)

A: Embrasado quando a pessoa é bêbado / professor

P: Por mais que eu tenha estudado embrasado / eu não vou saber o que é embrasado / porque é uma palavra que se criou / é nova / é típica de um lugar / então imagine um Americano que estudou Português / ah / fulano tá embrasado / o cara não vai entender / agora embrasado se ele estudou / se ele leu / ele vai saber / porque bêbado é uma palavra comum / né

A: É comum o brasileiro tá bêbado

P: E não é uma palavra nova / como é embrasado / vamos ver aqui // Falar de culturas // falar do black English / a gente falou de cultura / falar do Hip Hop é falar da cultura / é legal?

A: É

A: aham

P: Fazer atividades no livro que a gente usa

A: Eu gosto

A: Uma hora dessa falando que gosta de estudar // Plena hora de férias

P: Opinião dela

A: Pergunta pra ela se quando ela chega em casa/ ela vai pegar o livro pra estudar

P: Vamos lá // Jogos e brincadeiras

A: Melhor coisa que tem / ficar de bobeira / maneiro

P: Músicas

A: Cris Brown se puder

A: Lui Califa

A: Snoop Dog

A: Funk

(risos)

A: Funk em Inglês

A: Tem funk em Inglês?

P: Na verdade / na verdade/ o funk veio dos Estados Unidos / mas não é o funk que é o nosso funk

A: Sei qual é / é o antigo do Steeve B que o meu pai gostava

P: Isso ai

(aluno canta e os outros riem)

P: O hip hop e o funk tem muita semelhança / eles tem a mesma origem / né/ da periferia // Vídeos/ ver vídeos em Inglês

A: Gosto

A: Ah/ né não

A: Tu não entende o bagulho / mas tu quer procurar saber o que que fala

P: Usar imagens nas aulas / por exemplo/ quando eu mostro / quando eu mostro várias figuras para explicar alguma coisa

A: Já é

P: Ajuda vocês entenderem? / Quando eu quero explicar alguma coisa/ eu coloco a foto do Michael Jackson com a foto embaixo

A: Aham

P: E pessoal / o que a gente pode fazer para melhorar as aulas de Inglês

A: Não ter aula

A: Qual é cara

P: Por que será que tem gente que não gosta de Inglês?

A: Porque não sabe o que tá ai

A: Antigamente eu achava que era mais difícil se comunicar em Inglês

P: Mas assim / eu não gostava de Matemática / mas eu tinha que estudar Matemática / O que a gente poderia fazer para termos umas aulas mais interessantes / O que a gente pode fazer para não ficar tão chato? Mais agradável

A: Tentar desenvolver o Inglês com geral aqui

A: Ensinar firme / Ensinar firme mesmo / pronto / pegar o safado / pedir pra ele sentar do seu lado / e você vai ler em Inglês

P: Mas por que será que teve tanta nota vermelha?

A: Porque ninguém entende nada

A: A gente não quer fazer nada / por causa disso

A: Aprender uma língua / tem que ser um por um / ensinar um por um / se o senhor ficar ali na frente / to be/ be significa isso aqui

P: Mas vocês tem que prestar atenção

A: Mas tem que explicar um por um

P: Mas são 40 alunos

A: Eu sei é muita gente / Faz isso / fica sempre passando na mesa assim / ensinando assim / vou te dar uma sugestão / você querer conversar não vai mudar nada /

P: Tô querendo uma solução / o problema eu já sei / tem um monte de nota vermelha

A: Passando na mesa / perguntando /o que você tá fazendo agora / isso aqui significa isso

(alunos batem palma)

P: Agora a última pergunta / quais são os meus direitos e deveres como aluno nas aulas de Inglês / Começando pelos deveres

A: Prestar atenção

A: Respeitar o professor

A: Não falar palavrão

A: Não gritar

P: Falamos dos deveres / quais são os direitos

A: Não pode sair antes da hora

P: Não / direitos é o que você / a escola pode dar pra vocês

A: Sair antes da hora

P: Sair antes da hora é direito?

A: Não / entendi ele / ele falou uma coisa que poderia fazer / colocar essa lei de sair mais cedo

P: Colocar menos aula?

A: Não / tipo assim / Se todo mundo terminar mais cedo/ sobra mais tempo

P: O que é o J... falou é outra coisa / ele já tá justificando / último tempo / terminou 15 minutos antes // Mas vocês sabem que é uma questão que não depende muito de mim ? / Isso depende da direção / Se eu ficar todo dia liberando 15 minutos

A: Não / não / não vai ter essa regra não / não quero

P: Fala algo que a escola pode fazer por vocês

A: Não vou não / não vou poder sair /vou ficar o que? / perturbando a Maria

P: Agora pessoal / uma coisa de importante aconteceu esse não em relação as aulas de Inglês / O que aconteceu esse ano nas aulas de Inglês?

A: O Ar condicionado

P: Também / Além do ar condicionado // A sala ambiente

A: É verdade

P: Não tinha projetor / não tinha som / não tinha nada / ano passado era sala comum / Vocês acham que isso ajuda?

A: Ajuda

A: Ajuda

P: O que faz ficar diferente? Dá um clima melhor?

A: É a melhor sala da escola // é muito pequena mas é geladinha

A: O senhor não sempre coloca vídeo / porque não coloca cortina lá /

A: Lá ia ficar bem legal

P: Agora não falo que essa turma / mas toda vez eu chego a sala/ tem um rabisco novo nas mesas / no mural de avisos / o quadro branco já tá todo riscado

A: Compra outro

P: Mas não é assim / é difícil conseguir dinheiro

A: Não tem esse negócio na escola não / de mãe representante

P: Não sei/ boa pergunta // Agora peço a ajuda de vocês // preservação da sala / limpeza / as vezes / sei que não é por mal / mas tem muito lixo / por mais que tenha alguém para limpar / não é justo //