



Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem

Andresa Carla Gomes de Carvalho

Ensino e aprendizagem de língua Inglesa na escola pública: promoção do
letramento crítico por meio de gêneros do discurso

Mariana

2022

Andresa Carla Gomes de Carvalho

Ensino e aprendizagem de língua Inglesa na escola pública: promoção do
letramento crítico por meio de gêneros do discurso

Dissertação apresentada ao programa de Pós Graduação em Letras: Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Leandra Batista Antunes

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada: interface entre práticas e teorias

Mariana

2022

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

C331e Carvalho, Andresa Carla Gomes de.
Ensino e aprendizagem de língua Inglesa na escola pública
[manuscrito]: promoção do letramento crítico por meio de gêneros do
discurso. / Andresa Carla Gomes de Carvalho. - 2022.
115 f.: il.: tab..

Orientadora: Profa. Dra. Leandra Antunes.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras:
Estudos da Linguagem.
Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Letramento. 2. Língua inglesa. 3. Ensino & aprendizagem. I.
Antunes, Leandra. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 811.111:37

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



FOLHA DE APROVAÇÃO

Andresa Carla Gomes de Carvalho

Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública: promoção do letramento crítico por meio de gêneros do discurso

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Aprovada em 15 de agosto de 2022

Membros da banca

Profa. Dra. Leandra Batista Antunes - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Viviane Raposo Pimenta - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Leina Cláudia Viana Jucá - Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Profa. Dra. Leandra Batista Antunes, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 15/08/2022



Documento assinado eletronicamente por **Leandra Batista Antunes, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/08/2022, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Raposo Pimenta, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 22/08/2022, às 17:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0372133** e o código CRC **DC5C16A4**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.010281/2022-10

SEI nº 0372133

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000

Telefone: (31)3557-9418 - www.ufop.br

Agradecimentos

Venho agradecer a todos que me ajudaram nesta jornada rumo ao conhecimento e aprimoramento do meu saber. Primeiramente agradeço a Deus por sempre estar comigo nas horas difíceis, bem como nos momentos de felicidade. Agradeço a minha mãe e a minha família que sempre me impulsionaram adiante, me ajudando a superar as dificuldades.

Obrigada, minha irmã Karine, que sempre esteve disponível para me ajudar nos momentos que eu mais precisava.

À Universidade Federal de Ouro Preto que proporcionou tamanha oportunidade para ampliar meus horizontes e vislumbrar novos conhecimentos.

À minha orientadora Leandra Batista Antunes pela paciência, pelo suporte, pelas correções e pelo grande incentivo.

Agradeço a meu querido amigo Vinícius que sempre esteve a meu lado me ajudando e apoiando.

E a todos que diretamente ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

*Sábio é aquele que conhece os limites da
própria ignorância.*

(Sócrates)

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal investigar práticas de ensino-aprendizagem da língua inglesa em uma escola pública do interior de Minas Gerais e propor práticas de ensino embasadas na promoção do letramento crítico e dos gêneros textuais, aplicando-as nessa escola e avaliando seus efeitos. Diante da observação de que o ensino da língua inglesa, muitas vezes, é baseado somente no ensino da gramática nas escolas públicas, este trabalho vem propor atividades mais contextualizadas, com temas mais próximos à realidade dos alunos. A proposta aqui feita justifica-se por oferecer a esses alunos de escola pública uma oportunidade que pode propiciar uma nova forma de acesso ao conhecimento da língua inglesa. A metodologia desta pesquisa partiu da aplicação de questionários iniciais na escola *locus*, para averiguar como professores e alunos enxergavam o ensino da língua inglesa nesta instituição de ensino. Seguiram-se aulas *online* nas quais ocorreram debates e exposição dos temas transversais que seriam tratados nas atividades da pesquisa. Os alunos discutiram temas como o racismo, igualdade de gêneros e consumismo, expondo suas opiniões e aprofundando seus conhecimentos sobre esses temas. Continuando o trabalho, as atividades foram aplicadas, divididas em três partes: pré-leitura, na qual os conhecimentos prévios sobre os temas foram averiguados; leitura, em que foi desenvolvida a interpretação dos temas em si e a opinião dos alunos sobre algumas partes do texto, inclusive os conhecimentos linguísticos referentes à língua inglesa; pós-leitura, na qual foram pedidos textos dissertativo-argumentativos, para verificar o desenvolvimento do olhar crítico dos educandos. O trabalho foi finalizado com questionários aplicados após as atividades para verificar se foi possível um bom desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Pode-se concluir com este trabalho que, de maneira geral, foram atingidos bons resultados de ensino-aprendizagem de língua inglesa, conseguindo despertar a consciência crítica dos estudantes e contribuindo para a formação dos discentes participantes.

Palavras chaves: letramento; língua inglesa; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The main objective of this work is to investigate teaching-learning practices of the English language in a public school in the interior of Minas Gerais and to propose teaching practices based on the promotion of critical literacy and textual genres, applying them in this school and evaluating their effects. In view of the observation that the teaching of the English language is often based only on the teaching of grammar in public schools, this work proposes more contextualized activities, with themes closer to the reality of the students. The proposal made here is justified by offering these public school students an opportunity that can provide a new way of accessing the knowledge of the English language. The methodology of this research started from the application of initial questionnaires in the locus school, to find out how teachers and students saw the teaching of the English language in this educational institution. Online classes followed, in which debates and exposure of the transversal themes that would be addressed in the research activities took place. Students discussed topics such as racism, gender equality and consumerism, exposing their opinions and deepening their knowledge of these topics. Continuing the work, the activities were applied, divided into three parts: pre-reading, in which previous knowledge about the themes was verified; reading, in which the interpretation of the themes themselves and the students' opinion about some parts of the text were developed, including linguistic knowledge referring to the English language; post-reading, in which essay-argumentative texts were requested, to verify the development of the students' critical look. The work was completed with questionnaires applied after the activities to verify if a good development of teaching and learning was possible. It can be concluded with this work that, in general, good results were achieved in teaching and learning English, managing to arouse the critical awareness of students and contributing to the training of participating students.

Keywords: literacy; English language; teaching-learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Tempo, local e objeto de exercício da profissão dos sujeitos docentes que participaram da pesquisa	63
Tabela 1 – Respostas dadas às perguntas “Gosta de estudar inglês? Tem facilidade?”	57
Tabela 2 - Respostas à pergunta “Quais atividades que você mais gosta de fazer em sala de aula?”	57
Tabela 3 - Respostas à pergunta “Com que tipo de atividades você acha que aprende mais?”	58
Tabela 4 - Respostas à pergunta “Você tem motivação para aprender o idioma? Já fez algum curso?”	59
Tabela 5 - Respostas à pergunta “Como costumam sanar suas dúvidas	60
Tabela 6 - Respostas à pergunta “sobre ter apoio do professor em sala de aula	61
Tabela 7 – Respostas dadas à pergunta “Gostou das atividades aplicadas de outubro a novembro de 2021?”	78
Tabela 8 – Respostas dadas à pergunta se houve diferença entre as atividades aplicadas e as que eles costumam fazer em sala de aula	78
Tabela 9 - Respostas à pergunta “Quais foram dificuldades que os alunos tiveram durante as atividades?”	79
Tabela 10 - Respostas à pergunta “O que você aprendeu com as atividades de outubro a novembro de 2021?”	79
Tabela 11 - Respostas à pergunta “Qual sua opinião sobre essas atividades?”	80

SUMÁRIO

1 Introdução	10
1.1 Delimitação do tema.....	10
1.2 Objetivos.....	123
1.2.1 Objetivo Geral	133
1.2.2 Objetivos Específicos	133
1.3 Justificativa.....	133
1.4 Plano do texto	199
2 Fundamentação teórica	20
2.1 Letramento	20
2.2 Letramento crítico.....	244
2.3 Multiletramentos	277
2.4 Ensino de língua Inglesa/ Letramento	299
2.5 Gêneros de discurso e ensino de língua inglesa	366
2.6 Metodologias de ensino de língua inglesa e suas relações com os letramentos.....	399
3 Procedimentos metodológicos	488
4 Análise de Resultados	566
4.1 Questionário inicial	566
4.1.1 Análise das respostas dadas pelos Alunos	566
4.1.2 Análise das respostas dadas pelos Professores	633
4.2 Análise das Atividades Aplicadas	688
4.3 Questionário Final	777
4.3.1 Análise das respostas dadas pelos Alunos	777
4.3.2 Análise das respostas dadas pelos Professores	81
5 Considerações Finais.....	844
Referências.....	88
Apêndice I	955
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	955
Apêndice II	977
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	977
Apêndice III	999
Questionário aos discentes – anterior às atividades.....	999

Apêndice IV.....	100
Questionário aos docentes – anterior às atividades	100
Apêndice V.....	101
Questionário aos discentes – posterior às atividades	101
Apêndice VI.....	102
Questionário aos docentes – posterior às atividades.....	102
Apêndice VII.....	103
Atividades	103
Semana 1 – Ethnic and Racial Relations.....	103
Semana 2 – Gender Equality	1065
Semana 3 – Gender Equality (part II)	1088
Semana 4 - Consumerism.....	11111

1 INTRODUÇÃO

1.1 Delimitação do tema

A aprendizagem da Língua Inglesa tem sido um desafio para os professores e alunos na escola pública há bastante tempo. Existem dificuldades de todos os âmbitos nesse processo, desde a carência de material didático até a falta de incentivo às ações de formação continuada para os professores e ações de formação continuada. Milene Maciel, no blog Portabilis¹ [s. d.], afirma que o professor de Língua Inglesa na escola pública coleciona uma série de desafios, como problemas de remuneração, indisciplina, falta de investimento na formação de professores, até mesmo o fato de a disciplina não reprovar, provocando, assim, a desvalorização dela perante a gestão escolar. Outro ponto a elencar é a falta de recursos tecnológicos em muitas escolas que poderiam promover, na maioria das vezes, atividades mais interativas, e sua falta desmotiva alguns alunos mais interessados neste tipo de aula. Isto pode prejudicar também aos educandos, dificultando-lhes a possibilidade de se tornarem sujeitos mais ativos em seu processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Schutz (2012), o ensino de inglês baseado no método gramática e tradução perdura em muitas escolas públicas. Este método tem foco voltado para o ensino da estrutura gramatical simplesmente, apresenta a gramática apartada de seus usos. Esse modelo ainda é visto em sala de aula na atualidade, como tenho observado em algumas salas de aula. Uma possibilidade para modificar essa vertente baseada no ensino tradicionalista, que se concentra muito em gramática, seria uma proposta baseada nos letramentos como práticas sociais.

O ensino baseado somente na gramática e tradução habitou a sala de aula durante muito tempo. Segundo Chastain (1988), este método era utilizado no ensino de línguas clássicas como o grego e o latim até meados do século XX, sendo estas línguas substituídas mais tarde pelo francês, inglês e espanhol. Trata-se de um método baseado no ensino de regras gramaticais e sua aplicação em exercícios, além

¹ Apesar de este não ser um blog científico, a citação é importante por se tratar da opinião de uma professora de inglês da Escola Pública, sujeito atuante, pois, na situação que pretendemos investigar.

de uma tradução mecânica de textos descontextualizados. Outro ponto é que a comunicação oral não é muito abordada neste método.

Essa visão de ensino de inglês ainda está circulando atualmente em muitas escolas brasileiras e sofre crítica de professores e alunos que visam um propósito no ensino do inglês, como tem sido observado pela pesquisadora no exercício da profissão há algum tempo. Como afirma Figueiredo (2007), a língua tem que ser ensinada de modo significativo, de modo que se integre ao universo do aluno e faça diferença em seu desenvolvimento, em suas habilidades e competências e em sua vida. Muitas propostas baseadas em práticas de letramento têm sido feitas para romper esse método “gramatiquero” de modo a utilizar práticas sociais que se integrem ao ensino de um inglês mais próximo da realidade do aluno. Podemos perceber isso em trabalhos como de Novelli, Jung e Castro (2018); Maia (2016).

Muitas vezes a aprendizagem da língua inglesa traz dificuldades porque ouvir novos sons diferentes do costume, ler textos que muitas vezes possuem um vocabulário desconhecido, falar e escrever palavras distintas do seu cotidiano exige esforço do sujeito. Nessa busca de vencer esses desafios, partir de práticas de letramento pode ser um processo interessante para que se evidencie uma alternativa a ser seguida, já que tais práticas podem tornar o inglês mais próximo do cotidiano dos alunos, os textos trabalhados podem trazer assuntos de interesse deles dando um sentido às palavras desconhecidas e ao aprendizado do idioma.

Antes de discorrer sobre letramento, é necessário levar em consideração o conceito de língua que adotamos nesta pesquisa. Embora língua tenha sido conceituada de maneira estrutural, como um sistema de signos formados pela união do sentido e da imagem acústica, ou seja, significante e significado (SAUSSURE, 2006 [1916]), vamos entender que a língua é um fato social, fundamentada na necessidade de sociointeração (BAKHTIN, 1997), fazendo contraponto à ideia de que a língua é algo fixo que segue um sistema de regras. Para Bakhtin a língua é viva e evolui historicamente dentro de uma comunicação verbal concreta. Também podemos citar a perspectiva sobre a linguagem adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino de Língua Estrangeira que adotam a perspectiva sociointeracional da linguagem, com foco no significado construído dialogicamente, pelos participantes da sociointeração (BRASIL, 1998).

Dentro desta perspectiva de linguagem, entende-se letramento (*literacy*), entre outros significados atribuídos ao termo, como os resultados de ler e escrever,

entendendo a linguagem como prática social. Os sujeitos apropriam-se das práticas de leitura e da escrita de forma crítica de modo a interagirem nos diversos contextos sociais.

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90)

A palavra letramento surgiu em nossa língua para nomear um fenômeno que ainda não tinha denominação específica, o de usar a leitura e a escrita participando de vários contextos de interação social. Esse foi um dos primeiros conceitos de letramento e vem sendo discutido e ampliado desde então.

Segundo Kleiman (1995), pode-se definir letramento como um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Este conceito ganha destaque no cenário brasileiro na década de 1990 com os estudos de Soares (2003 [1998]) e Kleiman (1995).

Desde o seu surgimento, o termo letramento ganhou modificações e evoluções vertiginosas. Como se sabe, a escrita evoluiu por séculos, tendo chegado a uma maior forma de distribuição com a invenção da prensa por Gutemberg. Essa evolução continua quando o texto sai da forma impressa e ganha novas mídias e novas formas de circulação. O rádio, a televisão, o cinema, tablets, computadores, smartphones, internet contribuem de formas diferenciadas para essa evolução, surgindo, a partir desses novos suportes e de novos usos, múltiplas possibilidades de letramento. Essas mudanças vão se refletir no ensino e na aprendizagem de línguas. Então, este trabalho, tendo por base esses conceitos de letramento e as mudanças que neles vêm ocorrendo, pretende ampliar o horizonte do ensino da língua inglesa, aproximando a língua do cotidiano dos alunos e proporcionando-lhes relações de interação no seu meio social.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar práticas de ensino-aprendizagem da língua Inglesa em uma escola pública do interior de Minas Gerais e propor práticas, com base na promoção do letramento crítico e dos gêneros textuais, aplicando-as nessa escola e avaliando seus efeitos.

1.2.2 Objetivos Específicos

Relacionar, em pesquisa e discussão bibliográfica, conceitos de letramento, múltiplas possibilidades de letramento e gêneros do discurso com o processo de ensino- aprendizagem de língua inglesa.

Mapear, por meio de questionários, as impressões que professores e alunos de ensino médio têm sobre o ensino de língua inglesa, em uma escola da rede pública do estado de Minas Gerais, focalizando abordagens como o Letramento.

Desenvolver, em colaboração com os sujeitos docentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, estratégias e atividades para o ensino da língua Inglesa por meio da promoção do letramento crítico, baseadas na recepção e produção de textos de alguns gêneros discursivos.

Aplicar as atividades elaboradas e avaliar se tais práticas cumpriram os objetivos propostos, que seria o ensino-aprendizagem de recepção e produção de textos como práticas sociais.

Mapear o impacto dessas atividades no ensino-aprendizagem de língua inglesa, na visão dos alunos e professores participantes.

1.3 Justificativa

Aprender uma nova língua traz um grande enriquecimento pessoal, mas existem outros aspectos relacionados a isso. Percebe-se, na atualidade, com a globalização, que ter conhecimento da língua inglesa é importante não só no âmbito

peçoal, mas também no profissional, já que esse aprendizado amplia as possibilidades de conseguir uma carreira diferenciada. Além disso, aprender uma nova língua é se colocar presente no mundo e tentar entendê-lo, criando a possibilidade de se relacionar com o outro.

No entanto, percebemos que o ensino da língua inglesa em escolas públicas no Brasil deixa a desejar. Fatores como salas de aulas lotadas e baixos salários interferem no desempenho dos profissionais e denotam necessidade de maior investimento por parte do governo na educação pública. Segundo Lima (2011), existe a necessidade atualmente em uma sociedade globalizada de saber pelo menos duas línguas estrangeiras, a do vizinho e uma internacional, mas existem muitas leis que restringem o acesso à língua estrangeira na escola pública que não possibilitam uma carga horária mínima, a falta de continuidade do currículo e a falta de materiais para os alunos, sendo isso responsabilidade do governo. Ouvir as diferentes demandas e entendê-las é o primeiro passo na busca de uma melhoria nas políticas públicas relativas ao investimento no ensino do inglês. Para ouvir essas demandas e entendê-las, pesquisas aplicadas como esta que estamos propondo são fundamentais.

A importância de desenvolver essa pesquisa se apoia também no fato de que os textos utilizados em sala de aula para o ensino da língua têm sido vistos de forma vazia e descontextualizada, mergulhada no tradicionalismo da gramática. Segundo o que Kalantzis e Cope (2008) chamaram de “estranheza da escola”, os textos utilizados em sala de aula, na sua maioria, denotam circunstâncias que muitas vezes não fazem sentido para a vivência dos aprendizes, tratando de assuntos de forma muito abstrata. Isso cria uma barreira que interfere em o indivíduo expressar sua opinião fora do ambiente escolar, uma vez que os textos da escola abordam temas irrelevantes, socialmente falando.

Por isso o papel do professor é de suma importância, criando oportunidades para uma efetiva aprendizagem, buscando o desenvolvimento da interação social. Por isso, também, são relevantes propostas como a nossa, que objetiva desenvolver atividades com uma contextualização maior, que se aproximem da realidade do aluno, promovendo outro tipo de visão ligada ao letramento crítico e trazendo para a sala de aula a vivência do estudante.

A partir do momento que a Língua Inglesa se transformou em uma forma de comunicação mundial, sua aprendizagem tornou-se facilitadora de acesso a muitas

coisas: bens culturais, trabalho, tecnologias, entre outras. Considerando que o inglês já está inserido em nosso cotidiano, utilizar este conhecimento passou a ser prioridade. O inglês está em toda parte, nos jogos, na música, nas séries, nos produtos de supermercado, bem mais perto de nós do que imaginamos, mas como isso começou?

De acordo com Schutz (2020), o predomínio da língua inglesa teve início com a Revolução Industrial no século XIX, quando a Inglaterra mostrou seu poderio e houve a conseqüente expansão do colonialismo britânico. Essas conquistas e leis que restringem o acesso à língua estrangeira na escola pública expansão de seu território provocaram a disseminação da língua inglesa. Já no século XX, o poderio dos Estados Unidos aumenta a partir da segunda guerra mundial e cresce também a sua marcante influência econômica e cultural sobre outros países. Isso acaba por retirar o francês como língua oficial de comunicação nos meios diplomáticos e solidificar a importância do inglês. Conseqüentemente, nos currículos escolares, o inglês é adotado e valorizado em detrimento de outras línguas. Devido a isto fomos influenciados pela cultura dos Estados Unidos englobando não somente a linguagem, mas também seus costumes, mas até onde devemos deixar que isso nos atinja? É necessário sempre questionar o que realmente importa nesse aprendizado, atentando-nos para a nossa própria diversidade cultural de modo a adquirir conhecimento mantendo nossas origens.

A língua inglesa passa a ser predominante devido à grande influência americana que introduzia seu modo de viver e pensar nos países que dominava. Segundo Pennycook (1994, *apud* COELHO et al., 2013), o inglês é sucessivo ao imperialismo ocidental que atuou globalmente com as forças capitalistas e corporações multinacionais. Além disso, Phillipson (1992, *apud* COELHO et al., 2013), em seu livro *Linguistic Imperialism*, avançou no tema imperialismo linguístico, ou seja, no debate a respeito do avanço do inglês desempenhando papel de destaque no pós-colonialismo por parte dos países falantes de língua inglesa como forma de manter o domínio sobre os países em desenvolvimento.

Com o avanço da indústria cinematográfica estadunidense, a língua inglesa invade as telas e dissemina a cultura americana, segundo Phillipson (1992, *apud* COELHO et al., 2013). Várias expressões em inglês são englobadas em nosso cotidiano, não somente por meio dos filmes, mas de toda produção midiática em inglês que chega todos os dias até nós. Esse processo é acelerado com o desenvolvimento

tecnológico, alimentando a ideia de que dominar inglês é primordial na sociedade. Os avanços tecnológicos trouxeram para dentro de nossas casas programas de computador que, na maioria das vezes, se utilizam de palavras em inglês. Nossos celulares contêm aplicativos que se utilizam deste idioma, além dos jogos para as crianças que, na sua maioria, possuem comandos em inglês.

Saber inglês não é uma questão de privilégio e sim uma exigência que tem aumentado cada vez mais devido à imposição do idioma por causa da dominação econômica. No entanto será que devemos receber essa imposição sem nenhum questionamento? É importante perceber que a imposição do idioma é muito forte, mas não devemos deixar nos dominar em detrimento a nossa própria cultura. Aprender inglês é um direito do brasileiro, na educação básica, ter esse conteúdo, como preconizado nos documentos oficiais como o PCN e a BNCC. (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018). Devido a isso devemos usar a linguagem a nosso favor, nos inserindo no mundo por meio dela, mas sem deixar de ampliar nossa percepção crítica.

Segundo Piñol (2009), a globalização e a necessidade de uma língua para comunicação mais eficiente são fatos, portanto não dependem de acreditarmos neles ou não, estão presentes na atualidade. Apesar dos fatos, devemos sempre estar atentos a esta imposição não nos deixando influenciar totalmente. Devemos usar a linguagem a nosso favor como fator de inserção no mundo nunca deixando de lado nossa percepção crítica. Sendo assim, o profissional de várias áreas que quer uma boa colocação deve ter ciência da necessidade em aprender uma língua estrangeira diante de um mercado de trabalho tão competitivo.

Essa imposição de aprendizado da língua inglesa pode e deve ser questionada em termos de dominação e de colonização; em muitos trabalhos como de Pardo (2019) e Oliveira (2016) esse debate sobre a decolonialidade é feito e bem desenvolvido.

Essas reflexões que aqui foram feitas nos permitem questionar se o ensino da língua inglesa nas escolas públicas é eficaz. Essa eficácia, ou ausência dela, nos remete ao colonialismo, pois os menos privilegiados, alunos de escola pública, que normalmente não podem pagar um curso particular de inglês, continuam dominados, sem ter um ensino efetivo da língua inglesa.

Essa pesquisa optou pelo ensino público, buscou trazer possibilidades de atividades que possam auxiliar o ensino do inglês, justamente devido a essa disparidade enfrentada por esse segmento no qual estão os que têm menos acesso

ao ensino da língua. Além disso, a pesquisa é uma oportunidade de colaboração para a formação continuada dos professores envolvidos.

É importante ressaltar que as metodologias que aqui propomos já vêm sendo utilizadas, inclusive por pesquisas citadas neste texto, mas temos visto que o aprendizado ainda não tem sido satisfatório e demanda mais e diversificadas ações que possam expandir essa ótica de ensino-aprendizagem. Os alunos da escola pública são os que têm menos acesso a outras formas de aprender LI e ficam prejudicados por não terem oportunidades. Então essa pesquisa se justifica por apresentar uma alternativa, através de atividades que promovam práticas ligadas ao letramento crítico, que objetive que o educando participe não só do seu entorno social, bem como se torne um cidadão do mundo usando a linguagem a seu favor, aprendendo a língua inglesa.

Neste contexto da realidade da educação de línguas no Brasil, as escolas públicas tentam promover um ensino de qualidade, mas muitas vezes não dispõem de meios para isto. O professor, portanto, enfrenta várias dificuldades na sua jornada, como falta de materiais, ambientes não adequados à aprendizagem, falta de tecnologia e até mesmo, em certos lugares, a falta do livro didático, o que traz dificuldades no trajeto da compreensão e estudo de uma nova língua. Segundo Jordão (2016), muitas são as questões que habitam as carreiras e pensamentos dos professores na atualidade, como os baixos salários, a falta de investimento em recursos, a infraestrutura ruim, a desvalorização da profissão. Além disso, entra a questão do professor ser encarado como aquele herói que salvará os aprendizes da ignorância e obscuridade. O professor ainda é visto como a única fonte de conhecimento, aquele capaz de ensinar e trazer sabedoria para os aprendizes, sendo que atualmente entendemos que o aluno deva buscar seu desenvolvimento intelectual e ser protagonista dele. O professor deve ser visto como mediador e não como tábua de salvação. Apesar de essa discussão girar mais em torno do aluno, o professor é um sujeito altamente importante e suas condições de trabalho podem afetar o ensino-aprendizagem dos educandos.

A partir deste pressuposto, desenvolver atividades que possibilitem a aprendizagem e sua contextualização social é imprescindível. Com a inserção das reflexões propostas pelos letramentos críticos, um novo leque de oportunidades se expande, podendo introduzir o aprendiz num contexto social e podendo aprimorar o seu desenvolvimento intelectual. Para isso, acreditamos que o conceito de letramento

pode auxiliar na elaboração de propostas que objetivam a promoção do ensino-aprendizagem de língua inglesa perpassados por conhecimentos críticos.

Este trabalho volta-se para a pesquisa sobre a utilização de abordagens críticas ligadas ao letramento crítico em atividades que possam contextualizar o ensino do inglês de forma mais abrangente e dinâmica.

Uma vez que os alunos da escola pública não possuem, na maioria das vezes, muitos recursos econômicos, esta pesquisa pretende abranger um campo que pode ser mais explorado auxiliando no sentido de propor atividades que tentam contribuir na aquisição da língua. A proposta aqui feita se justifica por oferecer a esses alunos de escola pública oportunidades que podem propiciar uma nova forma de acesso ao conhecimento da língua inglesa, ancorada e imbricada com a formação cidadã dos estudantes, e o estabelecimento de parcerias com os professores envolvidos.

O tema deste estudo está inserido na linha de pesquisa Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teorias, já que consiste em um estudo de uma língua estrangeira, seu ensino e aplicação em diferentes contextos sociais. Bem se sabe que a Linguística Aplicada no seu início estava intimamente ligada à pesquisa sobre o ensino de línguas estrangeiras. Segundo Richards e Rogers (1986), os Estados Unidos tinham como visão, durante a Segunda Guerra Mundial e no período pós-guerra, o desenvolvimento de metodologias que tornassem a comunicação com os aliados mais eficazes, surgindo assim novas metodologias de ensino como a gramática- tradução, muito utilizada na época para ampliar de forma mais eficaz o ensino do idioma permitindo um maior alcance da língua.

Segundo Grabe (2002), no início dos anos 50, ainda se entendia que a Linguística Aplicada, doravante LA, era uma aplicação da Linguística, mas o campo começa a se expandir para incluir teorias linguísticas funcionais e aplicá-las às questões de ensino de língua estrangeira, principalmente no cenário internacional. Só nos anos 70 a Linguística Aplicada é especificada como um campo de saber que trata de problemas relacionados à linguagem presente no mundo real e em contextos sociais.

A partir deste conceito de LA, o presente trabalho se enquadra à linha de pesquisa da LA por tratar da valorização do contexto social dos estudantes de escola pública, visando à aplicabilidade do ensino de inglês voltado a contextos de sua realidade.

1.4 Plano do texto

No próximo capítulo, apresentaremos a fundamentação teórica a ser utilizada neste trabalho. No primeiro subtópico apresentamos o conceito de letramento e como este evoluiu para letramentos englobando conceitos como os de letramento crítico e multiletramentos. Em um segundo momento, fizemos a retomada das relações entre letramento e o ensino de língua inglesa mostrando sua evolução. Em seguida, apresentamos algumas metodologias do ensino da língua inglesa, retomando alguns conceitos e entendendo a trajetória das mesmas no ensino de língua. Falamos também dos gêneros do discurso, especificando alguns conceitos e a sua origem.

No terceiro capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos para a realização dessa pesquisa, especificando procedimentos de geração e de análise de dados. São especificadas: i) a aplicação de questionários iniciais aos professores e alunos destinados a observar como está o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem na escola pública; e, ii) a apresentação das atividades aplicadas aos alunos e questionário pós-atividades aplicados aos alunos e professores para observar se houve alguma contribuição para a aprendizagem dos educandos e obter um parecer dos professores sobre as atividades.

No capítulo 4, apresentaremos os resultados desta investigação, de modo a delinear como ela foi desenvolvida, analisada e finalizada. Apresentaremos as análises dos questionários pré e pós atividades e das atividades em si.

Por fim apresentamos as considerações finais, capítulo em que será exposto o que foi de mais relevante e as contribuições deste trabalho como uma possibilidade de mudança no ensino-aprendizagem de língua inglesa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O cenário da educação se alterou com alguns conceitos que surgiram a partir dos anos 80 e 90 do século passado, tais como letramento, letramento crítico e novos letramentos.

Novos olhares passaram a privilegiar a forma de ensinar, alfabetização e letramento passaram a andar juntos, mostrando como aplicar o conhecimento escolar dentro do meio social. O letramento crítico vislumbrou a possibilidade de formar, na escola, um cidadão consciente de seus direitos e novas teorias, como os novos letramentos, reforçaram essas mudanças.

Este trabalho retoma alguns conceitos relativos às múltiplas possibilidades de letramento que servem como base e são essenciais para a pesquisa aqui desenvolvida. Os tópicos a seguir explanam os conceitos de letramento, bem como seu surgimento e sua influência na educação atual. Discute também o letramento crítico que trata das práticas sociais, relacionadas ao uso da linguagem e a formação do sujeito crítico. Dois tipos de multiplicidade de linguagens e mídias e multiplicidade cultural também serão incorporados a essa discussão, além do ensino da língua inglesa apoiada em perspectivas ligadas aos letramentos críticos, que buscam aproximar o ensino dessa língua ao contexto social do aluno.

2.1 Letramento

A partir do final dos anos 1980 os conceitos de alfabetização e (an)alfabetismo passaram a dividir espaço com o conceito de letramento. A partir do surgimento desse termo e do debate deste conceito, comparando-o inicialmente ao de alfabetização, os professores e pesquisadores passaram a debater sobre a distinção desses termos que até então não era tão clara. Vários estudos se fizeram ao longo do tempo para distinguir estes conceitos.

De acordo com Magda Soares (2003), o termo letramento surge como uma verdadeira condição para sobreviver e conquistar a cidadania nos contextos sociais,

econômicos e políticos, pois visa o despertar da consciência das questões sociais no entorno do cidadão.

Então, entende-se como letramento (*literacy*) o resultado de ler e escrever, com base no entendimento da linguagem como prática social, enquanto alfabetização se restringe à técnica de dominar o código, tratando da mecânica da escrita e da leitura. Os indivíduos letrados apropriam-se da linguagem e da escrita de forma crítica de modo a interagir nos diversos contextos sociais.

A partir dessas reflexões, os conceitos de alfabetização e letramento passaram a coexistir, interligando-se mutuamente. No entanto, todo sujeito alfabetizado é letrado?

No início do século passado bastava saber assinar o nome para ser considerado alfabetizado. Segundo a UNESCO, para uma pessoa ser considerada alfabetizada em 1958, ela deveria ser capaz de “ler, escrever com compreensão um enunciado” (ROJO, MOURA, 2019, p. 15). O acesso à educação era restrito a grandes elites que sempre dominaram o país. Com a industrialização, essa realidade mudou completamente, a operação das máquinas exigia maior complexidade e saber decodificar somente algumas palavras era insuficiente para operá-las. A vida na cidade sofreu muitas mudanças, era necessário saber ler placas, cartazes com preço, compreender instruções para operar as máquinas.

Segundo Rojo e Moura (2019), passados vinte anos após 1958, a UNESCO fez uma reformulação sobre o assunto dizendo que a pessoa alfabetizada seria aquela capaz de se engajar em todas as atividades nas quais a alfabetização seja requerida para o efetivo funcionamento do grupo e da comunidade e também para capacitá-la a continuar a usar leitura, escrita e cálculo para seu próprio desenvolvimento e o da comunidade. Aqui o conceito de alfabetização se aproxima intimamente do letramento, pois o indivíduo letrado é aquele capaz de usar seus conhecimentos para interagir em sociedade.

O termo (an)alfabetismo funcional surge no final da década de 1970 com o objetivo de denominar indivíduos que, embora alfabetizados, não conseguiam participar de práticas letradas em sociedade. Essas pessoas, mesmo alfabetizadas, não conseguiam “funcionar” nas práticas letradas que existiam em sua comunidade. Essas práticas vão de tomar um ônibus a conseguir utilizar um caixa eletrônico e muitas delas requerem competências que puderam ser aferidas por várias avaliações educacionais como Prova Brasil, (Programa Internacional de Avaliação de

Estudantes) entre outros. Essas avaliações objetivam observar capacidades e habilidades que figuram nos descritores para a leitura e escrita utilizados por elas. Então, por meio destes critérios, percebeu-se essa variedade e diversidade de práticas de leitura e escrita que Rojo (2009) convencionou chamar de “níveis” de alfabetismo.

Devido a essa multiplicidade de práticas, o termo letramento passa a ser usado no plural: letramentos. Algumas das práticas letradas ocorrem no âmbito escolar, jornalístico, literário e são consideradas práticas valorizadas, mas muitas pessoas não têm acesso a elas. A escola é uma das principais agências de letramento, apesar de outras instituições como a igreja, a família e o trabalho também serem consideradas assim. Sendo a família o primeiro local de socialização do indivíduo, a escola vem complementar e ampliar esse desenvolvimento proporcionando práticas letradas e experiências essenciais à formação do aluno.

Continuando a análise do conceito de letramento, este termo vem sendo utilizado no Brasil há algumas décadas, desde que surgiu a necessidade de nomear um fenômeno que trouxe novas perspectivas de contextualização da aprendizagem dos processos de leitura e escrita e da participação social que é feita por meio deles.

Depois da criação, no Brasil, do sistema de ciclos básicos de alfabetização e depois de elaborada a lei de Diretrizes e Bases da educação em 1996, foi possível observar que a alfabetização era tida, até então, como um processo mecânico. Esses eventos trouxeram à tona alguns pontos que deveriam ser mudados e requeriam o surgimento de novas perspectivas de modo a tornar possível que o indivíduo vivesse conjuntamente as práticas sociais, interagindo de forma pertinente em vários aspectos da sociedade. Devemos reconhecer as condições reais de uso da linguagem, visto que a palavra é direcionada a um interlocutor específico, sendo ele letrado ou não, “ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém.” (BAKHTIN, 2016, p. 117). Partindo desse conceito percebemos que nem todo indivíduo alfabetizado é letrado,

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é um indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado é aquele que vive um estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2003, p. 40)

Visto por outro ângulo, um indivíduo não alfabetizado pode possuir certo grau de letramento a partir do momento que conseguir exercer certas funções que exigem práticas baseadas na língua escrita dentro da sociedade, tais como usar manuais baseados em figuras, conseguir pegar um ônibus, fazer compras, dar troco, manusear celulares.

Segundo Street (2015), existem dois modelos de letramento, o autônomo e o ideológico. O autônomo visa à escrita em si, independente de contextualização social, como podemos observar: “A característica de autonomia refere-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado” (KLEIMAN, 1995, p. 21). Já o modelo ideológico mostra as práticas sociais, uma visão crítica no entorno da interpretação de um texto e o meio que está inserido. “[...] todas as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.” (KLEIMAN, 1995, p. 38). Analisando que o letramento é uma espécie de inserção social, na qual o indivíduo, através da linguagem, exerce múltiplas funções, encontramos o aspecto a seguir:

defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. (ROJO, 2009, p. 11).

O modelo ideológico oferece uma visão mais crítica das práticas de letramento, compreendidas a partir do contexto sociocultural onde são produzidas. Na visão de Baladeli e Ferreira, baseada em Street e Kleiman:

Diferente do modelo autônomo em que a tecnologia da escrita é independente do contexto em que é produzida, no modelo ideológico, o letramento refere-se, sobretudo, às práticas sociais de uso da linguagem e não a uma técnica neutra passível de ser reproduzida da mesma forma ou replicada em diferentes contextos (BALADELI; FERREIRA, 2011, p. 11.)

O conceito de letramento evoluiu para letramentos, a partir do momento em que a vida na sociedade se modificou exigindo conhecimentos cada vez mais frequentes e complexos de escrita. A palavra passou a ser escrita no plural devido às múltiplas práticas de letramento exercidas na sociedade.

Por muito tempo o conceito de Letramento foi utilizado de maneira similar ao de alfabetismo e esse conceito passou a ter uma nova visão depois das publicações de Street (2015 [1985]) e Kleiman (1995), nas quais encontram-se

contemplados os novos letramentos. Eles definem as práticas letradas como modos culturais de uso da escrita no cotidiano das pessoas. É necessário reconhecer que as pessoas vêm de comunidades diferentes com diferentes visões de mundo.

Os eventos de letramentos são situações no cotidiano como rodas de leitura, feiras literárias, retirar dinheiro no caixa eletrônico, ou seja, eventos praticados dentro de uma comunidade e que envolvem o uso da língua escrita. Para os estudos do grupo de novos Letramentos, um evento de letramento é “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita faz parte integral da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpelativos” (ROJO; MOURA, 2019, p. 18).

2.2 Letramento crítico

Por meio das evoluções que foram surgindo do termo letramento, percebeu-se que, para a formação de sujeitos capazes de utilizar as habilidades de escrita e leitura para se posicionarem socialmente, era necessária uma abordagem crítica.

Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), a abordagem do letramento crítico (LC) está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas”, e está associada à ideia de “empoderamento” do sujeito para que ele possa, através da linguagem, atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças se assim desejar.

A linguagem tem um papel essencial na construção dos discursos e na formação crítica dos educandos. Negociar e reconstruir significados são possibilidades que abordagens críticas relacionadas ao letramento crítico nos proporciona.

O letramento crítico traz a perspectiva de escolha pelo educando dos discursos com que se identificam e outros que querem questionar; os letramentos críticos levam em conta a capacidade de situar o texto no mundo social, percebendo os “projetos políticos, histórias e desejos” (ROJO, 2009, p. 108).

Segundo o New London Group, um grupo de professores e pesquisadores que se reuniu na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, para estudar os novos rumos do uso da linguagem mediante as novas tecnologias e a multiplicidade de

culturas, uma visão sobre letramento era que os processos educacionais teriam a função de facilitar o acesso dos educandos a discursos dominantes, sem desvalorizar os discursos e os sentidos próprios dos contextos culturais dos alunos, com o objetivo de empoderá-los para transformar relações de poder (ROGERS; O'DANIELS, 2015). Ainda segundo Janks (2010), a noção de letramento está ligada ao poder, ao design, à diversidade, ou seja, construir, desconstruir e reconstruir sentidos linguísticos que estejam relacionados às questões políticas, culturais e sociais. Com isso pode-se criar sujeitos críticos capazes de identificar os discursos por trás dos textos capazes de construir significados e ressaltar seu empoderamento.

O ensino da língua Inglesa por meio de abordagens relacionadas ao letramento crítico, através de textos diversificados trazidos à sala de aula, pode auxiliar a construção de uma visão crítica pelo aluno, possibilitando-lhe o entendimento dos vários discursos e oportunizando-lhe agir socialmente por meio de conhecimentos adquiridos. Segundo GEE (2004); KALANTZIS; COPE, 2008; MENEZES DE SOUZA (2011) *apud* DUBOC (2015), devem ser observados alguns importantes pilares do letramento crítico como a contextualização, a subjetividade e a heterogeneidade para serem trabalhados em sala de aula de modo a ressignificar o modelo curricular, trazendo mais proximidade do ensino de inglês com a realidade local do aprendiz. Segundo Menezes de Souza (2011), na atualidade o letramento crítico tem um processo mais amplo que revelar e desvelar as verdades de um texto, por que compreende-se agora que tanto o leitor como o autor estão no mundo e com o mundo. Então não basta apenas ressignificar, devemos saber escutar as nossas próprias leituras. Ser crítico é ouvir se ouvindo, é ler se lendo.

Nessas circunstâncias, o papel do professor é mediar o conhecimento, desenvolvendo sujeitos capazes de distinguir os vários discursos, para que se tornem sujeitos críticos, capazes de se posicionar em relação às várias questões sociais. O que se evidencia é a formação de alunos que, embasados nas teorias de letramento, consigam ir além da utilização de leituras de textos de formas mecânicas, produzindo posicionamentos que se engajem, socialmente falando. Segundo Kumaravadivelu (2003), em sua pedagogia do pós-método, o professor tem autonomia no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e deve avaliar o que é melhor para seu contexto de ensino. O professor precisa estar atento e ser sensível ao público com o qual atua, descobrir quais as melhores formas e métodos de aproximar o ensino daquele aluno para o qual leciona e ter em mente que o que está no livro didático não

é uma verdade universal imutável. Segundo Andrea MATTOS (2011), o letramento crítico não é um método, configura-se como uma prática educacional, como uma postura na qual o professor é crítico ou não, se ele, enquanto sujeito do processo de ensino-aprendizagem, adota uma postura crítica como meio de ensino, e também como desafio para se chegar a um ensino que forme cidadãos ativos e participantes socialmente. Cabe, pois, ao professor, escolher os melhores meios para despertar a consciência crítica nos alunos.

Em sala de aula o professor deve trabalhar conjuntamente o local e o global, apropriando-se dos conhecimentos prévios dos alunos. De acordo com as teorias dos Novos Letramentos, é essencial considerar os textos com relação aos contextos de produção, não de forma a negar o mundo globalizado, mas no intuito de estabelecer conexões entre os significados que os textos assumem no contexto local com os sentidos que aquele texto pode assumir em escala global (DUBOC, 2015).

Como o já citado, muitos são os desafios para o professor de língua inglesa, como por exemplo os baixos salários, a pouca carga horária, um material distante da realidade do aluno, mas muitas vezes há o despreparo destes profissionais diante do próprio conhecimento da língua. Segundo Lima (2011), o professor muitas vezes ensina algo que ele não conhece, não está preparado e isto é um problema histórico na educação brasileira que muitas vezes forma profissionais não qualificados. O problema pode estar nos cursos de Letras que dão a licenciatura em língua inglesa a pessoas que realmente não apropriam conhecimento e saem da universidade para as salas de aulas de uma escola pública. Um bom investimento deveria ser feito para que houvesse a melhoria dos cursos, e tentar sanar o problema. Há também os professores formados em outros conteúdos que se veem obrigados a assumir aulas de inglês para completar o cargo. No entanto, seria o professor o único problema em questão? Ainda segundo Lima (2011), o aluno muitas vezes passa pela escola sem ter a noção de que ela está ali para o desenvolvimento de seu conhecimento e não uma mera obrigação. Muitos alunos assistem as aulas como se fosse um favor que fazem aos professores e outros vão à escola para conversar com os colegas e desrespeitam o professor. Muitos são meros expectadores não dando a devida atenção aos conteúdos ministrados e muito menos têm a intenção de uma formação crítica. Apesar disso, existem os chamados estudantes que vão para além da sala de aula, buscando o saber e seu desenvolvimento pessoal. Outro fator importante nesta questão é o governo, que muitas vezes tem o discurso de inclusão, mas a falta de

investimento nas escolas públicas, por parte deste, contribui infinitamente para o problema do ensino no Brasil. Essa falta de investimento faz com que aqueles que têm um certo poder econômico procurem as escolas particulares, contribuindo para que a educação seja um fator de discriminação. Então, será que um dia o ensino efetivo da língua inglesa pode ocorrer nas escolas públicas? Penso que na hora que cada um assumir o seu papel dentro deste triângulo do fracasso escolar, com investimentos nas escolas públicas, na formação e a valorização dos profissionais da educação e do próprio aluno, pode haver uma boa perspectiva no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Visto o exposto acima, entendemos neste trabalho que os letramentos devem compreender todas as oportunidades de desenvolvimento do conhecimento para a formação de cidadãos críticos e participativos, seja no local ou no global. Diante dessas discussões e dessa abordagem crítica, só podemos entender letramento sob o viés crítico. Assim, todas as vezes que nos referirmos neste trabalho a esse termo será sob essa visão crítica. Na próxima seção discutimos o conceito de multiletramentos.

2.3 Multiletramentos

Segundo Pinheiro (1996), o conceito de multiletramentos foi cunhado no final dos anos noventa, pelo New London Group - NLG (ao qual nos referimos na seção anterior). Eles redigiram um documento intitulado Manifesto Programático, cujo objetivo era refletir sobre esse processo de mudança no mundo globalizado e a diversidade linguístico-cultural fruto de todos esses novos conceitos. O NLG apresentava, naquele momento, as mudanças que alunos e professores enfrentavam diante dessa nova pedagogia de letramentos chamada de multiletramentos. Devido aos inúmeros canais de comunicação e à diversidade linguística, necessitou-se de um termo que abrangesse mais amplamente tudo isso, então a Multiliteracia – multiletramentos, no Brasil – surge, expandindo os conceitos limitados de algumas abordagens tradicionais de ensino.

A partir das novas mídias e das relações de transculturalidade os textos se tornaram multimodais, ou seja, eram formados por uma multiplicidade de linguagens.

O mundo estava mudando, a diversidade étnica-cultural se destacava e isso provocou um grande efeito nos textos produzidos, o que gerou a necessidade de grandes modificações na educação. Sendo assim os multiletramentos, em todas as suas formas, se referiam: “às práticas multiletradas e multissemióticas, em sua complexidade e inter-relação, presentes na sociedade semiotizada e globalizada, nas mais variadas formas de construção de significados”. (MILL, 2018, p. 463).

Segundo Brian Street (2015), há dúvida se seria adequado denominar como “letramentos” a leitura/ produção de textos multimodais ou multissemióticos. A questão é o alargamento de significado do termo, com o abandono da perspectiva antropológica e etnográfica pertencente à perspectiva dos novos estudos do letramento. Para Kress (2010), uma vez que o texto passa da forma escrita para a tela, não se trata mais de Letramento e sim de Design.

No volume organizado por Pahl e Rowsell (2006), *Travel Notes from the New Literacy Studies*, há a primeira tentativa de colocar os dois campos relacionados, englobando as questões sociais e a multimodalidade. Depois disso esses estudos continuaram evoluindo.

Para os autores da atualidade como Rojo (2009), Kress (2010), Kalantzis; Cope (2008), o termo multiletramentos abrange a vertente da multimodalidade. O termo Letramento se funde ao conceito de multiletramentos ampliando espaços para conceitos como de mídia e de modalidade de linguagens. Segundo Rojo e Moura (2019), com as mudanças ocorridas devido às novas mídias digitais, um texto não é mais somente escrito, mas engloba múltiplas linguagens que foram chamadas de multimodalidade. Além disso, temos a multiculturalidade trazida pela globalização, na qual está envolvida uma troca cultural. Essa integração multicultural permitiu que a cultura inglesa se expandisse juntamente com a língua e convivesse com as culturas locais. No Brasil, por exemplo, muitas datas festivas de países como os Estados Unidos foram englobadas em nossas comemorações, como o Halloween, mas isso não deve causar o abandono de nossas próprias festividades.

Atualmente somos cidadãos que vivemos em um mundo globalizado, onde o inglês foi eleito como forma de comunicação e, inevitavelmente, conhecer e dialogar com a cultura de outros povos é uma realidade. Particularmente na sala de aula percebemos isto, pois o contato com a língua inglesa também traz o contato com a cultura dos povos que falam essa língua e também possibilita fazermos comparações com a nossa cultura. Segundo Almeida Filho (2002), dentro de um ambiente de

aprendizagem de uma língua (e principalmente a língua inglesa) tem que haver uma transposição dos limites culturais, um se integrando à cultura do outro, ainda que por pouco tempo, um vivendo na esfera cultural do outro.

Voltando a falar sobre o desenvolvimento das terminologias, com o aparecimento de novas tecnologias, uma década depois do surgimento do termo multiletramentos, sentiu-se a necessidade de se utilizar um novo termo: Novos (Multi)letramentos.

As tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) trazem uma nova perspectiva, na qual a internet gera várias mudanças, até mesmo o papel do professor é repensado na sala de aula, ajudando a construir o conhecimento e não mais centralizando-o em si. Segundo Bacich e Trevisani (2015), por meio das tecnologias, os professores podem diversificar suas aulas com várias atividades, distanciando-as de uma metodologia tradicional. O professor auxiliará os alunos a aprenderem, será um mediador ou facilitador na aquisição de competências e habilidades.

Então, devido à multimodalidade, às novas tecnologias e a essas questões presentes no ensino de língua inglesa, usamos o termo (multi)letramentos de uma forma mais global, referindo-nos a todo tipo de letramento. Na próxima seção, veremos como tem sido o ensino de língua inglesa na atualidade e como a proposta dos letramentos pode ser uma oportunidade de aproximação do inglês ao contexto social do aprendiz.

2.4 Ensino de língua Inglesa - Letramentos

O ensino da língua inglesa ainda tem sido alicerçado atualmente na compreensão da linguagem baseada na estrutura gramatical e também como forma puramente de comunicação. Segundo Novelli, Jung e Castro (2018) os contextos educacionais no Brasil estão centrados nos conteúdos, mais especificamente no conhecimento sistêmico e estrutural da língua. Atualmente, embora haja muitas discussões sobre novas metodologias de ensino e teorias que possam impactar o ensino, muitos professores permanecem com a tradição de um ensino gramaticalista. Isto é um fato que a pesquisadora pode perceber no exercício da profissão, sendo algo que ocorre muito nas escolas públicas.

Outro ponto é que o contexto social muitas vezes é deixado de lado, não se aproximando da realidade dos alunos. Segundo Pagliarini Cox e Assis-Peterson (2001, p. 17), foi a partir de 1970 que a abordagem comunicativa trouxe para o ensino de língua inglesa uma perspectiva do inglês como uma habilidade mais funcional, sendo o foco em sala de aula voltado para o sentido, para a fluência comunicativa, mas ainda não se chegava à inserção do contexto social no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Na verdade, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) é justamente essa, de aproximar o ensino da língua ao contexto social e incentivar a formação de cidadãos. Apesar de os Parâmetros apresentarem uma ênfase em leitura, deixando de lado o uso oral da linguagem, os mesmos têm por objetivo que o aluno compreenda a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos. Além disso, deve posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais.

Segundo as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006), o que se tem como desafio é oferecer uma educação básica de qualidade para a inserção do aluno, promovendo o desenvolvimento do país e consolidando a cidadania como tarefa de todos. Uma definição de cidadania que podemos perceber nestas orientações é que ser cidadão é entender o lugar que você ocupa na sociedade, como veio parar neste lugar e se deseja permanecer. Para mudar a sociedade devemos saber usar de vários saberes escolares, inclusive a língua inglesa, que ocupa o lugar de língua da globalização; desse modo é interessante saber conhecê-lo para interferir na realidade global.

Ainda podemos citar que, segundo a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2018), a aprendizagem da língua inglesa traz a oportunidade para o sujeito se tornar mais participativo e engajado dentro de uma perspectiva globalizada e plural. Apesar da visão fragmentada do conhecimento que trouxe a BNCC, percebemos o caráter formativo do inglês que possibilita uma educação no âmbito linguístico. O inglês ultrapassou fronteiras, não é mais só falado nos países em que é língua oficial, trazendo um repensar sobre qual é o inglês que ensinamos e mostrando que conceitos como língua estrangeira já não são tão satisfatórios. Por conseguinte, há um amplo debate trazido por novas terminologias do inglês como língua adicional, que é aquela que é adicionada a outras línguas já presentes no repertório do sujeito; ou global, que é falada internacionalmente e ensinada em vários países. No entanto, sobre a

perspectiva da BNCC, o inglês dá prioridade às funções social e política, sendo tratado então como língua franca, que é língua que um grupo multilíngue de seres humanos intencionalmente adota para se comunicarem uns com os outros.

Outro ponto em situar o inglês como língua franca é em relação às abordagens de ensino, nas quais devem ser repensadas algumas crenças de que há um inglês ideal para ser ensinado, de que os aprendizes devem chegar a tal nível de proficiência, muitas vezes distante da realidade. Segundo Tagata (2017), a língua inglesa não deveria se efetivar como língua franca na qual os participantes de um diálogo se comunicassem sofrendo influência de regras ditadas por essa língua, deixando de lado suas características culturais e seus valores. Cada um deveria produzir o diálogo na sua própria língua e ser traduzido para que as particularidades culturais não fossem perdidas, evitando-se uma universalidade excludente. A língua inglesa não deveria ser taxada como uma língua franca para que não houvesse promoção de apenas um dos lados permitindo as desigualdades. O inglês foi chamado por esse autor de língua fraca e não franca, ao abarcar um sentido mais generalizado sem a pretensão de universalidade, preservando assim as características culturais e os contextos sociais. A língua inglesa poderia se configurar como língua *fraca* em três aspectos: o primeiro aspecto de possibilitar o contato de culturas distintas com acesso a discursos provenientes de diferentes lugares e estes sendo traduzidos; outro aspecto seria a inserção dos sotaques e neologismo a partir de uma língua que possibilitasse apropriação; e por último um aspecto pautado na falta de compreensão mútua, que mostra a precariedade de uma comunicação bem sucedida que não expressa plenamente o significado mútuo das palavras. Isso tudo nos leva a refletir sobre a existência de uma língua que poderia ser chamada de franca, carregada de universalidade e que pudesse abranger e incluir as diferenças culturais. Nenhuma cultura deveria perder suas características em detrimento de outra, mesmo que fosse para o âmbito de comunicação. A pluralidade e a heterogeneidade de cada cultura devem ser preservadas, além de percebermos também que cada um tem sua forma de interpretar um texto levando em conta seu conhecimento de mundo. Sob essa perspectiva, a abordagem do letramento crítico entra como um ponto que pode promover a contextualização social da linguagem buscando um caminho que proporcione a tentativa de aproximar o inglês do cotidiano do aprendiz.

Uma das tentativas de atender a essas questões seria o uso dos gêneros discursivos no ensino, na perspectiva dos (multi)letramentos, ampliando a

possibilidade de despertar o interesse dos alunos. Segundo Soares (2003), em sua dimensão social, o letramento torna-se um fenômeno cultural e passa a ser caracterizado por um conjunto de atividades sociais que se manifestam através da escrita e de seus usos sociais. Assim, pode ser uma boa alternativa trazer atividades para a sala de aula que envolvam situações de comunicação baseadas em gêneros discursivos. Isso pode promover o desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa por meio dos (multi)letramentos, desenvolvendo alternativas que abranjam a percepção do meio social no qual o aluno está incluído.

O despertar da consciência crítica do aluno, com o ensino da língua inglesa dentro da abordagem do letramento crítico, mostra o surgimento de práticas que não visem somente ao ensino das habilidades linguísticas, mas também a formação de cidadãos críticos. Segundo Brydon (2011), o mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas, além da habilidade de pensar criticamente, que propiciem a oportunidade de os indivíduos interagirem além de sua comunidade. Então, a possibilidade de tornar a sala de aula um espaço no qual os estudantes possam perceber criticamente o que ocorre em seu entorno, e também globalmente, pode ser um dos objetivos do ensino da língua inglesa. Despertar, através da recepção e da produção de textos, a participação dos alunos em práticas sociais e promover a sua cidadania pode ser uma constante no que se refere ao acesso a uma educação de qualidade.

Segundo Garcez (2003), a formação de um cidadão deve ser baseada na sua capacidade de participar criticamente da sociedade, sendo preparado para lidar com a diversidade e o trânsito intercultural. Um cidadão que recebe uma educação na língua inglesa adquire um capital cultural valioso e importante para o seu desenvolvimento. Além disso, a abordagem do letramento crítico em língua inglesa pode permitir, além dessa aquisição, que o educando possa ser capaz de se aproximar de seu contexto social, podendo participar de forma mais efetiva na sociedade.

Para que haja esta interação, o conceito de leitura² deve ser percebido e tomado não apenas como uma decodificação de signos, mas deve oportunizar ao leitor uma consciência crítica da sociedade na qual está inserido. A abordagem do

² Em algumas partes deste capítulo nos referimos à leitura, pois os textos debatidos tratam dessa modalidade de uso linguístico. Acreditamos, no entanto, que o que se discute aqui para a leitura se aplica também a outras formas de recepção textual.

letramento não considera a leitura uma mera decodificação, apesar de que saber decodificar tem importância no processo, mas o que ele busca é um ensino menos tradicional, em que as leituras feitas pelos aprendizes não tenham a obrigatoriedade de ser condizentes com a visão do professor. O aluno pode ser incentivado a interpretar o texto a partir de interações entre os sujeitos e destes com o mundo.

No processo de recepção de textos, além de decodificar, o receptor pode utilizar seus conhecimentos prévios e deve agir conforme a expectativa gerada pelo gênero discursivo que se propõe a ler/ouvir. A escola deve buscar formar leitores proficientes que consigam interagir com o texto de formas variadas, validando-o. Para construir uma visão consciente de leitura é necessário que se trabalhe com propostas coerentes que não estejam embasadas somente em estruturas gramaticais, mas que viabilizem a construção de indivíduos capazes de perceber criticamente o meio no qual vivem. O presente trabalho abrange a recepção de textos escritos, mas fazemos aqui uma comparação com a recepção de textos orais, pois acreditamos que muitos desses conceitos se apliquem a ambas as modalidades, escrita e oral.

Segundo Bakhtin (2016), os gêneros de discurso são parte de nosso cotidiano por estarmos expostos a eles na mesma medida que estamos expostos à língua materna. Os gêneros do discurso e os usos da linguagem são o resultado de uma coconstrução social advinda de nossas experiências de vida. (BAKHTIN, 2016, p. 282).

Remetendo ao discurso, algumas pesquisas foram baseadas nos estudos de Mikhail Bakhtin (2016), “Os gêneros do discurso”, quando foram mobilizados os conceitos de “língua”, “linguagem”, “texto”, “gêneros do discurso”. Segundo Bakhtin (2016), conhecemos a língua materna e sua estrutura não por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas sim pelas pessoas que nos rodeiam em nosso convívio social e pelas práticas sociais de interação que vivenciamos.

De acordo com Foucault (1986), o discurso é uma construção social. Através do discurso interagimos com o outro, transformando-o, construindo. O discurso é como uma série de acontecimentos que agem dentro dos mecanismos gerais do poder (FOUCAULT, 1986 *apud* JORDÃO, 2016, p. 254).

As práticas discursivas são processos nos quais se criam realidades muitas vezes construídas por relações de poder. Essas relações são construídas histórica e culturalmente, portanto, são mutáveis. A língua não expressa apenas um caráter pragmático ou instrumentalista, ela está ligada intimamente à cidadania. Assim,

através da leitura e produção de textos, o ensino de língua inglesa pode obter uma perspectiva crítica, levando o leitor a um posicionamento. De acordo com Monteiro (2006, *apud* VIEIRA; MOTTER, 2009, p. 20), “A leitura, entretanto, não é uma atividade natural do ser humano: ela é social e precisa ser adquirida.”

Como a leitura é um processo não natural e que deve ser adquirido, cabe à escola escolher os melhores meios para que esse processo aconteça e planejar como ensinar, os métodos a serem utilizados, bem como a escolha das atividades.

O ensino de língua inglesa por meio de textos trabalhados na perspectiva do letramento crítico permite que se enrede por um terreno o qual abrange o posicionamento social e ideológico dos estudantes. Uma vez que a leitura consegue atribuir sentidos por meio de uma perspectiva crítica, o leitor não é mais considerado passivo, participa do processo. Mais uma vez nos referimos à leitura, mas acreditamos que essas afirmações também se aplicam à recepção de textos orais e às práticas de linguagem em geral.

Mediante essas observações se faz necessária uma mudança na postura teórica para abarcar uma pedagogia diferenciada, com a finalidade de possibilitar uma melhora no processo de ensino e aprendizagem, sendo as abordagens críticas ligadas ao letramento propício a isto. As práticas de letramento trazem uma oportunidade de diferencial no ensino da língua inglesa, uma vez que propiciam o despertar do engajamento, onde há a tentativa de aproximação da linguagem ao cotidiano do aprendiz, mostrando que ele é um cidadão globalizado capaz de interagir com outras culturas, além de se tornar mais participativo em seu entorno social.

Além disso, para que haja progresso neste procedimento de desenvolvimento do letramento, o professor tem papel fundamental como orientador da aprendizagem, deve se aprofundar nas teorias e escolher as melhores estratégias para a sua concretização, e assim, leva para a sala de aula questões que realmente interessem a comunidade na qual o aluno está inserido. O processo de leitura abrange a escolha de estratégias significativas para que o aluno interaja com o texto, portanto, a aprendizagem, mediante a perspectiva do letramento crítico, deve ser responsabilidade da escola (e também da sociedade) como um todo.

Para um ensino diferenciado, baseado nesses contextos sociais, a abordagem do letramento, juntamente com o uso dos gêneros discursivos, se torna essencial. Então, o que podemos falar de Letramento no ensino da língua inglesa?

Apesar de letramento e alfabetização ocorrerem concomitantemente e não se dissociarem, nem todo sujeito alfabetizado é letrado bem como nem todo indivíduo letrado é alfabetizado. “Assim, se um não é condição para o outro, pode-se dizer que uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada, assim como ser letrada e não ser alfabetizada.” (ROJO, 2009, p. 98).

Utilizar a abordagens críticas ligadas ao letramento para aprendizagem de uma língua estrangeira é incorporar o sujeito ao mundo, permitindo-lhe inserir-se socialmente. Oportunizar atividades que levam à compreensão da língua inglesa é propiciar a oportunidade do sujeito ser incluído globalmente, mesmo aqueles que muitas vezes são minorias e não dispõem de todo o contexto de mundo que alguns alunos possuem. “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, afirmou Paulo Freire na obra intitulada A importância do ato de ler (FREIRE, 1988, p. 9).

O ensino da gramática em si não facilita a aprendizagem da língua inglesa, portanto uma abordagem mais dinâmica e baseada nos letramentos deve ser empregada, visando o desenvolvimento crítico dos alunos com relação a vários contextos. “Conhecer as práticas tradicionais de letramento e reconhecer suas origens é um primeiro passo para uma possível mudança pedagógica na sala de aula de inglês e para novos rumos na pesquisa sobre o tema.” (MATTOS, 2014, p. 126).

Devido à necessidade de mudança na aprendizagem, não só devido às tecnologias que surgiram e vêm evoluindo, mas também para inserir socialmente o aluno de forma crítica e consciente na sociedade, uma proposta interessante seria abarcar o ensino da língua inglesa por meio da recepção e produção de textos utilizando gêneros discursivos, como por exemplo a propaganda, o artigo de opinião e a notícia, dentre outros, que circulam no meio social e nas práticas de linguagem dos estudantes e da sociedade, por meio do letramento e suas múltiplas possibilidades.

Ainda observando o embasamento teórico deste trabalho, tivemos a intenção de encontrar um norte por meio do caminho percorrido por outros trabalhos já concluídos seguindo essa linha teórica, aproveitando o que os outros textos têm a contribuir, analisando o que foi produtivo em experiências anteriores e que pode ser utilizado no desenvolvimento deste trabalho. Os textos têm o objetivo de mostrar o estado atual de conhecimento sobre letramento e buscar um caminho que possibilite a melhoria no ensino aprendizagem. Veremos a seguir um pouco sobre os gêneros

do discurso, o que são, como surgiram e como eles podem contribuir para este trabalho.

2.5 Gêneros de discurso e ensino de língua inglesa

Segundo Barbosa e Rojo (2015), usamos os gêneros textuais para nos comunicarmos o tempo todo, eles estão presentes em nosso cotidiano e fazem parte das nossas vidas. Usamos gêneros mais simples, como um bilhete que deixamos na geladeira, até os mais elaborados quando pagamos um boleto de banco. Então, os gêneros são formas de comunicação que usamos para interagir com as pessoas na nossa vida pública ou privada.

Conforme Barbosa e Rojo (2015) pág. 18, os gêneros são divididos em primários e secundários. Os primários são aqueles exercidos nas nossas atividades mais simples e particulares como bilhetes, certas cartas, cumprimentos, conversas com amigos, certos posts em blogs. Os secundários são os mais complexos como relatórios, formulários, anúncios, artigos, romances, noticiários. Os gêneros estão interligados e cada gênero depende de um texto anterior. Podemos tomar como exemplo o professor que, para planejar e executar suas aulas, depende de elaborar e consultar um plano de curso e analisar materiais didáticos, aplica provas e atividades, utilizando assim vários tipos de gêneros.

O conceito de gêneros surgiu na Grécia antiga, com Aristóteles e Platão, que pensaram sobre poética e retórica e começaram a distinguir esses tipos de gêneros. Três gêneros são apresentados nesta época: o épico (epopeia), o lírico (ditirambo) e o dramático (tragédia ou comédia), distinção entre os campos da poética e da retórica que permaneceu até o século XX, quando Mikhail Bakhtin e seu círculo de discussões estendeu a reflexão sobre gêneros a todos os textos e discursos sem divisão ou distinção. Barbosa e Rojo (2015), retomando a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLOCHINOV, 2017 [1929]), esclarecem que o círculo de Bakhtin estende o conceito de gênero a todas as produções discursivas humanas e não somente ao campo da arte e literatura.

Ainda segundo Barbosa e Rojo (2015), a atividade humana se caracteriza como esferas de comunicação verbal e cada esfera elabora tipos de enunciado

denominados gêneros do discurso. Para se estudar os gêneros e abordar um processo metodológico devemos ligá-los a diferentes campos de comunicação verbal que os determinam. O círculo de Bakhtin define as esferas de atividades humanas entre as quais estão a arte, a vida e a ciência. Elas não são estanques, evoluem com as mudanças históricas e relacionam-se entre si e, por sua vez, às atividades humanas e aos gêneros discursivos que circulam em forma de enunciados. As características do gênero são determinadas pelas esferas, seu funcionamento e lugar históricos. Alguns gêneros podem evoluir com o aparecimento das tecnologias digitais, como o email, o blog e o chat. Podemos concluir então que há uma grande relação entre os gêneros, as interações verbais e as esferas de atividade humanas que determinam suas características.

Além disso, os enunciados podem variar conforme a esfera de comunicação, não somente os gêneros. É o chamado fenômeno da enunciação que é definido pelas oportunidades e variações de uma mesma atividade que pode acontecer em várias esferas, como científica, religiosa, familiar e, por isso, varia segundo a conformidade com cada esfera de interação.

Outro fator importante é perceber como se organizam os gêneros que possuem determinadas características que permitem distingui-los uns dos outros. Os gêneros são reconhecidos pela função, tema, estilo e forma de composição que se associam para defini-los (MARCUSCHI, 2008). Os textos pertencentes a um gênero normalmente têm uma forma específica, por meio da qual se reconhece o gênero: por exemplo, um poema pode ter formas específicas como estrofes, quartetos, tercetos, que nos fazem perceber a que gênero pertencem. Já o tema, segundo o Círculo de Bakhtin, é mais que somente um assunto, um tópico; é como se dá a valoração do texto pelo locutor, está ligado a apreciação de valores. Segundo Barbosa e Rojo (2015), o tema é o sentido que damos a um texto quando ele é tomado como um todo. Já o estilo são as escolhas que fazemos para gerar sentido. Essas escolhas podem ser no léxico ou vocabulário, na estrutura da frase, no tom mais formal ou informal do texto. A forma de composição é o acabamento do texto, é a coesão, a coerência, a progressão do texto de modo a estabelecer uma fronteira para o enunciado de modo a permitir a interação entre produtor e receptor.

Podemos observar também que Barbosa e Rojo (2015), assim como Marcuschi (2008), chamam atenção para que os gêneros não são totalmente estáveis e sim relativamente estáveis, podendo um gênero ser empregado no lugar de outro

quebrando os preceitos que os classificam. O hibridismo e a intercalação proporcionam flexibilidade aos gêneros.

Além disso, não podemos esquecer como a multimodalidade tomou conta dos textos atuais, que já eram assim multimodais por possuírem características como ilustrações e outros itens que os classificavam como tal, mas na atualidade isso tomou proporções muito maiores. Os textos e gêneros estão cada vez mais multimodais com o auxílio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Podemos citar também o surgimento do conceito de hipermodernidade que, segundo Rojo e Moura (2019), não é a superação da modernidade, mas sim sua radicalização. Neste conceito, os grandes projetos coletivos não têm tanta influência, a cultura do individualismo e imediatismo tomam conta dos processos interacionais e todos podem ser autores, muitas vezes sem nenhum filtro.

Outro ponto pertinente é que a escola na maioria das vezes não incorpora os multiletramentos e novos letramentos, deixando de lado a cultura de massa e o que circula no mundo hipermoderno atual, muitas vezes valorizando somente o que é tido como “culto”. As escolas devem tentar proporcionar aos alunos experiências com os gêneros que circulam em ambientes digitais. Falta aos currículos escolares refletir mais sobre as demandas sociais, o que esta pesquisa procura, de certa forma, tornar possível. A escolha de trabalhar com gêneros discursivos como debate, notícia, resumo, música, charge, foi por eles possibilitarem trazer temas que levam a boas discussões e despertam o interesse dos alunos. Os gêneros trouxeram temas como racismo, igualdade de gêneros, consumismo, os quais envolvem os conhecimentos prévios dos alunos, possibilitando a expressão de suas opiniões e acarretando o crescimento dos mesmos. O gênero mais utilizado neste trabalho foi o debate feito nas aulas remotas, onde os alunos expressaram suas opiniões e argumentos mostrando de forma clara sua vontade de participar e contribuir da melhor forma para a sociedade. Além disso, propiciaram o despertar uma consciência cidadã, aproximando a língua inglesa do cotidiano dos educandos.

Pensando nisso, utilizar atividades dentro da perspectiva do letramento crítico pode trazer o desenvolvimento da percepção crítica e observadora do educando. Sendo que a utilização dos gêneros completa essa perspectiva. Segundo as orientações do PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) o texto deve ser utilizado como instrumento de trabalho porque, através da leitura, os alunos podem aprender conceitos e desenvolver seu protagonismo, por isso a utilização de gêneros textuais

variados é primordial. Segundo Santos e Silveira [s.d.], é papel da escola fazer com que os alunos consigam utilizar as informações contidas nos textos, sendo capazes de usar a linguagem como instrumento de aprendizagem e análise crítica das mensagens contidas nos mesmos em relação a valores e preconceitos de gênero e classe. A utilização gêneros textuais permite que se tenha contato com estas mensagens, possibilitando o desenvolvimento crítico do aluno e atendendo assim as perspectivas observadas no letramento crítico. Utilizar o texto e os gêneros como peças principais no ensino da língua é possibilitar o empoderamento do educando, aproximando o ensino da língua inglesa ao cotidiano do aluno. Além disso podendo lhes mostrar como há vários discursos implícitos nestes textos, bem como desenvolver sua capacidade de analisá-los para que se utilizem do poder da palavra para se tornarem cidadãos conscientes.

2.6 Metodologias de ensino de língua inglesa e suas relações com os letramentos

Muitos foram os métodos e abordagens que surgiram para o ensino da língua inglesa e eles foram se diversificando ao longo do tempo. Uma das teorias mais tradicionais foi a gramática e tradução que, segundo Howatt (1984, p. 131), teve início na Prússia no século 18, não sendo seu foco principal apenas a gramática, mas sim a leitura e interpretação de textos baseadas no ensino da gramática. O material didático, além de listas de palavras, apresentava exercícios que utilizavam a tradução de frases da língua materna para o inglês e vice-versa. No entanto, segundo Larsen-Freeman e Anderson (1986), este tipo de ensino era baseado intensamente na gramática, a leitura era superior à fala. O foco era na tradução, o professor era uma autoridade e o aluno um repetidor, não havia interação entre ambos, a criticidade não era trabalhada por que o que o professor falava era uma verdade não contestável, impedindo que o aprendiz pudesse emitir sua opinião. Neste tipo de ensino visava-se que o aluno conseguisse ler e escrever na língua alvo, memorizando regras gramaticais e traduzindo textos que não eram ligados à realidade do estudante, muitas vezes desestimulando o aprendizado. A comunicação não era um dos objetivos desse método, chegando muitas vezes ao ponto de o professor não ser fluente

comunicativamente na língua que ensinava. Segundo Paiva (2005), o ensino do inglês sempre foi muito focado na gramática e isso ocorre até hoje. Muitas vezes exercícios gramaticais são empregados em sala de aula, de forma descontextualizada e mecânica, impedindo uma construção de significados. Analisando esse método, podemos refletir que, apesar de não ter foco na comunicação, ele abrangia uma significativa construção de conhecimento das estruturas gramaticais sendo em partes satisfatório, porque o aluno aprendia a usar a gramática adquirindo conhecimento, mas a fala era mecânica, deixando a desejar.

Logo depois surgiu o método direto, que veio da necessidade de uma comunicação mais efetiva, devido a migrações e comércio internacional e isso modificou o perfil do estudante, motivando o ensino de habilidades mais orais.

O foco agora era a língua usada para a comunicação, a tradução não era permitida, usavam-se recursos visuais para explicar o significado das palavras. A gramática era indutiva e a prática da conversação era ligada a contextos reais, utilizando materiais palpáveis como cartões, mapas, bulas. A leitura e a escrita podiam ser ensinadas desde o princípio, auxiliando na aprendizagem. Esse método era baseado na teoria associacionista da psicologia que partia do pressuposto que a associação é o princípio básico da atividade mental. O aprendiz era incentivado a pensar na língua alvo, deixando de lado sua língua materna e praticando exercícios de pergunta e resposta. Segundo Richards e Rogers (1986) e Larsen-Freman e Anderson (1986), os exercícios praticados queriam levar o aluno a ter uma pronúncia comparada à do falante nativo.

O professor era quem direcionava as atividades e os alunos eram tidos como parceiros. Os alunos já não eram mais passivos e tentavam fazer deduções a partir de situações que lhes eram apresentadas. Apesar do esforço para deixar a língua materna de lado e pensar na língua alvo, o material ainda era descontextualizado, com frases muitas vezes vazias de significado para o aprendiz. Aqui neste método se vê um relativo avanço na forma de comunicação, algo que poderia ser proveitoso seria a tentativa de pensar na língua nativa intuindo a gramática, a utilização de materiais palpáveis. A desvantagem aqui é que os textos continuavam fora de contexto e da realidade do aprendiz.

Dando prosseguimento, surgiu durante a Segunda Guerra Mundial o método áudio-lingual, devido à necessidade de ensinar, aos soldados nas frentes de batalha, línguas europeias, com mais agilidade. O método partiu dos ensinamentos

do behaviorismo, que partia do pressuposto que a aprendizagem ocorria com o condicionamento, ou seja, os alunos eram treinados usando a repetição de frases gramaticais. Os estudantes eram incentivados a superar hábitos de sua língua nativa para se tornarem falantes da língua alvo. Esse método se baseou na análise contrastiva, que sugeria que era importante conhecer as dificuldades dos alunos em sala de aula para aprimorar o ensino de língua estrangeira. Segundo Paiva (2005), na linguística o estruturalismo e a análise contrastiva forneciam suportes adequados para a escolha de estruturas sintáticas que seriam inseridas nos materiais didáticos. O objetivo era criar hábitos automáticos, ajudando aos alunos a responder corretamente a estímulos por meio de modelagem e reforço para superar costumes de sua própria língua e formar hábitos necessários para se tornar falantes da língua alvo. A correção de erros é imediata, pois a estrutura deveria ser internalizada de forma correta e a repetição levaria ao aprendizado através do reforço positivo. Os alunos eram incentivados a responder de forma rápida e a gramática era inferida por meio de exercícios, além de existir a memorização de diálogos e os pares mínimos. O professor era como um maestro a reger sua orquestra de aprendizagem. Não se pode negar que este método dava a oportunidade de fluência ao estudante desde o início dos estudos, mas se tornavam cansativas as infinitas repetições que levariam à automação, além dos materiais didáticos possuírem muitos exemplos artificiais e de os professores, sob influência do behaviorismo, tentarem impedir as hesitações e pausas características da fala, tornando tudo mais mecânico.

Em seguida surge a abordagem comunicativa, rompendo a nomenclatura de método de ensino para abordagem de ensino. A diferença entre ambos é que a abordagem abarca teorias, crenças sobre o ensino da linguagem, ela responde o porquê ensinamos de um modo ou de outro, como aprendemos e em que contextos estamos inseridos. O método é o procedimento que usamos para ensinar. É um plano que seguimos em sala de aula para o aprendizado que envolve alunos e professores. Isto pode influenciar na prática docente, de modo que a abordagem parece deixar o professor mais livre nas suas escolhas permitindo um melhor conhecimento do processo a seguir. Já o método tem planos a serem trilhados que de certa forma engessam os caminhos pelos quais o docente irá percorrer.

A abordagem comunicativa surgiu no Brasil na década de 1970, em resposta ao behaviorismo e estruturalismo vistos no método anterior. Os estudos linguísticos dessa época contribuíram em muito para a forma de ensino da abordagem

que surgia. Esta abordagem estava mais preocupada com a competência comunicativa do que com a competência linguística. Segundo Chomsky (1957), o ser humano tem a capacidade inata de estabelecer comunicação, mas foram os estudos de Dell Hymes (1972) que contribuíram para a nova abordagem, mostrando que não era importante somente conhecer as estruturas linguísticas, mas também conhecer como a língua é usada, produzindo enunciados pertinentes e que façam sentido para outros falantes, ou seja, que ele tenha a competência comunicativa para não somente usar as estruturas da língua, mas também seu conhecimento social, sabendo utilizar expressões de forma adequada à comunicação.

Nesta abordagem o foco é a interação entre falantes, deixando as estruturas gramaticais em segundo plano. Algumas características dessa abordagem, segundo Paiva (2005), são: a língua deve ser entendida como discurso, ou seja, um sistema para expressar sentido; deve-se ensinar a língua e não sobre a língua; a função principal da língua é a interação com propósitos comunicativos; os aprendizes devem ter contato com amostras de língua autêntica; a fluência é tão importante quanto a precisão gramatical; a competência é construída pelo uso da língua, deve-se incentivar a criatividade dos alunos; o erro deve ser visto como testagem de hipóteses; a reflexão sobre os processos de aprendizagem deve ser estimulada de forma a contribuir para a autonomia dos aprendizes; a sala de aula deve propiciar a aprendizagem colaborativa. O livro didático não era mais seguido de forma engessada; atividades como dramatizações, trabalhos em grupo e atividades que promovessem a interação comunicativa eram utilizadas. Esta abordagem, no entanto, não conseguiu, na avaliação de Paiva (2005), mudar a forma de ensinar, muitos professores continuaram presos a exercícios gramaticais e muitos materiais ainda traziam textos descontextualizados, longe da realidade do aprendiz.

Analisando o breve histórico trazido para este estudo, qual seria então o melhor método ou abordagem para ensinar inglês?

Segundo Kumaravadivelu (2003), não existe uma fórmula pronta, um meio de ensino perfeito, observação exposta na pedagogia do pós-método, que mostra o rompimento com a ideia limitada de método de ensino. A pedagogia do pós-método nasce da necessidade de revisar as limitações do método, palavra que ficou esvaziada com o tempo.

Algumas características do pós-método são a particularidade, a praticidade e a possibilidade. A particularidade cita que não é a teoria que dita a prática, mas sim

conversa com ela. Já a praticidade trata de adaptar conhecimento ao contexto social e a possibilidade demonstra que as experiências locais são importantes para o ensino do aprendiz e, muitas vezes, o que é trabalhado em sala de aula é bem descontextualizado, não se aproximando da realidade deste aprendiz. Além disso, o professor é possuidor de grande sensibilidade para perceber o que é melhor para sua turma, mas muitas vezes isso é suprimido por um método imposto. Ele deve refletir sobre sua prática, sendo um agente de transformação, capaz de criar alternativas para que haja uma efetiva aprendizagem, buscando a autonomia do aluno. A pedagogia do pós-método é intrinsecamente interessante, pois não apenas rompe com os métodos anteriores, mas também dá liberdade para que os professores possam buscar os melhores meios de desenvolvimento de seus educandos, usufruindo das experiências de quaisquer metodologias que servirão de base neste percurso. Analisando essa proposta, pode-se perceber como os professores podem se sentir livres. É uma pedagogia muito interessante, que proporciona uma visão mais ampla sobre a aprendizagem dos educandos. A partir do olhar deste trabalho, o pós-método condiz com uma boa proposta de se trabalhar na atualidade, pois dá liberdade ao professor de escolher a melhor forma para desenvolver sua proposta de ensino-aprendizagem.

Observando o contexto atual do ensino da língua inglesa, percebe-se que, na maioria das vezes, a forma é tradicional, baseada em regras; a realidade na qual o aluno está inserido não é levada em conta. Segundo Rocha (2006), o ensino de inglês no Brasil apresenta uma forma incipiente, longe da realidade do educando.

Conforme Canagarajah (2014), os estudiosos buscam definir o inglês através de normas situacionais que são constituídas socialmente em contextos específicos de interação, pois não se trata de uma língua homogênea. Isto promove a reflexão de que o ensino da língua deve ser contextualizado, envolvendo o local e o global, agregando tanto a parte cognitiva quanto o conhecimento de mundo do aluno.

A trajetória de desenvolvimento dos métodos traz uma nítida evolução para a utilização da abordagem do letramento crítico no ensino de língua inglesa. Se analisarmos o início, com o método gramática e tradução, o qual era bem engessado, não se permitia que o aluno se expressasse e o professor era visto como figura central. Assim percebemos que não havia um despertar do teor crítico nos educandos, apesar de ocorrer aprendizagem. Posteriormente o método direto vem trazer a comunicação como destaque, então percebemos uma pequena evolução pelo foco ter saído unicamente da gramática, indo também para uma interação entre os sujeitos, mas

ainda não se via uma construção crítica nesta interação. Ainda observamos o método áudio-lingual que trazia um condicionamento dos alunos, proporcionando um desenvolvimento de pensamento na língua alvo, tendo assim uma tênue evolução. Prosseguindo com a abordagem comunicativa, vê-se uma grande modificação com o rompimento de método para abordagem, mostrando que não era somente importante conhecer as estruturas da língua, mas a língua em si, trazendo sentido para outros falantes. Percebe-se aí um começo de evolução crítica no sentido de os diálogos fazerem sentido para o outro interlocutor. Finalizamos com o pós-método, que vem trazer a contextualização dos textos em sala de aula, abrindo um leque de possibilidades para que o professor possa explorar a criticidade de seus alunos. Os métodos e abordagens foram evoluindo com o passar do tempo, aprimorando o ensino de língua inglesa e trazendo a oportunidade de abordar o letramento crítico na sala de aula de forma contínua.

Vamos retomar agora, para discutir a relação de letramento crítico e o ensino de língua inglesa, alguns artigos já desenvolvidos com a perspectiva similar à que adotamos no presente trabalho. Segundo Santos e Ifa (2013), uma das grandes questões dos professores na atualidade é: o que o letramento crítico tem a ver com o fazer prático em sala de aula? O professor muitas vezes se vê entre a dualidade do desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos e o despertar da sua criticidade. Percebe-se que o desenvolvimento do olhar crítico dos educandos, sob a perspectiva do desenvolvimento da cidadania, tomou ampla proporção e se tornou uma preocupação entre os educadores. Por conseguinte, o professor que acaba de se formar, ou mesmo durante sua graduação, tem muitas dúvidas de como unir as teorias ao seu fazer pedagógico. Muitas vezes não há uma formação continuada que auxilie o professor nesta questão, nem há preparação adequada em sua formação. No artigo de Santos e Ifa (2013), podemos perceber justamente a aplicação de atividades que procuram unir a teoria e a prática em sala de aula. O trabalho em questão foi desenvolvido com alunos do nono ano de uma escola pública e professores em formação continuada.

A metodologia usada por esses autores foi trabalhar inicialmente com uma imagem de dois homens separados por um abismo e com o seguinte título: *To build a bridge*. Os alunos foram instigados a fazer uma relação da imagem com o título por meio de seus conhecimentos prévios. Uma leitura rápida foi feita com os alunos para inferirem o sentido do texto por meio de cognatos e em seguida uma leitura mais

profunda. Logo em seguida, algumas questões foram propostas para a discussão e, após as mesmas, a atividade focou em aspectos linguísticos e estruturais da língua inglesa (vocábulos, palavras de coesão). Questões além do entendimento do sentido do texto e que promovem perspectivas críticas ligadas ao letramento crítico foram trazidas para a discussão, como a falta de políticas governamentais que facilitem a educação e construam pontes para o conhecimento.

Para o fechamento foi proposta uma produção escrita em português para avaliar o desenvolvimento da criticidade. A atividade alcançou objetivos na expansão de visão de mundo dos alunos e sua capacidade de posicionamento e crítica. Este texto em especial traz um norte sobre o que se pretende executar no presente trabalho, dentro dos moldes do letramento crítico, com o objetivo maior de transformação e desenvolvimento dos educandos.

Prosseguindo com a análise de alguns artigos, segundo Novelli, Jung e Castro (2018), o ensino da língua inglesa está muitas vezes centrado no conhecimento estrutural da língua, deixando de lado seus usos e não se aproximando do cotidiano do aluno.

O contexto escolar, com suas atividades com conteúdos escolarizados, deixa de lado o conhecimento de mundo do aprendiz. O artigo busca um ponto de compatibilidade entre o modelo de letramento ideológico de Street (2015) e o conceito de Leitura Crítica. O objetivo do artigo é apresentar uma proposta de prática da leitura para a Educação Básica para a formação da consciência crítica do aprendiz e esse artigo acabou por inspirar o presente trabalho.

O artigo se baseia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que respaldam que o ensino de língua estrangeira funcione como meio de acesso à informação no mundo moderno e tenha como foco principal o ensino por meio da leitura. O texto mostra ainda que o ensino de língua estrangeira por meio da leitura crítica deve atingir um patamar no qual o aprendiz questione o que leu, de modo a desenvolver a sua criticidade, sendo autônomo e ativo em relação ao texto.

A metodologia utilizada por Novelli, Jung e Castro (2018) foi uma atividade de leitura baseada no desenvolvimento da leitura crítica para aluno do Ensino Fundamental II. Os gêneros textuais utilizados foram quadrinhos e propaganda. O tema escolhido foi “Cigarette Smoking” e a atividade foi direcionada em três etapas, sendo a primeira uma pré-leitura baseada em duas propagandas, a fim de buscar os conhecimentos prévios dos alunos quanto ao tema. A segunda atividade consistiu em

perguntas, durante a leitura, nas quais o foco foi interpretar quadrinhos, com questões ligadas a vocabulário e compreensão do texto. O terceiro momento, de pós-leitura, acontece no final da leitura em língua materna, em que as opiniões sobre o assunto foram ouvidas, havendo uma compreensão para além da estrutura do texto. A proposta é a inserção da leitura crítica no ensino de língua estrangeira para que se atinjam resultados de formação de leitores críticos e se abandonem práticas descontextualizadas.

Este artigo contribui muito para o presente trabalho, na forma de propostas de desenvolvimento das atividades nos moldes da leitura crítica e com etapas com as quais pretendemos trabalhar no desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Segundo Maia (2016), nas duas últimas décadas o ensino de língua inglesa tem se pautado numa visão de linguagem como prática social. O artigo ressalta que a palavra Novos se juntou a Letramentos para especificar o desenvolvimento da multimodalidade, cada vez mais presente com o desenvolvimento da internet. O surgimento de novos gêneros e formas de interação fez surgirem novos letramentos, para que se entendesse a multimodalidade presente nas práticas sociais. Esta multimodalidade consta de três dimensões, segundo Rojo (2009): os multiletramentos, os letramentos multissemióticos e o letramento crítico, sendo que este último situa o texto no mundo social.

O objetivo da pesquisa foi mostrar como a proposta metodológica apresentada pode contribuir para o ensino da língua inglesa e constituir um engajamento dialógico e de expansão das perspectivas dos participantes.

A metodologia foi utilizada em um projeto de extensão voltado para o ensino de língua inglesa para adolescentes e jovens com foco na profissionalização no mercado de hotelaria, turismo e tendo por norteamento a abordagem do letramento crítico, em uma organização não governamental. As aulas foram ministradas por bolsistas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foram trabalhados vários fragmentos discursivos identificados em planos de aula, gravações de vídeos e postagens de alunos em um grupo fechado de uma rede social. Como foram muitas aulas desenvolvidas dentro desta proposta, o artigo elegeu para relatar uma aula, que tinha por tema o consumo. Em um primeiro momento, o professor apresentou uma notícia sobre o feriado norte americano *Thanksgiving* (Dia de Ação de Graças) e a euforia com a *Black Friday*, evento com vários descontos e muito aguardado nessa

época. Os alunos inferiram o tema consumismo e o professor fez algumas perguntas sobre o que eles entendiam sobre isto, buscando os conhecimentos prévios dos mesmos. Alguns feriados foram lembrados e a relação de consumismo ligadas a eles foi discutida. Algumas definições sobre consumismo foram retiradas do dicionário e professor e alunos dialogaram sobre o conhecimento construído até então. Quanto à dimensão linguístico- discursiva, foram vistos os conceitos de prefixação e sufixação, com o sufixo *-ism*. Em seguida algumas imagens ligadas ao consumismo foram analisadas em pares, primeiro buscando os conceitos que tinham anteriormente e depois buscando o que foi aprendido. O professor buscou o posicionamento dos alunos sobre a influência do consumismo em suas famílias, assim como o papel da mídia no ato de consumir. Foi discutida a ideia de consumismo como doença, trazendo ansiedade e compulsão. A atividade final foi proposta como um projeto, no qual os alunos deveriam se utilizar do conceito de consumismo, se imaginando como decoradores de vitrines de um shopping; para tal, deveriam escolher três valores que acham importantes na sociedade para que fossem expostos nas vitrines e o seu consumo fosse incentivado. Valores como respeito e educação foram citados e o uso do verbo modal *should* foi utilizado como recurso linguístico- discursivo. Ao final os alunos foram incentivados a comentar os trabalhos dizendo quais as virtudes que gostariam que as pessoas consumissem.

O resultado alcançado foi o despertar da consciência crítica dos alunos, incentivando o posicionamento dos mesmos e mostrando como a língua inglesa tem um papel importante de expansão das perspectivas dos alunos, ampliando seus horizontes. Este artigo contribui muito para o desenvolvimento deste trabalho, já que um dos temas que se pretende desenvolver é o consumismo, mostrando um direcionamento para as atividades que serão propostas e também como buscar o despertar da consciência crítica dos alunos.

A seguir veremos o percurso metodológico que pretende ser seguido para o desenvolvimento das atividades que serão propostas nesta investigação.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho é um estudo de caso inserido na perspectiva da pesquisa-ação, de cunho qualitativo e interpretativista, por se tratar de uma pesquisa em uma única escola, e tem base qualitativa, uma vez que investigou um grupo social levando-se em conta que a pesquisadora desejou ouvir os sujeitos envolvidos na questão, investigando e buscando soluções para o problema. Segundo Goldenberg (1997), os julgamentos baseados em nossas crenças e valores devem ser evitados para não influenciarem a pesquisa. O tipo de modalidade é a pesquisa de campo com realização virtual. A escolha metodológica partiu da necessidade de averiguar como o ensino do inglês tem se desenvolvido na atualidade e o que é possível fazer para aprimorá-lo, ou seja, a partir de uma determinada realidade, foram propostas intervenções no viés da pesquisa-ação (AGUIAR; ROCHA, 2003). A realização remota do trabalho deveu-se à situação de ensino remoto imposta pela pandemia por Coronavírus (Sars-Cov-2 – Covid 19).

A pesquisa é de cunho interpretativista em sua análise, pois se baseia em ações de intervenção e interpretação de dados recolhidos por meio dos questionários e atividades aplicadas aos alunos (ANDRÉ, 1997).

Do ponto de vista da geração de dados, este trabalho utilizou a etnografia online. Segundo Carmen Mattos (2011), a etnografia é um processo desenvolvido pelo bom senso do pesquisador que dá rumos à pesquisa não seguindo padrões específicos, sendo que muitas vezes os instrumentos de geração e análise de dados devem se adequar à pesquisa desenvolvida. Este tipo de abordagem traz contribuições para pesquisas qualitativas, em especial as que tratam de situações sociointeracionais e com desigualdades sociais. A etnografia online utilizada neste trabalho foi a melhor escolha mediante a situação de Pandemia de Covid 19 na qual as aulas aconteceram de forma remota.

O universo da pesquisa é uma escola pública estadual no interior de Minas Gerais, localizada em na macrorregião central do estado, especificamente no centro sul ou Campo das Vertentes. A escola foi escolhida devido à pesquisadora lecionar nesse *locus*, tendo acesso facilitado ao público-alvo. Além disso, como participante

do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, a pesquisadora-professora observou, de perto, questões sobre o ensino que necessitavam de uma abordagem diferenciada dos métodos tradicionais que vinham sendo utilizados nesta escola.

Por ter uma localização central na cidade, a instituição atende a alunos de diversos bairros, inclusive da periferia da cidade. Possui um prédio amplo que abriga várias turmas com muitos alunos. O acesso à internet ocorre por meio de um laboratório que possui poucos computadores, sendo utilizado mediante uma demanda de professores e alunos. Há livros didáticos disponíveis para todos; estes são o único acesso padronizado a materiais em língua inglesa para todos os discentes da escola. Os professores escolhem os livros utilizados como material didático, observando o critério daquele que se adeque melhor à aprendizagem, do ponto de vista dos docentes. A maioria do quadro de professores é efetiva, mas mesmo assim ocorre um grande trânsito de professores, devido à dimensão da escola. Esta escola pública foi escolhida como alvo da pesquisa também por termos notado a falta de interpretação crítica por parte dos alunos desta escola e a falta de acesso a um material mais diversificado e próximo à realidade do aluno.

A pesquisa foi realizada com alunos do ensino médio em duas turmas de primeiro ano, cinco turmas de segundo ano e sete turmas de terceiro ano, as turmas têm em média de trinta a quarenta alunos matriculados. Todas as turmas do ensino médio foram convidadas a participar da pesquisa e as repostas analisadas são dos alunos que aceitaram o convite e assinaram, conjuntamente com seus pais ou responsáveis, os Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e TALE, que se encontram nos apêndices I e II desta pesquisa). A porcentagem de respostas do primeiro ano foi mais baixa, em torno de 20% do total de alunos, já os de segundo ano em torno 40% e terceiro ano 60%. Os critérios de inclusão foram bem amplos, uma vez que todas as turmas de Ensino Médio foram convidadas a participar, bastando apenas ser alunos regulares da escola *locus* da pesquisa. Já os critérios de exclusão se basearam naqueles discentes que não concordaram em participar e/ou não apresentaram assinados os termos de consentimento e/ou assentimento (TCLE e TALE acima referidos).

Os sujeitos docentes colaboradores são em número de três, incluindo a própria pesquisadora, que leciona na referida escola. Cada professor leciona em uma série diferente. São pessoas que trabalham há pelo menos 5 anos na escola pública

e percebem que uma mudança no ensino-aprendizagem da língua inglesa se faz necessária e desejam contribuir para isso.

As impressões que a pesquisadora possuía antes da pesquisa eram que o ensino de língua inglesa estava baseado praticamente na aplicação pura e simples da gramática e isso lhe causava insatisfação por perceber o potencial dos alunos e a vontade de aprender dos mesmos, mas a metodologia aplicada não favorecia a motivação para a aprendizagem. Apesar de a docente já utilizar atividades lúdicas, dinâmicas e músicas para a sala de aula, ainda havia a necessidade de contextualizar as atividades, aproximando-as da realidade dos educandos, de modo a despertar sua consciência crítica e expandir seu modo de pensar. Este motivo foi também aquele que levou a professora pesquisadora a voltar a estudar, cursando o mestrado como ação de formação continuada, para tentar de alguma forma auxiliar neste processo.

Perante isso, foram escolhidos instrumentos de pesquisa como questionários anteriores e posteriores às atividades aplicadas para os alunos e professores por meio de formulários. Os questionários foram escolhidos porque são um excelente meio para ouvir, de modo mais global e participativo, os sujeitos participantes, e analisar como o ensino de língua inglesa acontece na escola *locus* e, posteriormente, se as atividades aplicadas puderam ter um papel diferencial no desenvolvimento da aprendizagem de língua inglesa. Segundo Gil (1999), existem algumas vantagens em escolher os questionários como forma de coleta de dados, como, por exemplo, o fato do questionário atingir um grande número de pessoas, visto que pode ser enviado pelo correio, e atualmente pela internet; o questionário implica em menos gastos, proporcionando uma grande economia, pois não exige deslocamento ou tempo de horário marcado como o fariam a observação em *locus* ou uma entrevista, por exemplo; o anonimato das pessoas pode ser mantido; além disso, com a escassez de tempo atual, o questionário é vantajoso, pois pode ser respondido quando for viável.

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa para a intervenção em relação ao processo ensino-aprendizagem foram as aulas expositivas, inicialmente planejadas para serem dadas presencialmente, mas que ocorreram de forma remota devido a pandemia de Covid 19. Nas aulas os temas foram expostos pelos professores por meio de mapas mentais, buscando construir o conhecimento por meio das experiências dos alunos. Os alunos foram motivados a debater sobre os temas propostos e expor suas opiniões, o que ocorreu de modo muito produtivo. Segundo o

Programa Nacional do Livro e do Material Didático de 2019, o debate é uma forma de incentivar o pensamento crítico, trazendo também benefícios sociais como o desenvolvimento do desempenho acadêmico dos alunos e da auto estima.

As atividades propostas por meio de alguns gêneros também foram escolhidas como instrumento de pesquisa, tudo realizado de modo remoto. A intenção das atividades que trouxeram temas transversais como o racismo, igualdade de gêneros e consumismo foi proporcionar a formação de um olhar crítico formador de opinião nos educandos, bem como trabalhar a língua inglesa em seus aspectos de sociointeração. Os temas transversais foram escolhidos por que são assuntos que aguçam a opinião em geral. Os gêneros trabalhados proporcionaram uma forma de despertar os interesses dos alunos com temas que realmente provocam boas discussões. Segundo Santos e Silveira [s.d.], o trabalho com os gêneros textuais permite que as áreas de conhecimento articulem entre si e contribuam para o aprendizado de relevância para as práticas de leitura, produção e compreensão de uma língua.

A pesquisa foi submetida ao CEP/UFOP e aprovada sob o parecer nº 4.698.972 e as identidades dos participantes foram preservadas devido à confidencialidade de dados garantida aos participantes. Os pais dos alunos ou responsáveis por eles assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os estudantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (apêndices I e II).

Além disso, a pesquisa foi realizada de modo remoto, observando-se o recomendado no OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS (BRASIL, 2021), de modo a preservar a saúde dos participantes, mantendo o distanciamento social, devido à pandemia por Coronavírus (SarsCOV-2 - Covid 19). Esse ofício também se refere às orientações para procedimentos em pesquisa com qualquer etapa em ambiente virtual, dando a orientação de que todas as etapas/fases devem ser descritas, bem como todos os riscos e benefícios, além de dever ser preservado o direito de não responder a qualquer questão e ainda garantir o sigilo e confidencialidade entre outros direitos, o que também é garantido pela resolução CEP/CONEP 466 de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012).

Acreditamos que o fato de a pesquisa ter sido desenvolvida de forma remota não prejudicou a obtenção de resultados, uma vez que mais da metade dos alunos

vinham respondendo às atividades de ensino remoto durante o período de pandemia³ de Covid-19 na escola em que foi desenvolvida. A princípio essas metodologias seriam empregadas de forma diferente, em um cenário de aulas presenciais, mas, devido ao contexto de pandemia, foi feito o possível para contornar a situação com atividades remotas.

A elaboração das atividades foi feita em conjunto com os professores colaboradores e as tarefas produzidas foram empregadas como atividades complementares aos PET (Planos de Estudos Tutorados)⁴. As atividades se basearam em uma sequência didática com vídeos curtos com explicações, aulas por meio de aplicativos de reuniões virtuais que contaram com a apresentação de mapas mentais, debate dos alunos, leitura de textos, pesquisas na internet, levando em conta gêneros como reportagens, editoriais e notícias.

A proposta foi, em um primeiro momento, aplicar questionários de pesquisa aos alunos e docentes das turmas de ensino médio da escola *locus* de nossa investigação. Estes questionários foram direcionados de forma remota, via internet, aos professores e alunos, para darem sua observação de como o ensino de língua inglesa se efetiva, qual o seu panorama, investigando como ocorre a aprendizagem, fase exploratória da pesquisa. O trabalho envolveu a participação de docentes e discentes, pois ouvir a voz dos principais envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem é essencial para que haja mudanças e melhorias nele. Segundo Moita Lopes (1996), a linguística aplicada é focada justamente em situações de uso da linguagem vividas pelos participantes do discurso em contextos escolares ou fora deles; por isso ouvi-los é primordial dentro dessa perspectiva.

As perguntas do primeiro questionário para os alunos (Apêndice III) tinham o objetivo de pesquisar o público alvo e suas preferências quanto ao ensino de Língua Inglesa. Foi perguntado aos alunos se gostavam de estudar inglês e se tinham facilidade, objetivando saber qual o grau de interesse e dificuldade dos alunos. A pergunta sobre quais atividades mais gostam de fazer e como aprendem mais tinha o

³ A pandemia de Covid- 19 iniciou no ano de 2020, causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), provocando um grande impacto na educação. O alto contágio transformou as aulas presenciais em ensino remoto, trazendo uma série de novas questões a serem enfrentadas no ensino- aprendizagem.

⁴ Os PET (Planos de Estudos Tutorados) foram materiais utilizados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais para apoiar a aprendizagem dos alunos nas aulas remotas durante um período da Pandemia de Covid 19, nos anos de 2020 e 2021. Mais informações no site: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br>. Acesso em out. 2021.

objetivo de traçar uma linha de trabalho com atividades que fossem chamar a atenção dos educandos, havendo mais participação deles. Quando perguntados sobre a motivação em aprender inglês e se já haviam feito algum curso livre de língua inglesa, o objetivo era conhecer melhor os educandos e seu nível de conhecimento de inglês. Houve ainda uma questão sobre alguma sugestão ou comentário que os discentes tivessem, objetivando trazer essas sugestões na elaboração das atividades. Os questionários de alunos e professores foram baseados e elaborados utilizando os conhecimentos dos professores participantes e trabalhos como Gil (2002).

Quanto ao primeiro questionário para os professores (Apêndice V), ao serem perguntados como viam o ensino da língua inglesa na escola pública, o objetivo era conhecer a visão e perspectiva docente sobre esse tema. Ao serem perguntados sobre as metodologias utilizadas em suas atividades, pretendia-se conhecer como realizavam seu trabalho, dentro de quais propostas, se seguiam uma linha teórica específica. Foram pedidas algumas sugestões de melhorias no processo de ensino-aprendizagem já visando propostas para o presente trabalho.

Em um segundo momento, atividades com temas diversos e engajados, englobando gêneros de discurso como propaganda, notícia, artigo de opinião, foram aplicadas. Estes gêneros foram escolhidos por instigar o posicionamento crítico dos aprendizes que foi acessado, em vários momentos das aulas, por meio do gênero debate. Foram trabalhados textos dentro dos gêneros citados que contiveram atividades de interpretação com questões abertas. As atividades foram trabalhadas dentro da proposta de formação crítica, visando à promoção de perspectivas críticas ligadas ao letramento crítico, uma vez que partimos da compreensão de que o texto só tem vida a partir de seu interlocutor, no processo de interação. Procurar desenvolver a capacidade crítica do educando é imprescindível, o que possibilita o seu desenvolvimento, formação e interação no contexto social. Elas tiveram o objetivo de despertar a crítica social dos alunos versando sobre temas como consumismo, racismo e igualdade de gêneros, além do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Quanto às atividades propostas, essas foram criadas com o objetivo de aproximar o ensino de inglês do cotidiano dos alunos. Elas foram elaboradas dentro de uma perspectiva crítica e utilizando os temas transversais e foram aplicadas pela pesquisadora e por dois professores colaboradores e sujeitos da pesquisa, que trabalham na escola em que a pesquisa se desenvolveu e constaram de três etapas:

i) a primeira foi uma atividade de pré-leitura, na qual foi trabalhada a compreensão do tema, buscando os conhecimentos prévios dos alunos, assim como feito por Novelli, Jung e Castro (2018); ii) a segunda foi uma atividade leitura, e nela buscamos a interpretação do texto, com criticidade (como proposto por SARDINHA, 2018) ; iii) a terceira atividade foi de pós-leitura, no qual a criticidade foi trabalhada por meio de uma carta do leitor, avaliando positivamente ou negativamente os textos e produção de textos argumentativos. Todas essas atividades foram perpassadas por debates orais nos quais foi solicitada a participação ativa dos estudantes.

Os princípios para a elaboração das atividades foram baseados nas concepções de letramento, letramento crítico e multiletramentos, por essas teorias trazerem uma possível mudança quanto ao modo dos educandos enxergarem seu entorno. Segundo Rojo e Moura (2019), com as mudanças ocorridas devido às novas mídias digitais, um texto não é mais somente escrito, mas engloba múltiplas linguagens que foram chamadas de multimodalidade. Além disso, temos a multiculturalidade trazida pela globalização, na qual está envolvida uma troca cultural, reflexão que deve estar presente nas aulas de inglês. Essa evolução proporciona um alicerce no qual as atividades foram baseadas e pensadas levando-se em conta as questões teóricas discutidas no início deste trabalho, tais como gêneros, e temas que proporcionariam o amadurecimento das discussões para que ocorresse um desenvolvimento crítico dos sujeitos. Outro ponto muito importante foi o diálogo entre os professores participantes, que foi essencial para a elaboração das atividades. Cada sujeito envolvido dissertou sobre o que as atividades deveriam abordar, colaborando de forma imprescindível para um bom desenvolvimento do trabalho.

As atividades foram aplicadas durante a pandemia de Covid 19 e o material utilizado em sala de aula na época era o Plano de Estudo Tutorado (PET) como já dito anteriormente. O conteúdo de inglês continha atividades muito mecânicas com interpretações vagas e temas nada chamativos que estavam, na visão dos alunos, longe de provocar interesse e discussões interessantes para eles. Pensando nisso as atividades deste trabalho tiveram o intuito de despertar a criticidade dos educandos, proporcionando oportunidade de fala durante as aulas remotas e expressão de seus pensamentos. Além de explorar os textos, elas foram pensadas em um formato que pudesse instigar e proporcionar a visão crítica dos alunos. As atividades do livro didático utilizado antes da pandemia, em alguns casos, até tinham um formato interessante, mas não traziam textos que se integrassem ao cotidiano do educando,

em nossa avaliação. Esclarecemos aqui que as críticas em sua maioria foram em relação aos PETs, uma vez que geraram lacunas a respeito do desenvolvimento crítico dos educandos. Essas atividades vieram em um contexto específico de pandemia implementadas pela Secretaria de Educação de Minas Gerais. Além disso, ressaltamos a importância do PNLD (Programa Nacional do livro e do Material Didático) e sua base qualitativa e esclarecemos que os livros didáticos não foram utilizados durante o período pandêmico, por isso não foram objeto de estudo nesta pesquisa.

A proposta foi, portanto, trabalhar de maneira diferenciada, englobando temas nos quais os alunos pudessem se engajar e ao mesmo tempo aprender o idioma com maior facilidade e contextualização, focando na formação crítica do sujeito discente, junto ao aprendizado de língua inglesa.

Em um terceiro momento foram aplicados novos questionários (Apêndices V e VI), similares ao primeiro e ao segundo, para avaliar quais as impressões que tiveram os alunos e professores que participaram da pesquisa, em relação às atividades aplicadas e sua relação com o ensino-aprendizagem de língua inglesa. A motivação de criar um segundo questionário foi para avaliar o impacto do trabalho aqui proposto na vida dos educandos, em que ele pode contribuir para seu crescimento e o desenvolvimento de seu processo ensino-aprendizagem. Foram elaboradas perguntas para os alunos como: o que mais lhes chamou atenção, quais as diferenças que eles notaram destas atividades para aquelas que eles estavam acostumados a fazer, o que tiveram dificuldade, o que aprenderam. Objetivamos que eles relatassem no que a abordagem ensino-aprendizagem deste trabalho pode contribuir para o desenvolvimento de sua aprendizagem, se julgaram que pode.

Para os professores, o segundo questionário teve o intuito de pesquisar sobre a diferença das metodologias que eles empregavam antes e as utilizadas no presente trabalho e como eles avaliam o desenvolvimento delas junto aos alunos; o que mais lhes chamou atenção em todo esse processo. A perspectiva de resposta foi avaliar se houve alguma mudança na forma de trabalho destes professores e se houve uma contribuição do presente trabalho no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, na visão dos docentes.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1 Questionário inicial

4.1.1 Análise das respostas dadas pelos Alunos

Nesta seção iniciaremos a análise dos questionários que precederam as atividades, aplicados aos alunos que aceitaram a participar da pesquisa e aos professores colaboradores deste trabalho que foi desenvolvido em uma escola da rede pública estadual de Minas Gerais. Os questionários foram aplicados de forma remota no mês de julho de 2021, sendo que o questionário destinado aos discentes tem nove perguntas e, o destinado aos professores, treze. Eles se encontram nos apêndices III e IV do presente trabalho.

Foram obtidas 76 respostas dos alunos, que equivalem a um total de 18% dos alunos matriculados que são mais ou menos 420 alunos no ensino médio e que serão analisadas a seguir. As respostas analisadas se referem somente a quem respondeu e entregou, devidamente assinados, os termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido; quem não assinou tais termos não respondeu aos questionários.

Na primeira pergunta, os participantes registraram seus nomes, que não serão revelados neste trabalho por motivos de confidencialidade.

Na segunda pergunta, destinada a saber a série, os respondentes foram um total de 5% de alunos do primeiro ano; este número de respostas foi mais baixo devido ao número menor de turmas e possivelmente devido à maturidade e interesse dos alunos. No segundo ano, este total já aumenta com uma porcentagem de 30% de respostas dos alunos e, para o terceiro ano, teve a porcentagem equivalente a 64,4%. Julgamos ter havido maior número de respostas do terceiro e segundo ano devido ao interesse no ENEM e uma maior proatividade dos estudantes dessas séries.

Para a pergunta 3, apresentamos os resultados na tabela 1.

Tabela 1 – Respostas dadas à pergunta “Gosta de estudar inglês? Tem facilidade?”

	GOSTA DE ESTUDAR INGLÊS?		TEM FACILIDADE?	
	Sim	Não	Sim	Não
1º ANO - EM	3	1	2	2
2º ANO - EM	20	3	11	12
3º ANO - EM	37	12	23	26
TOTAL	60 (79%)	16 (21%)	36 (47%)	40 (53%)

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa

Legenda: EM- Ensino Médio

A grande maioria dos respondentes, 79%, disse gostar de inglês; porém mais da metade (53%) afirmou possuir dificuldade para aprender a língua. Uma porcentagem de 21% dos participantes disse realmente não gostar da língua inglesa. Podemos perceber que há um grande interesse na disciplina, isto pode indicar que os educandos querem buscar aprimoramento em língua inglesa, o que poderia influenciar no desenvolvimento pessoal e na carreira na maioria dos casos.

Para a pergunta 4 apresentamos os resultados na tabela 2:

Tabela 2 - Respostas à pergunta “Quais atividades que você mais gosta de fazer em sala de aula?”

	Música	Leitura e Escrita	Lúdicas	Diálogos	Aulas Práticas	Em Grupo
1º ANO - EM	0	2	0	1	1	0
2º ANO - EM	10	2	6	1	1	2
3º ANO - EM	14	15	6	6	3	2
TOTAL	24	19	12	8	5	4

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Legenda: EM – Ensino Médio

Houve ainda, complementando este quadro, um aluno do segundo ano e três do terceiro que disseram não gostar de nenhuma atividade específica. A atividade mais citada, de modo geral, foi a música, talvez por as atividades relacionadas a ela ficarem fora do padrão utilizado em sala de aula, trazendo assim uma diversificação que atrai o interesse do aluno. A música incentiva o aprendizado, mas traz com ela a imposição de uma cultura (normalmente a americana) em relação a nossa. Como o já discutido, a questão da colonialidade é frequentemente observada no ensino da língua inglesa, pois somos de certa forma obrigados a conhecer ou até assimilar algumas datas comemorativas que não fazem parte de nossa cultura. Segundo Phillipson

(1992, *apud* Coelho et al., 2013) o avanço da indústria cinematografia estadunidense propiciou essa influência, disseminando entre nós a cultura americana. Também as atividades de leitura e escrita receberam um grande número de respostas. A reflexão que fazemos em torno dessa resposta pode indicar duas direções: i) embora sejam atividades consideradas mais tradicionais, podem ser desenvolvidas do ponto de vista da interação social, o que incentiva os discentes a estudarem e com elas aprenderem realidades de usos linguísticos; ii) podem ser atividades que, por estarem em exames como o ENEM, interessam aos alunos, principalmente do terceiro ano (turma em que houve o maior número de respostas, ultrapassando, inclusive, o número de respostas da atividade música), que as avaliam como necessárias ao aprendizado e à aprovação em avaliações externas. Penso que, de modo geral, todos estes tipos de atividades citadas corroboram um bom desenvolvimento da aprendizagem e geram interesse na maioria dos educandos. Essas respostas mostram ainda que os alunos buscam por uma diversificação das formas de aprendizagem.

Para a pergunta 5, apresentamos os resultados na tabela 3:

Tabela 3 - Respostas à pergunta “Com que tipo de atividades você acha que aprende mais?”

	Música	Leitura	Escrita	Lúdica	Sem atividade específica
1º ANO - EM	3	0	1	0	0
2º ANO - EM	12	4	2	4	1
3º ANO - EM	27	10	7	3	2
TOTAL	42	14	10	7	3

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Legenda: EM – Ensino Médio

A maioria das respostas foi sobre atividades com música, num total de quarenta e duas, quatorze sobre leitura, dez sobre escrita, sete lúdicas e três sem nenhuma atividade específica. Isso mostra que os alunos, em sua maioria, dizem aprender mais com atividades mais diversificadas. Com isso, percebemos que a variedade deve estar presente nas atividades para que haja relação entre a aprendizagem com realidade do aluno. Isso mostra que o ensino de língua inglesa pode se aproximar do que mais desperta o interesse do educando, a abordagem do letramento crítico traz justamente isso, trabalhar temas que estejam presentes no cotidiano do aluno. Pode-se por exemplo trabalhar uma música que trata do racismo, tema presente tanto na cultura colonialista como na nossa. Assim, podemos concluir que a busca por

atividades que trazem uma maior interatividade, multimodais e com temas que incentivem os alunos, pode ser um caminho para uma melhor aprendizagem.

Para a pergunta 6 apresentamos os resultados na tabela 4:

Tabela 4 - Respostas à pergunta “Você tem motivação para aprender o idioma? Já fez algum curso?”

	Motivação		Já fez algum curso?	
	Sim	Não	Sim	Não
1º ANO - EM	4	1	1	3
2º ANO - EM	20	2	8	15
3º ANO - EM	35	14	14	35
TOTAL	59	17	23	53

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Legenda: EM – Ensino Médio

A grande maioria, em torno de 77 % dos participantes, se sente motivada para aprender inglês, mas não fez nenhum tipo de curso livre; uma pequena porcentagem, em torno de 30%, disse ter feito algum curso. Houve aqueles que disseram não se sentir motivados para a aprendizagem do inglês. Penso que muitas vezes a falta de motivação esbarra na não valorização da língua por parte de alguns ou até mesmo na falta de recursos didáticos e financeiros da escola pública. Como já discutido, os alunos de escola pública enfrentam a falta de investimento na escola, faltando, muitas vezes, um material didático com temas que abordem a realidade do aluno, laboratório de informática com computadores suficientes que atendam o número de alunos presentes na escola ou mesmo internet de graça para os alunos fazerem pesquisas em seus próprios celulares. Além disso, muitos gestores encaram a língua inglesa como de pouca importância, pois os alunos não são reprovados, o que acaba influenciando a visão dos alunos. Há uma grande valorização de conteúdos como português e matemática, deixando de lado a língua inglesa, que pode ser uma ampla fonte cultural.

Para a pergunta 7 apresentamos os resultados na tabela 5:

Tabela 5 - Respostas à pergunta como costumam sanar suas dúvidas

	Pesquisam na internet	Perguntam ao Professor	Procuram Traduzir
1º ANO - EM	0	2	2
2º ANO - EM	12	8	3
3º ANO - EM	27	13	9
TOTAL	39	23	14

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Legenda: EM – Ensino Médio

Percebemos aqui que as mídias digitais tem muita importância nas pesquisas e aprendizado dos alunos. Elas oferecem um leque de opções por meio das quais o estudante pode ampliar seus conhecimentos para além da sala de aula. Atualmente muitos alunos possuem seu próprio celular, facilitando a consulta à internet, então porque o ensino continua tão tradicionalista? Possivelmente a resposta esbarra em dois pontos: de um lado a falta de condições financeiras de alguns alunos que não possuem acesso à internet e do outro lado muitos professores que não se adequam às novas tecnologias.

Podemos observar que muitos alunos de escola pública só têm acesso à internet através de redes Wi-fi, já que a grande maioria das famílias não pode pagar um plano individual para o estudante. A maioria das escolas só tem internet para os funcionários, sendo que em muitas delas a qualidade (ou falta dela) do serviço não atende nem mesmo aos professores. Existe uma falta de investimento do governo nesse setor, pois são priorizados outros setores pelos gestores das escolas, como a merenda escolar ou cópias das avaliações bimestrais, uma vez que o recurso repassado pelo governo não é suficiente para atender todas as áreas que precisam de investimentos nas escolas.

Outro fator é que muitos professores têm dificuldade com tecnologia e não investem em cursos de aperfeiçoamento nessa área, devido a vários motivos, sendo para nós principalmente a baixa remuneração e a falta de tempo dos professores.

Esse quadro de acesso à internet e de uso de novas tecnologias teve uma pequena melhora devido à pandemia de Covid 19, pois, neste momento, a opção feita pelo ensino remoto levou os professores a passarem de analógicos a digitais, infelizmente não com a ajuda de cursos promovidos pelo governo e sim devido a ajuda dos próprios colegas mais experientes e da supervisão. Penso que mais investimento neste setor, com a inclusão de internet gratuita liberada para os alunos seria um

grande diferencial para pesquisas que ajudariam no desenvolvimento de atividades em sala de aula.

Para a pergunta 8 apresentamos os resultados na tabela 6

Tabela 6 - Respostas à pergunta sobre ter apoio do professor em sala de aula.

	Tem o apoio do professor em sala de aula	
	Sim	Não
1º ANO - EM	4	0
2º ANO - EM	20	3
3º ANO - EM	46	3
TOTAL	70	6

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Legenda: EM – Ensino Médio

Quando questionados sobre como buscam sanar suas dúvidas, muitos discentes disseram recorrer ao professor, outros disseram buscar ajuda em sites, vídeos ou até mesmo com um colega. Aqui podemos notar que, apesar de muitos buscarem ajuda do professor e citarem que têm o apoio deste em sala de aula ou nas aulas virtuais, a grande maioria dos discentes já exerce o protagonismo em busca do desenvolvimento de sua aprendizagem. Percebemos que a proatividade dos alunos foi ampliada com a chegada da pandemia por coronavírus; como o professor não estava mais tão acessível como no ensino presencial, os estudantes tiveram que obter informações por outros meios, como a internet. Durante as aulas virtuais, o maior número de dúvidas era sanado, mas o professor tinha que se desdobrar para ensinar o conteúdo e fazer a correção de uma forma mais global, não havendo muito tempo para esclarecer todas as dúvidas individualmente, como permitia a ação de ir de carteira em carteira no ensino presencial, se preciso fosse. O professor, além de ensinar o conteúdo, tinha que lidar com o uso das tecnologias para que a motivação dos alunos não diminuísse e isso demanda tempo e qualificação. Segundo Arroyo (2021), a pedagogia do vírus foi cruel, mas os políticos se mostraram mais cruéis ainda. O governo não se preocupou em qualificar o professor de maneira eficaz nas diferentes tecnologias. Poucos foram os cursos de treinamento e aperfeiçoamento e o professor teve que passar de analógico a digital em um piscar de olhos, lidando com tecnologias que não tinham contato e na maioria das vezes contando somente com a

ajuda dos próprios colegas. Devido a isso, o aluno se viu obrigado a ampliar seu protagonismo buscando ainda mais outras fontes para sanar dúvidas.

Quanto à pergunta de número nove, sobre sugestões para o ensino de língua inglesa algumas respostas foram para os professores dar atividades mais práticas, com jogos, músicas; ensinar mais pronúncias; responder dúvidas fora da matéria; ter mais aulas semanais; desenvolver mais atividades de escuta (*listening*). Algumas dessas sugestões foram incorporadas na elaboração das atividades desta pesquisa, como a música, ensinar pronúncias e atividades mais práticas, contemplando em alguns pontos o que foi sugerido.

Alguns comentários foram tecidos pelos participantes discentes, como a dificuldade atual na aprendizagem do inglês de forma remota: eles sentem que, por haver o distanciamento, a aprendizagem não é construída de forma satisfatória. Alguns sugeriram a introdução de atividades mais interativas, filmes, músicas, vídeos, dinâmicas que envolvam mais aspectos culturais. Isso tudo esbarra na desvalorização do professor, que possui baixa remuneração e se vê obrigado a trabalhar até três turnos para ter um salário decente, sobrando pouco tempo para investir em planejamento de aulas mais diversificadas e estudo. Além disso, muitas vezes o professor tira recursos do próprio bolso para que não haja uma perda total da motivação dos alunos e também há a questão de materiais defasados ou somente o livro didático para ser acessado pelos alunos, o professor tenta driblar as dificuldades como pode. Dificuldades essas que foram ampliadas durante a pandemia, pois muitos docentes não possuíam bons celulares que atendessem a grande demanda que surgiu com o ensino remoto. Alguns não possuíam nem mesmo notebooks para suas aulas remotas e a escola não tinha equipamentos para atender tantos professores. Diante disso, como ter um ensino de excelência? Mais uma vez o professor enfrentou praticamente sozinho tantos problemas e fez o que esteve ao seu alcance para que ocorresse a aprendizagem de seus alunos. Podemos perceber aqui a necessidade de mudanças na forma de ensino do inglês, a qual é pertinente à proposta deste trabalho.

4.1.2 Análise das respostas dadas pelos Professores

Passamos a analisar agora o questionário destinado aos professores, que está no apêndice IV deste trabalho. A primeira pergunta destinou-se a registrar o nome dos professores, que aqui foram designados como P1 (professor do primeiro ano), P2 (professor do segundo ano) e P3 (professor do terceiro ano), omitindo seus nomes por questões éticas de privacidade e confidencialidade necessárias à pesquisa.

A segunda questão do questionário refere-se à formação acadêmica dos sujeitos docentes. Os professores colaboradores são pessoas que lecionam há bastante tempo em escolas públicas (no mínimo há sete anos). O professor P1 é formado em Letras por uma Instituição de Ensino Superior – IES- Privada), possui uma pós-graduação em Língua Inglesa, outra em Docência para Educação Profissional e atualmente cursa mestrado. O professor P2 é formado em Letras por IES privada e possui pós-graduação em Português e Inglês. O professor P3 é formado em Letras por uma IES pública e possui doutorado também por uma IES pública.

Em relação às questões 3, 4 e 5 do questionário aplicado, que se referem ao tempo, local e objeto de exercício da profissão, as respostas encontram-se no quadro 1.

Quadro 1– Tempo, local e objeto de exercício da profissão dos sujeitos docentes que participaram desta pesquisa

	Em quantas/quais escolas leciona	Em quantas/quais turmas leciona (na escola <i>locus</i> da pesquisa)	Há quanto tempo leciona LI	Há quanto tempo leciona LI (na escola <i>locus</i> da pesquisa)
P1	2 – uma estadual e uma municipal	2 turmas de 1º ano do EM	desde 2001	desde 2016
P2	2 – uma estadual e uma IES	6 turmas de 2º ano do EM	desde 1999	desde 2018
P3	1 da rede municipal	8 turmas de 3º ano do EM	desde 2015	desde 2015

Os professores participantes da pesquisa lecionam na rede pública a um tempo considerável e conhecem sua diversidade e problemas. Na escola *locus* lecionam há pelo menos sete anos, sendo tempo suficiente para conhecer bem o público alvo e a escola em si, com todas as suas dificuldades. Observa-se que trabalham em um número considerável de turmas na escola *locus* e também em outras escolas, como ocorre com a maioria dos profissionais da área, devido à baixa remuneração. Este fato

pode influenciar no trabalho do professor, pois causa um grande desgaste físico e mental, além da falta de tempo para um bom planejamento das aulas.

Quanto à questão 6, como é visto o ensino da língua inglesa atualmente, o professor P1 disse: *“O ensino esbarra na desvalorização do professor, com baixos salários, o que leva os professores a trabalhar em mais de um cargo, não havendo tempo para estudos e atualizações, bem como o planejamento de aulas mais diversificadas”*. O professor P2 disse: *“Houve uma mínima valorização com a atualização do currículo (BNCC) entretanto ainda não se tem as condições ideais para que realmente seja valorizado como precisa ser.”* O professor P3 disse: *“Bastante precário, sobretudo devido a um interesse baixo, em geral, ou mediano, em casos particulares.”* No geral, as respostas dadas à questão 6 são negativas, mostrando o que já foi dito anteriormente neste trabalho, que há pouca valorização do professor por causa da baixa remuneração, indisciplina, falta de investimento na formação de professores, até mesmo o fato de a disciplina língua inglesa não reprovar, provocando, assim, a desvalorização dela perante a gestão escolar. Além disso, como já dito anteriormente, a falta de investimento em tecnologia nas escolas contribui também para a falta de aulas mais diversificadas que interessem aos educandos. Com a pandemia de Covid 19, pode-se perceber que o uso do celular pode ser um aliado em sala de aula, mas este fato enfrenta problemas como a falta de internet gratuita fornecida pelo Estado, pois muitos alunos não possuem um pacote de dados suficiente para pesquisas em sala de aula e alguns não possuem nem mesmo celular. Outro ponto é que o uso do celular em sala é mal visto por muitos gestores e coordenadores, pois o tomam como um fator que causa distração dos alunos, que podem acessar suas redes sociais, não prestando atenção nas aulas. Será que o celular é somente vilão por distrair ou desfocar a atenção ou há uma falta de vontade de ter um razoável progresso na escola pública utilizando novas ferramentas de ensino-aprendizagem? Acreditamos que um bom uso do celular pode ser feito mediante um controle por parte dos professores, trazendo mais benefícios do que malefícios.

Quanto ao uso de material didático em sala de aula, questão 7, o professor P1 diz que sempre seguiu o livro didático por estar no planejamento anual e ser exigido pelos supervisores. Além disso, sempre procurou trazer para sala de aula músicas e atividades lúdicas extra livro didático, como jogos, caça-palavras. Durante as aulas online utilizou os Planos de Estudos Tutorados (PET), material produzido pela

secretaria de estado de Minas Gerais para ser usado durante a pandemia. O professor P2 disse que sempre segue o livro didático e atualmente usa os recursos das aulas virtuais, completando com materiais para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Já o professor P3 utiliza o próprio material, focando em estratégias de leitura, escrita e resolução de questões sobre temas transversais da BNCC, além de trabalhar questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e produção de mapas mentais. Não utiliza o livro didático desde 2016 e, a partir de março de 2020, por causa das aulas online durante a pandemia, viu-se obrigado a trabalhar com os Planos de Estudos Tutorados (PET). Como já comentado anteriormente, os professores escolhem os livros que mais se adequam à aprendizagem, mas muitas vezes estes trazem temas distantes da realidade do aluno, o que diminui o interesse, além de não possuírem muitas atividades diversificadas em muitos casos. Na escola *locus* os professores procuram analisar o livro didático oferecido e escolher o que estiver mais próximo da realidade dos alunos para trabalhar, complementando este trabalho com atividades diversificadas.

Em relação às metodologias, nas respostas à questão 8, o professor P1 relata que procura levar atividades além daquelas propostas pelo livro didático que tenham foco na leitura e escrita buscando a discussão de temas que desenvolvam a criticidade dos alunos. Procuram trabalhar a gramática de forma implícita, levando ao conhecimento da estrutura da língua e interpretação de temas variados. O professor P2 afirma procurar fixar vocabulário por meio da prática da leitura e interpretação de textos, contextualizando a gramática como ferramenta comunicativa. O professor P3 diz procurar utilizar metodologias de acordo com a peculiaridade das turmas, sobretudo as metodologias sociointeracionistas, mantendo o foco em leitura e interpretação de textos.

Analisando as respostas, de certa forma os professores já trabalham com metodologias que interagem com os gêneros textuais, pois há a leitura e interpretação de textos. A gramática não é ensinada de forma explícita. As abordagens críticas ligadas ao letramento crítico também são adotadas no trabalho com temas transversais e discussão de questões do ENEM. Guilherme et al. (2019) argumentam que, para responder às questões de Língua Inglesa do ENEM, é necessário que os alunos sejam capazes de utilizar socialmente as capacidades de leitura e escrita (letramentos). Percebemos então que algumas das propostas que aqui fazemos já se concretizam na escola *locus*; talvez o que falte é apenas trazer textos que se

aproximem mais diretamente da realidade dos alunos, despertando seu interesse, e que possam propiciar o desenvolvimento da criticidade dos discentes.

Quanto ao suporte que o professor tem para realizar suas aulas, conforme respostas à questão 9, o professor P1 diz que, quando precisava de cópias para atividades extras, era atendido na medida do possível; quanto ao suporte tecnológico, P1 argumenta que há apenas um laboratório com poucos computadores, o que se torna prejudicial devido ao grande número de alunos. Sempre há a necessidade de pesquisas e a falta de um laboratório que atenda à demanda dos alunos atinge não somente o conteúdo de inglês, bem como os demais conteúdos escolares. A falta de investimento do governo em diversos recursos que poderiam apoiar o processo ensino-aprendizagem mostra o grande descaso perante a educação pública. Alguns equipamentos como notebook e caixas de som têm que ser levados pelos professores, pois a escola não os fornece. P2 afirma que o único suporte que tem é o livro didático. Professor P3 dá informações similares ao dito por P1 e acrescenta a precariedade das tomadas das salas de aula e a escassez de equipamentos. Cabe lembrar que estas informações foram baseadas no ensino presencial. Podemos perceber que, apesar de ser localizada na centro da cidade e muito ampla, a escola *locus* desta pesquisa não possui computadores e nem equipamentos novos, são em maioria bastante precários, como em outras escolas públicas. Talvez isso ocorra por que o ensino público não é prioridade para o governo, que se preocupa em suprir o mínimo necessário para que uma escola funcione. Em um país em que a educação não é priorizada como meio de desenvolvimento e evolução de seus cidadãos, é comum que não se invista em equipamentos que podem auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem.

Observando sobre a ocorrência de aprendizagem mediante as metodologias aplicadas pelos professores, questionamento presente na pergunta de número dez, o professor P1 diz que, apesar de tantas barreiras e por meio de empenho dos professores e alunos, ocorre uma significativa aprendizagem. O professor P2 registra: “Diante de tantos obstáculos, posso afirmar que sim, o que chega a ser surpreendente, com destaque para o esforço dos alunos que se interessam.” O professor P3 acredita que até 2019, com o desenvolvimento de questões para o provão da escola e o ENEM, havia um lento, porém progressivo desenvolvimento da aprendizagem. Ele se refere nesta resposta ao período pré-pandemia mais ao ensino presencial.

A questão 11, referente ao interesse dos alunos, foi assim respondida: segundo o professor P1, o interesse dos discentes aumenta progressivamente conforme a idade e maturidade das turmas, mas há muito que melhorar; o professor P2 diz que o interesse é médio e afirma também que poderia melhorar; o professor P3 afirma ser o interesse intermediário, mas melhora com o trabalho com questões do ENEM, pois, apesar de nem todos os alunos terem interesse de ir para a universidade, este tipo de questão provoca o interesse dos alunos. Analisando este contexto, podemos perceber que atividades mais diversificadas, envolvendo abordagens críticas ligadas ao letramento crítico, podem contribuir para a melhoria do interesse dos alunos, uma das pretensões do presente trabalho.

Analisando as sugestões sobre a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, questão 12, o professor P1 afirma que deve haver investimento na formação de professores, bem como o melhoramento no suporte, para que ocorra uma aprendizagem mais ampla. O professor P2 comenta que os alunos deveriam enxergar a língua inglesa como ferramenta de ascensão profissional e social. Talvez assim comesçassem a dar o devido valor ao idioma. Já o professor P3 relata que deve haver uma maior valorização da escola pública com maiores investimentos governamentais.

Sobre algum comentário ou sugestão, (questão 13) o professor P1 diz que procurar diversificar as aulas e que, se houvesse aumento de recursos que possibilitem o engajamento e o desenvolvimento crítico dos alunos, isso poderia colaborar em muito para uma melhor aprendizagem. O professor P2 afirma ser importante demonstrar aos alunos a exigência de conhecimentos de inglês para o mercado de trabalho e que este pode proporcionar maior remuneração e melhores postos de trabalho. O professor P3 diz perceber que, com o advento da pandemia e o início das aulas remotas, uma das melhorias progressivas foi o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), sobretudo na elaboração de materiais didáticos, o que não ocorria anteriormente, pois o professor estava acostumado a ser “analógico” devido à falta de recursos. Muitos professores descobriram as tecnologias por que foram forçados devido ao novo cenário de aulas remotas, o que trouxe uma grande melhoria para o ensino-aprendizagem. Essas tecnologias permitem a análise mais rápida da produção dos alunos e permitem uma diversidade de atividades, segundo o docente. Segundo Bacich e Trevisani (2015), as tecnologias podem

propiciar aos professores uma diversificação de suas aulas com atividades variadas, distanciando-as de uma metodologia tradicional.

O que podemos analisar é que os professores estão realmente empenhados em colaborar na construção de conhecimento conjuntamente a seus alunos. No entanto, esbarram em algumas dificuldades como a falta de suporte e a pouca valorização do idioma por parte governamental e escolar. O inglês muitas vezes é visto como algo distante e descontextualizado, longe da realidade dos educandos. A falta de políticas públicas que possam proporcionar essa valorização do idioma, tornando possível uma aproximação deste do cotidiano dos alunos. Valorizar o inglês e torná-lo parte da vida dos educandos faz parte da proposta deste presente trabalho.

4.2 Análise das atividades aplicadas

A elaboração das atividades foi feita em conjunto com os professores colaboradores, seguindo como norte a promoção dos letramentos críticos, contemplando o uso de temas que despertam a consciência crítica dos educandos. Segundo Rojo (2009, p. 108), o letramento crítico traz a perspectiva de escolha pelo educando dos discursos com que se identificam e outros que querem questionar; os letramentos críticos levam em conta a capacidade de situar o texto no mundo social, percebendo os “projetos políticos, histórias e desejos”. O que era esperado, ao elaborar as atividades, partindo dos princípios dos letramentos, é que elas alcançassem um despertar crítico que pudesse unir o interesse pela língua inglesa ao cotidiano dos educandos.

Para elaborar as atividades, também foram pensados alguns gêneros discursivos que propiciassem um trabalho mais participativo e crítico. Os gêneros utilizados foram o debate, a notícia, resumo, artigo de opinião, música usados para todas as séries. Estes gêneros foram escolhidos por proporcionarem a possibilidade de levantar debates e exposição de opiniões. Eles trazem a informação, permitindo que ela seja analisada e refletida pelos estudantes que formam e debatem suas opiniões de modo a melhorar o desenvolvimento de seus pensamentos e amadurecimento dos assuntos discutidos.

As atividades foram aplicadas de forma remota por meio de aulas online e preenchimento de formulários Google enviados aos alunos após os debates e exposições nas aulas. Os temas utilizados nas atividades condizem com temas transversais e foram escolhidos os assuntos igualdade de gêneros, consumismo e racismo. As atividades contaram com momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura e foram aplicadas remotamente. As atividades foram pensadas de acordo com a realidade do momento, na qual o aluno poderia dar sua opinião e ressaltar o que foi discutido. A pré-leitura foi aplicada por meio de aulas online síncronas: houve a exposição de ideias e foram buscados os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, criando uma discussão em torno dele. A parte da leitura trouxe a interpretação do tema por parte dos alunos e na pós-leitura a proposta era que escrevessem um texto expondo suas opiniões utilizando seus conhecimentos e o que foi assimilado depois dos debates nas aulas.

Outro objetivo esperado nesta pesquisa era que houvesse o engajamento dos alunos por meio de temas que gerassem discussão e trouxessem opiniões diferentes. Pretendia-se mostrar que a língua inglesa pode fazer parte do cotidiano dos educandos, trazendo textos atuais e com assuntos que despertem o interesse dos alunos. As atividades foram elaboradas dentro dos princípios dos letramentos como dito anteriormente e buscaram o despertar crítico dos educandos. Também foram utilizados diferentes gêneros do discurso que embasassem as atividades e discussões realizadas. Houve a participação dos alunos de primeiro, segundo e terceiro anos. O nível de exigência do uso da língua inglesa para desenvolver o trabalho de pós-leitura, que consistiu em produção a partir do tema, foi aumentando de acordo com a série: no primeiro ano não foi exigida a escrita das atividades em inglês, no segundo ano, escreveu em inglês quem conseguiu fazê-lo, mas ainda foram aceitas atividades em português; no terceiro ano, a escrita foi desenvolvida totalmente em inglês. Já as discussões durante as aulas foram em português e, na parte durante a leitura, a exigência do inglês foi subindo gradativamente, de modo similar ao que se fez no pós-leitura, para cada série. Era esperada uma boa participação dos alunos, uma vez que as atividades foram feitas de forma dialógica, para incentivar o desenvolvimento dos educandos. Notou-se que a participação maior, em todas as etapas, foi das turmas de terceiro ano, talvez devido à maturidade e ao contato com a língua há mais tempo, e

também por terem interesse em aprender a língua a fim de ter mais sucesso ao fazer o Enem ou ao utilizar o inglês como língua estrangeira em suas vidas.

Ao analisar as respostas dos alunos, os professores envolvidos notaram um engajamento dos sujeitos, percebendo um despertar de consciência crítica na maioria dos alunos que participaram desta pesquisa. Percebeu-se que, em sua maioria, os objetivos foram alcançados, mostrando que a ideia de trazer atividades diferenciadas com temas interessantes pode auxiliar no ensino-aprendizagem da língua inglesa, que é a proposta deste trabalho. Como já esperado, não foi alcançada uma totalidade em participação dos alunos, provavelmente porque as atividades foram aplicadas de modo remoto e nem todos estavam participando das aulas; foi despertado o interesse de uma maioria, mas não de todos. Muitas vezes os alunos sentem o inglês distante de suas vidas, já que a maioria dos materiais didáticos trazem temas que não se inserem no cotidiano dos alunos. Por meio das análises das respostas percebeu-se um grande desenvolvimento dos alunos e concluiu-se que, majoritariamente, houve aprendizado.

Passaremos agora à descrição das atividades, que podem ser encontradas no apêndice VII. A primeira trouxe o gênero textual resumo acerca da educação antirracista nos Estados Unidos. O resumo expõe um tema de uma maneira mais simplificada e abreviada. Ele pode facilitar uma melhor compreensão de um tema de modo a esclarecer e ajudar na percepção crítica do educando.

Nas atividades de pré-leitura tivemos perguntas como: qual a definição de racismo, se há leis no Brasil contra isso e se os alunos já sofreram algum tipo de preconceito.

Nessa atividade de pré-leitura, a participação dos alunos foi muito boa, porque foi discutido como o racismo, muitas vezes, vem implícito em alguns comentários e ações de algumas pessoas. Está atividade traz o gênero debate, muito importante se relacionado ao letramento crítico, pois dá a oportunidade de exposição e troca de ideias, proporcionando crescimento pessoal e despertar da perspectiva crítica. Segundo Barbosa e Rojo (2015), há uma vinculação entre os enunciados e os gêneros, as autoras defendem que nossa fala sempre está relacionada a um gênero do discurso. Então o debate se integra a isso oportunizando a exposição de opiniões dos educandos. Houve uma aula de forma remota na qual os alunos do primeiro,

segundo e terceiro anos⁵ discutiram o tema e alguns relataram suas próprias vivências. Alguns alunos contaram que já sofreram preconceito quando foram comprar roupas ou outros objetos, pois os vendedores não lhes atenderam bem achando que eles não teriam como pagar. Outros relataram que já sofreram racismo por parte de colegas em outras escolas que estudaram. Aqui vemos um gênero dentro de outro, pois os relatos ocorreram durante os debates, sendo assim, este gênero favoreceu o desenvolvimento da argumentação.

Foi discutido também se a lei contra o racismo é eficaz e se realmente é cumprida.

Após as discussões, os alunos responderam à atividade de forma remota em um formulário no qual falaram como veem o racismo e expuseram suas experiências relacionadas a este tema.

A atividade de leitura trouxe perguntas para a interpretação geral do texto, como está no apêndice VII. As perguntas de interpretação foram respondidas pelos discentes após uma leitura do texto, primeiramente na aula remota, e depois no formulário que foi enviado de forma remota. As dúvidas foram sanadas na aula online e também via e-mail. Buscamos elaborar sempre questões abertas para suscitar discussões em torno do tema. Embora questões diversificadas pudessem auxiliar no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, até mesmo preparando os alunos para avaliações de larga escala como o PISA e o ENEM, optamos pelas questões abertas de modo a oportunizar a participação mais efetiva dos respondentes.

Já a atividade de pós-leitura teve a proposta de analisar um trecho da música “Free like we want to be”, de Bob Marley. O gênero música foi citado pelos alunos, no questionário inicial, como um gênero do qual gostam e que julgam propiciar aprendizagens de língua estrangeira. Dessa forma, retomamos esse gênero que, embora envolva a ludicidade e a fruição estética, permite a promoção de reflexões e discussões, podendo motivar criticamente a participação dos alunos. Na sequência, foi pedido um texto argumentativo respondendo à pergunta contida na música: “Are

⁵ Embora os resultados estejam sendo apresentados em conjunto, cada turma desenvolveu, junto com o docente que a acompanha, as atividades aqui apresentadas.

we free like we want to be?” (“Nós somos livres como queremos ser?”, em tradução livre). Obtivemos respostas interessantes como:

“Essa aparência hoje vem de tempos remotos, em que maus hábitos e comportamentos eram passados entre diferentes gerações, por isso é necessário introduzir uma forma de reeducação na sociedade para que esses maus e abomináveis hábitos, diminuam e acabem. Ela precisa afetar todas as idades, essa questão deve ser abordada com frequência para que a voz da raça que foi silenciada anos atrás possa ser ouvida. Para que nossos amigos, parentes, conhecidos e literalmente TODOS possam experimentar liberdade real e possibilidades iguais.” (Transcrição de resposta dada por uma aluna do 3º ano).

“O racismo traz a violência para a sociedade, além de ser crime, por isso, não devemos praticá-lo. Deve-se conscientizar a sociedade a respeito do racismo, a fim de que atitudes e práticas racistas diminuam.” (Transcrição de resposta dada por um aluno do 1º ano).

A maioria das respostas seguiu a mesma linha de raciocínio, por meio da qual pode-se perceber o desenvolvimento de uma visão crítica por parte dos alunos. Houve poucas respostas nas quais os alunos não desenvolveram tão profundamente o tema, mas de maneira geral os alunos expuseram suas opiniões e concluíram que o racismo é um assunto que deve ser discutido. Penso que a escola pode ser um espaço de discussão para este tipo de tema, além disso, pode desempenhar um importante papel proporcionando informação para que essas práticas sejam sempre questionadas e quiçá extintas.

A segunda atividade trouxe o discurso que a atriz Emma Watson proferiu em um evento na ONU para a abertura da campanha “He for She” (“Ele por ela”), com o tema igualdade de gêneros. Aqui observamos um gênero híbrido (oral- escrito) em uma abertura de um evento oficial. Ocorre o posicionamento da autora que apresenta suas apreciações valorativas (BARBOSA E ROJO, 2015) acerca da igualdade de gêneros. A autora, inserida nesta esfera pública da atividade humana (BAKHHTIN, 2016), utiliza este espaço para defender o seu posicionamento relativamente a esta temática.

As perguntas de pré-leitura giraram em torno de saber o que é igualdade de gêneros, sobre a atriz que proferiu o discurso e qual o conhecimento que os alunos têm sobre ela. Obtivemos respostas como:

“Gender equity is needed. My position on this topic is that we must increasingly fight for women to have their rightful place in society, without being inferior or victim of constant abuse by men.” [A equidade

de gênero é necessária. Minha posição sobre esse tema é que devemos lutar cada vez mais para que as mulheres tenham seu devido lugar na sociedade, sem serem inferiores ou vítimas de abusos constantes por parte dos homens]. (Transcrição de resposta dada por um aluno do 3º ano).

“A igualdade de todos os gêneros sem distinção, todos com os mesmos direitos.” (Transcrição da resposta dada por um aluno do 2º ano).

As atividades de durante a leitura trouxeram perguntas relativas à interpretação geral do texto e englobavam perguntas como se os alunos concordavam com o discurso da atriz, que ações poderiam ser tomadas para que homens e mulheres tivessem os mesmos salários, o que poderia ser feito para alcançar a igualdade de direitos.

Em uma aula remota debateu-se o tema igualdade de gêneros, motivado por uma discussão sobre o discurso de Emma Watson para a campanha “He for She”, no qual a atriz convida os homens a estarem mais atentos à igualdade de gêneros e diz ser esta uma questão deles também. A maioria concordou com o discurso, dizendo que todos devem participar e ajudar para que a igualdade de gêneros se torne uma questão real, e que mulheres e homens tenham direitos iguais.

“Todos devem ser tratados iguais independente do gênero.”
(Transcrição de resposta dada por uma aluna do 1º ano)

Continuando nas atividades de pós-leitura, foi pedido que um parágrafo fosse redigido com a opinião dos alunos sobre a igualdade de direitos para os gêneros. Obtivemos respostas como:

“A igualdade de gênero ainda é algo que não foi alcançado, mas se as grandes empresas investirem em políticas de igualdade salarial para homens e mulheres, mais mulheres conseguirem vagas na política e o governo investir em educação, esse problema será resolvido aos poucos e se tornará algo real. Além de a igualdade de gênero ser algo positivo para as mulheres e suas famílias, ainda é algo que traz e trará grandes avanços para nossa sociedade em geral, pois teremos mais segurança e liberdade.” (Transcrição de resposta dada por um aluno do 1º ano).

Observando as repostas da atividade anterior, pudemos perceber que muitos estudantes já têm bastante consciência do tema, além de saber da necessidade de ainda haver muita luta para que os direitos sejam igualitários. Penso que o espaço de discussão deve ser aberto e que cada vez mais possa haver conscientização sobre o tema. Segundo Santos e Ifa (2013), um dos objetivos da educação na atualidade é

que o sujeito seja capaz de refletir a respeito das questões sociais avaliando a própria realidade e permitindo tomadas de ações que impliquem na construção de uma sociedade mais democrática e justa.

Na terceira atividade demos continuidade ao tema igualdade de gêneros, em consonância com os estudos da abordagem do letramento crítico, utilizando uma notícia que fala sobre uma lei da Espanha que obriga crianças, sem distinção de sexo, a colaborar nas tarefas de casa, pois igualdade de direitos de gênero deve começar na infância. As perguntas de pré-leitura foram elaboradas questionando qual o assunto do texto e qual a posição dos alunos quanto à igualdade de gêneros.

A maioria dos alunos respondeu que é muito importante a igualdade de gêneros, que deve ser um tema bem discutido para que essa igualdade seja alcançada e que as futuras gerações não precisem enfrentar esse tipo de questão; também falaram da importância de as mulheres terem cada vez mais espaço na sociedade.

“Gender equity is needed. My position on this topic is that we must increasingly fight for women to have their rightful place in society, without being inferior or victim of constant abuse by men.” [A igualdade de gênero é necessária. Minha posição sobre esse tema é que devemos lutar cada vez mais para que as mulheres tenham seu devido lugar na sociedade, sem serem inferiores ou vítimas de abusos constantes por parte dos homens]. (Transcrição de resposta dada por uma aluna do 3º ano).

Nas atividades no momento da leitura, utilizamos o gênero debate que ocorreu de forma online. Os alunos foram perguntados se concordavam que as tarefas de casa devem ser feitas tanto por meninos como por meninas; se esta lei funcionaria no Brasil e se ela realmente cria adultos autossuficientes.

Na sua maioria os alunos concordaram que as crianças devem colaborar desde cedo nas tarefas domésticas e que não deve haver distinção entre o que um menino ou uma menina pode/deve fazer. Acrescentaram que, com muita conversa e esclarecimento, a lei poderia funcionar no Brasil e que com certeza contribuiria para a formação de adultos mais conscientes.

“Yes. Teaching children to do household chores (without, of course, forcing them) makes them appreciate these simple things and enjoy doing them, contributing in the future so that when they become adults, leave their parents' homes knowing exactly what to do.” [Sim. Ensinar

as crianças a fazer as tarefas domésticas (sem, é claro, forçá-las) faz com que elas apreciem essas coisas simples e gostem de fazê-las, contribuindo no futuro para que, quando se tornarem adultas, saiam da casa dos pais sabendo exatamente o que fazer]. (Transcrição de resposta dada por uma aluna do 3º ano).

A atividade de pós-leitura consistiu em simular um comentário feito para o jornal *The Guardian*, onde a notícia foi publicada, dando a opinião dos alunos sobre a matéria. Esta é uma atividade de enquadramento crítico defendida pelo New London group. Houve a produção de um gênero, o comentário do leitor. Obtivemos várias respostas interessantes como:

“Eu concordo. Durante a infância, é mais fácil conscientizar e ensinar outras pessoas sobre equidade de gênero; afinal, nessa idade não há mesquinhez em certas brincadeiras ou inferioridade: é comum ver uma menina e um menino brincando um com o outro. O ensino nesta fase é eficaz, pois com o passar dos anos, e à medida que essas crianças amadurecem, haverá adultos sensatos que valorizam a igualdade de gênero.” (Transcrição de resposta dada por um aluno do 3º ano).

A maioria das respostas concordaram que as crianças devem ser incentivadas a fazer tarefas domésticas sem distinção de sexo/gênero, pois isso ajuda em seu amadurecimento e desenvolvimento pessoal. No entanto, muitos não concordam que deva ser uma lei aqui no Brasil, que as crianças não devem ser obrigadas e sim que seja despertado o senso de responsabilidade de cada uma. Percebemos nessas respostas como o senso crítico foi desenvolvido fazendo com que os discentes envolvidos pudessem opinar e tirar conclusões, havendo um bom discernimento do que foi discutido. Segundo Santos e Ifa (2013), o desenvolvimento da consciência crítica do aluno, abordando o letramento crítico, permite um debate sobre o ensino da língua inglês não somente com o desenvolvimento de estruturas e habilidades, mas também a formação de cidadãos críticos a partir da interação incentivada em sala de aula buscando percepção e valorização de assuntos variados.

“Ótima notícia voltada para o ensino da igualdade de gênero na infância. Abordagem interessante e cativante, com exceção da parte obrigatória desta Lei; algo que, pelo menos para mim, não está certo. As crianças devem, de fato, ser educadas em casa para que aprendam a ser autossuficientes e igualitárias; mas forçar essas tarefas a serem feitas em casa, quando as crianças deveriam aproveitar a infância brincando e se divertindo, para mim é completamente errado.” (Transcrição de resposta dada por um aluno do 2º ano).

A quarta atividade trouxe um artigo da revista Quartz sobre o consumismo. A atividade de pré-leitura trouxe questões sobre qual o assunto do texto, qual o autor,

se realmente existe consumismo consciente. Houve um debate com uma boa participação dos alunos que pode ser resumida nas respostas abaixo.

No, because people spends so much money on things they sometimes don't even need with full awareness. [Não, porque as pessoas gastam muito dinheiro em coisas que às vezes nem precisam com plena consciência]. (Transcrição de resposta de um aluno do 3º ano).

“To be quite honest, I rarely buy things on impulse, hoarding objects I don't need to try. So yes I really need the things I buy.” [Para ser bem sincero, raramente compro coisas por impulso, acumulando objetos que não preciso experimentar. Então, sim, eu realmente preciso das coisas que compro.] (Transcrição de resposta de um aluno do 3º ano).

As atividades de leitura trouxeram perguntas de interpretação geral do texto, como por exemplo se realmente o consumismo consciente é uma mentira, se eles são consumidores conscientes, porque as pessoas ficaram surpresas quando o autor afirmou isso, se estamos impotentes diante do grande incentivo ao consumismo para que haja fluxo ao capitalismo.

A essas perguntas, as respostas concordaram com o autor que o consumismo consciente é uma mentira.

“Yes. I think there is an obvious difference between consumerism and the act of buying something essential; but I don't think the second option fits with the term conscious consumerism.” [Sim. Acho que há uma diferença óbvia entre o consumismo e o ato de comprar algo essencial; mas não acho que a segunda opção se encaixe no termo consumismo consciente]. (Transcrição de resposta de um aluno do 3º ano).

“Sim, não há como ser um consumidor consciente, afinal sua própria ação está errada.” (Transcrição de resposta de um aluno do 2º ano)

As atividades de pós-leitura pediram para que os alunos tecessem comentários, como se possuíssem um blog, citando atitudes que poderiam diminuir o consumo e agir com consciência. Para o consumismo obtivemos respostas como:

“Pense mais no seu bolso e como esse dinheiro está sendo usado, para coisas de grande importância ou apenas lixo deixado no armário?” (Transcrição de resposta de um aluno do 1º ano).

Percebemos com as respostas a essa questão que muitos estudantes têm a consciência que o consumismo muitas vezes não é consciente e que as pessoas adquirem bens dos quais não necessitam. Porém muitos já têm o senso de consumir

só coisas de inteira necessidade. Discussões como estas devem ser promovidas para que cada vez mais pessoas promovam o consumo mais consciente e possam se tornar cidadãos melhores.

4.3 Questionário Final

4.3.1 Análise das respostas dadas pelos Alunos

Passaremos a analisar agora o questionário final aplicado aos alunos, depois de realizar as atividades aqui propostas. A primeira pergunta foi apenas para registrar o nome dos respondentes. A segunda pergunta mostra a quantidade de alunos que respondeu por série, sendo cinco alunos do primeiro ano, dezessete do segundo ano e sessenta e oito do terceiro ano, totalizando 90 respostas ao questionário final. O número de respondentes aumentou nesse questionário devido à própria dinâmica de frequência na escola, alguns alunos podem não ter ficado sabendo do primeiro questionário por não o terem visto nos grupos em que foram postados ou mesmo não ter assistido a aula remota na qual foi pedido que o respondessem. O segundo questionário foi enviado depois da sequência de atividades, e nesse momento os alunos já estavam em um ritmo de acompanhamento do que estava sendo feito, por isso muitos responderam. Ressalta-se ainda que todos os que responderam tinham enviado, previamente, os Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar da pesquisa, embora não o tivessem feito quando os primeiros questionários foram aplicados. As respostas foram analisadas porque os alunos responderam as atividades propostas e então os questionários com a avaliação dessas atividades tinha importância para esta pesquisa.

A terceira pergunta questiona se os alunos gostaram das atividades aplicadas; as respostas encontram-se contabilizadas na tabela 7.

Tabela 7 – Respostas dadas à pergunta “Gostou das atividades aplicadas de outubro a novembro de 2021”, presentes nos apêndices VI e VII.

	SIM	NÃO
1º ANO - EM	4	1
2º ANO - EM	16	1
3º ANO - EM	56	12
TOTAL	76 (84%)	14 (16%)

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Legenda: EM – Ensino Médio

Podemos analisar que a grande maioria dos discentes participantes gostaram das atividades e do formato como foram elaboradas e pediram por mais atividades assim.

Na quarta pergunta os alunos foram questionados se houve diferença entre as atividades aplicadas e as que eles costumam fazer em sala de aula. As respostas encontram-se contabilizadas na tabela 8.

Tabela 8 – Respostas dadas à pergunta se houve diferença entre as atividades aplicadas e as que eles costumam fazer em sala de aula.

	SIM	NÃO
1º ANO - EM	3	2
2º ANO - EM	10	2
3º ANO - EM	48	20
TOTAL	61 (67%)	24 (26%)

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Legenda: EM – Ensino Médio

Houve comentários dos alunos nos questionários, que a diferença foram os temas abordados, com assuntos novos e interessantes. Também houve comentários dizendo que as atividades auxiliaram a escrever textos argumentativos bons para o ENEM, que as questões melhoraram a compreensão e facilitaram a aprendizagem, além de ter feito parte das atividades uma boa explicação dos professores. O formato das questões, os temas abordados e o modo como tais atividades foram aplicadas, com debates e aulas expositivas, nas quais os alunos puderam expressar a sua opinião, despertou o interesse dos educandos. Na sua maioria, os alunos estão acostumados a temas distantes de sua realidade e formatos de perguntas que não os instigam a fazer questionamentos e pensar sobre o seu entorno. Temas como o racismo, igualdade de gêneros e consumismo levaram a uma reflexão e valorização da cultura de cada um, além de possibilitar o desenvolvimento de textos nos quais a

voz dos alunos, enquanto sujeitos, foi ouvida. Penso que este tipo de abordagem pode fazer diferença no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, podendo tornar-se um diferencial que pode acarretar uma melhoria na aprendizagem dos educandos.

A questão cinco tratou das dificuldades que os alunos tiveram durante as atividades. As respostas encontram-se contabilizadas na tabela 9.

Tabela 9 - Respostas à pergunta quais foram dificuldades que os alunos tiveram durante as atividades.

	Não teve dificuldade	Ler e escrever em inglês	Compreensão e vocabulário	Gramática	Temas	Questões grandes
1º ANO - EM	1	3	0	1	0	0
2º ANO - EM	4	5	7	1	0	0
3º ANO - EM	22	14	7	1	4	3
TOTAL	27	22	18	3	4	3

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Legenda: EM – Ensino Médio

Na sexta pergunta, os alunos foram questionados sobre o que aprenderam e as respostas podem ser visualizadas na tabela 10.

Tabela 10 - Respostas à pergunta “O que você aprendeu com as atividades de outubro a novembro de 2021?”

	Aprofundou no tema; conscientização	Nada	Igualdade, cultura e vida	Escrever melhor, concentração e interpretação	Pronúncia, conhecer novas palavras	Desenvolvimento crítico e solução
1º ANO - EM	1	1	0	1	1	0
2º ANO - EM	6	3	1	4	1	0
3º ANO - EM	23	11	13	5	3	4
TOTAL	30	15	14	10	5	4

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Legenda: EM – Ensino Médio

Na sua maioria os alunos conseguiram ler os textos em inglês e, quando necessário, consultaram algum vocabulário que desconheciam, aprendendo assim novas palavras. Nas questões de produção de texto no pós-leitura os alunos foram incentivados a produzir seus textos em inglês e só a partir do terceiro ano foi exigido que estes fossem somente na língua inglesa, apesar disso surgiram textos do

segundo e do primeiro ano já utilizando a língua. Nas atividades de durante a leitura, alguns tópicos gramaticais foram lembrados nas aulas online para que os alunos pudessem elaborar seus textos em inglês. As perguntas relativas à língua especificamente ficaram ligadas as interpretações textuais. O aprendizado da língua ocorreu de forma contextualizada como o esperado, fazendo com o que os alunos se aprimorassem e desenvolvessem seu protagonismo.

Analisando respostas para estas perguntas percebemos que foram interessantes, pois nos mostraram que os alunos puderam desenvolver mais o conhecimento sobre os temas e aprimoraram seu desenvolvimento crítico. Foi interessante saber que as atividades puderam proporcionar a aprendizagem de novas palavras e o aumento da concentração, permitindo que os alunos se aprimorassem na escrita. Foi gratificante saber que, além do desenvolvimento crítico, as atividades puderam levar a uma melhor aprendizagem.

Na sétima pergunta, “qual sua opinião sobre essas atividades?”, obtivemos respostas que estão na tabela 11.

Tabela 11 - Respostas à pergunta qual sua opinião sobre essas atividades?

	Úteis, muito boas	Importantes e interessantes	Muito bem feitas, ótimas	Ruins, cansativas	Criativas, divertidas	Difíceis
1º ANO - EM	1	2	2	1	0	1
2º ANO - EM	5	5	5	2	0	0
3º ANO - EM	29	14	8	4	2	0
TOTAL	35	21	15	7	2	1

Fonte: Elaborada a partir dos dados da pesquisa.

Legenda: EM – Ensino Médio

Seis alunos disseram não ter opinião sobre as atividades. Podemos analisar que, em sua maioria, as respostas foram positivas, concluindo que as atividades agradaram, na opinião dos educandos. Foram computadas várias respostas achando as atividades úteis, bem elaboradas, importantes e interessantes, mostrando que despertaram o interesse dos alunos e de certa forma funcionam como uma alternativa diferenciada para auxílio da aprendizagem. As atividades estavam longe de se basearem no ensino gramatiquero que ainda acontece em sala de aula, já que

despertaram participação e sociointeração com temas que chamaram a atenção dos alunos. Penso que as atividades puderam contribuir para o ensino- aprendizagem do inglês, despertando a atenção dos participantes e levando a refletir sobre os temas vistos.

Na pergunta de número oito, sobre comentários, a maioria disse não os ter, mas surgiram alguns comentários como: para que houvesse mais atividades assim durante o ano letivo, que gostaram do método como foram apresentadas as atividades pois foram bem desenvolvidas e pensam que ocorreu uma boa aprendizagem por meio delas. Pode-se perceber que os comentários foram positivos, pois os alunos gostaram da forma como as questões foram elaboradas e até sugeriram trabalhar mais seguindo este método. Podemos perceber que as atividades instigaram os educandos, dando oportunidade de expor o que pensam e até mesmo de aprofundar seus conhecimentos. De um modo geral a avaliação dos alunos demonstrou uma boa aceitação do que foi proposto, mostrando que este tipo de atividade pode ser caminho para tentar desenvolver uma boa aprendizagem.

4.3.2 Análise das respostas dadas pelos Professores

Vamos analisar agora o questionário final respondido pelos professores para avaliar o trabalho feito no decorrer desta pesquisa (apêndice VI). Em relação à primeira pergunta, referente à avaliação do professor sobre as atividades desenvolvidas, o professor P1 avaliou-as como produtivas, elaboradas na tentativa de serem um diferencial na aprendizagem dos alunos, seguindo o que a abordagem dos letramentos propõe. O professor P2 avalia as atividades como envolventes, criativas e que despertam o interesse de alunos e professores. O professor P3 avalia que as atividades possibilitaram principalmente o desenvolvimento da leitura de textos em língua inglesa pelos alunos, com as estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Sobretudo as atividades de pós-leitura foram bastante instigantes para debates (embora, infelizmente, na maioria das vezes, em português) tanto para o professor, quanto para os alunos.

Quanto à pergunta dois, sobre semelhanças e diferenças entre as atividades que costumam aplicar e as que foram desenvolvidas no decorrer desta pesquisa, o professor P1 diz que sempre procurou promover debates que desenvolvessem a criticidade dos alunos, a diferença foi na estrutura das atividades, que acabou permitindo maior interação dos discentes entre si e com o docente. O professor P2 citou que a semelhança ocorreu no aspecto de buscar situações próximas ao cotidiano dos estudantes; por outro lado ressaltou a diferença de que as atividades da pesquisa apresentam diversidade de temas. O professor P3 expôs que houve várias semelhanças, pois normalmente já trabalha tanto com os temas transversais abordados (Gênero, meio ambiente e sustentabilidade) quanto com estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura, com seus alunos. Nesse sentido, não considera ter ocorrido uma diferença muito grande. Podemos perceber que, mesmo com algumas semelhanças no que já era trabalhado em sala de aula, as atividades trouxeram uma forma diferenciada de trabalho, tentando alcançar uma melhor aprendizagem.

A pergunta três versou sobre quais metodologias chamaram a atenção nas atividades. O professor P1 cita o modo como as atividades foram dispostas, permitindo a participação e argumentação dos educandos, levando a um caminho para o desenvolvimento crítico. O professor P2 responde: “A participação ativa do estudante na condução do desenvolvimento das atividades, permitindo várias possibilidades e visões diante das resoluções”. Já o professor P3 disse: “Sobretudo reforçando as atividades de pré-leitura e pós-leitura, com atenção ao gênero textual e à abordagem da relação entre linguagem verbal e não-verbal.”

Já a pergunta quatro fala da avaliação do desenvolvimento das atividades por parte dos alunos. O professor P1 diz que, apesar de terem sido aplicadas de um modo remoto, as atividades foram bem trabalhadas e tiveram uma boa recepção. O professor P2 comenta que houve uma boa repercussão, com a participação de todos ativamente. O professor P3 diz que elas foram aplicadas em um momento delicado, quando não se sabia se ocorreria a volta ou não ao presencial (volta que ocorreu posteriormente de maneira total, mas que já estava sendo experimentada por alguns), mas, devido à baixa frequência em sala de aula, as atividades foram finalizadas de forma remota, não havendo maiores prejuízos aos alunos. A aprendizagem da língua ocorreu de forma contextualizada, com tópicos gramaticais que foram lembrados durante as aulas online para que os

textos fossem produzidos. De maneira geral a aprendizagem ocorreu como o esperado, com a utilização da língua inglesa para a formação de cidadãos críticos.

Quanto à pergunta cinco, sobre alguma sugestão ou comentário, o Professor P1 diz ter sido uma grande oportunidade de tentar melhorar o aprendizado da língua inglesa e o resultado foi muito satisfatório. O professor P2 diz ter sido um ótimo trabalho e agradece a grande oportunidade profissional de ter participado do projeto. O professor P3 agradece a oportunidade de ter contribuído para o projeto.

Podemos perceber, por meio das respostas dos professores, que o presente trabalho pôde trazer uma contribuição ao modo de trabalho destes em sala de aula, ampliando suas perspectivas e formas de desenvolvimento das metodologias que utilizam. Percebemos, também, que durante a aplicação das atividades houve uma maior interação entre docentes e discentes, o que pode ter contribuído para proporcionar uma melhor aprendizagem. Creio que os professores levaram o que foi experienciado para sua prática em sala de aula, uma vez que observaram um bom desenvolvimento dos alunos com as atividades propostas no decorrer desta pesquisa.

Ao analisar os resultados da aplicação das atividades, pudemos perceber que a proposta de trabalhar com abordagens críticas ligadas ao letramento em sala de aula é uma possível alternativa para tentar aprimorar o ensino da língua inglesa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo geral deste trabalho, que foi investigar práticas de ensino-aprendizagem da língua Inglesa em uma escola pública do interior de Minas Gerais e propor novas práticas, com base na promoção do letramento crítico e dos gêneros textuais, podemos concluir que ele foi atingido. Além disso, tentamos ampliar o horizonte do educando de modo a perceberem que a língua inglesa pode se aproximar do seu cotidiano, proporcionando relação com seu meio social. Podemos perceber este objetivo alcançado por meio dos debates que ocorreram de forma satisfatória e ajudaram na produção dos gêneros escritos que foram solicitados. Conseguimos perceber também, por meio dos questionários iniciais, como acontecem algumas práticas do ensino da língua inglesa na escola *locus* e, através disso, propor atividades baseadas na abordagem do letramento, focando no despertar crítico do educando. As respostas de todos os questionários e das atividades propostas foram muito promissoras, algumas até superando as expectativas, e com isso percebemos um despertar no olhar crítico dos educandos de modo a concluirmos que os objetivos do trabalho, de maneira geral, foram atingidos.

Quanto ao primeiro objetivo específico, que foi relacionar, em pesquisa e discussão bibliográfica, conceitos de letramento, múltiplas possibilidades de letramento e gêneros do discurso com o processo de ensino- aprendizagem de língua inglesa, percebemos que houve o cuidado de inserir estes conceitos nas atividades, usando gêneros que pudessem instigar o pensamento crítico dos educandos, além de serem baseadas nos conceitos de letramento para que ocorresse uma melhor aprendizagem. Além disso, os alunos foram convidados a participar e dar sua opinião, principalmente pela escolha dos temas das atividades que propiciaram isso.

Observando o segundo objetivo específico deste trabalho, qual seja, mapear, por meio de questionários, as impressões que professores e alunos de ensino médio têm sobre o ensino de língua inglesa, em uma escola da rede pública do estado de Minas Gerais, focalizando abordagens como o letramento, é possível afirmar que os questionários produzidos e respondidos atenderam seus objetivos, investigando as impressões que alunos e professores têm sobre o ensino-aprendizagem da língua

inglesa. Assim este trabalho contribui para se ter uma ideia de como transcorre o ensino aprendizagem da língua inglesa na escola *locus*.

O terceiro objetivo específico foi desenvolver, em colaboração com os sujeitos docentes envolvidos no processo ensino-aprendizagem, estratégias e atividades para o ensino da língua Inglesa por meio da promoção do letramento crítico, baseadas na recepção e produção de textos de alguns gêneros discursivos. Temos a percepção de que este objetivo foi contemplado através de uma boa interação entre os sujeitos docentes envolvidos, que procuraram ouvir a voz dos educandos expressada nos questionários iniciais e com isso desenvolver atividades que buscaram promover o letramento crítico.

O quarto objetivo específico, que fala de aplicar as atividades elaboradas e avaliar se tais práticas cumpriram os objetivos propostos dentro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, também foi realizado: observou-se, com a aplicação das atividades elaboradas pelos sujeitos docentes, que os resultados foram positivos com uma melhoria geral do ensino aprendizagem. Percebemos também a boa participação dos educandos nos debates, pois sempre foram convidados a dar sua opinião e refletir sobre o que era dito. Neste ponto essa pesquisa contribuiu para que houvesse uma boa reflexão sobre os temas e seu impacto no cotidiano dos educandos. Com isso puderam analisar o que foi discutido, estimulando percepções críticas que podem auxiliar na formação de cidadãos mais conscientes.

O quinto objetivo específico, que tratou de mapear o impacto dessas atividades no ensino-aprendizagem de língua inglesa, na visão dos alunos e professores participantes, também foi cumprido, já que os resultados foram positivos nos questionários finais, nos quais os alunos expressaram que as atividades foram interessantes e almejavam que este estilo de atividades fosse retomado mais vezes. Os professores, da mesma forma, avaliaram que o impacto também foi positivo, melhorando o ensino-aprendizagem. Os principais resultados foram analisados e percebemos que os alunos, na sua maioria, gostam de estudar inglês, mas as vezes acham os temas do livro desinteressantes. Alguns alunos disseram ter dificuldade na aprendizagem da língua, dificuldade essa ressaltada com o advento da pandemia, pois neste cenário o professor estava distante, dificultando o esclarecimento de dúvidas. Percebemos também que os professores estão empenhados em fazer um bom trabalho e obter um bom desenvolvimento do ensino aprendizagem. Notou-se que os alunos gostaram das atividades aplicadas, e os professores envolvidos

puderam perceber um engajamento dos alunos com um despertar de consciência crítica na maioria das atividades. Foi observada também a aprendizagem em língua inglesa, o que corresponde a nossa proposta inicial. Observou-se, portanto, que os objetivos desta pesquisa foram alcançados em sua maioria, mostrando que a ideia de trazer atividades diferenciadas com temas interessantes pode auxiliar no ensino-aprendizagem da língua inglesa bem como na formação integral do sujeito aprendiz.

De um modo geral notou-se uma boa aceitação das atividades perante os alunos; acreditamos que isso pode proporcionar um bom desenvolvimento da aprendizagem.

Percebemos que muitas vezes o ensino, baseado na gramática, e a utilização de textos que não transitam pela realidade do aluno podem trazer o desinteresse pelo conteúdo. Retomando o que Kalantzis e Cope (2008) chamaram de “estranheza da escola”, os textos tratados em sala de aula muitas vezes não são atrativos e possuem temas muito distantes do cotidiano do aluno.

Propor atividades baseadas no aprendizado global da língua, bem como na promoção dos letramentos críticos, trouxe um norte para uma possível mudança no ensino de língua inglesa, pois, segundo Rojo (2009), o letramento possibilita a escolha de discursos com os quais os alunos possam se identificar, situando o texto no mundo social. Ainda Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001), a abordagem do letramento crítico (LC) “está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas” isso nos lembra que está associada a ideia de “empoderamento” do sujeito para que ele possa atuar em diferentes práticas sociais por meio da linguagem. Isto tudo foi levado em conta na elaboração das atividades para que houvesse a possibilidade de formação de um sujeito dotado de maior criticidade, capaz de reconhecer os vários discursos e poder ser capaz de se posicionar socialmente.

As atividades desenvolvidas conjuntamente com os professores colaboradores procuraram focar justamente neste empoderamento, na tentativa de desenvolver a criticidade dos educandos, dando voz aos sujeitos presentes na pesquisa que sempre foram convidados a se expressar, sejam discentes, sejam docentes. Podemos analisar com satisfação que a participação foi gratificante e em número muito bom. Ao analisar os resultados pudemos concluir que houve aprendizagem de maneira geral,

possibilitando perceber o papel potencialmente transformador que a língua inglesa pode gerar, quando aplicada sob forma de despertar de consciência crítica.

Quanto ao questionário final, concluímos que ele propiciou reunir informações sobre as impressões de alunos e professores sobre as atividades. A maioria dos alunos que responderam ao questionário final julgou ter ocorrido um bom desenvolvimento da aprendizagem e pediram por mais atividades dentro deste padrão durante o ano letivo, pois tais atividades despertaram muito o interesse dos participantes. Pudemos concluir que as atividades cumpriram o seu papel de maneira geral indicando que podem auxiliar no ensino-aprendizagem de língua inglesa. A contribuição dessa pesquisa pode ser percebida também pela oportunidade de lugar de fala dada não só aos discentes, bem como os docentes durante os debates, proporcionando o despertar de uma perspectiva crítica que auxiliou na produção dos textos pedidos.

Partindo do que foi visto neste trabalho, a pesquisa poderia contribuir para futuros estudos do material didático utilizado para o ensino da língua Inglesa. Analisar este tipo de material poderia ser uma ampliação da pesquisa, vislumbrando possíveis contribuições para o desenvolvimento de atividades mais próximas do cotidiano do aluno. Explorar este tipo de material não era o objetivo principal desta pesquisa e poderia ser investigado mais a fundo em futuros trabalhos visando contribuir para que a língua inglesa tivesse um papel mais amplo na formação de cidadãos mais conscientes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K.F.; ROCHA, M. L. da. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 23, n. 4, Brasília, 2003.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Língua além de cultura ou além da cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, P. **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora universidade de Brasília, 2002. p. 209-215.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 1-9, dez. 1997.

ARROYO, Miguel Gonzales. Os desafios da educação na pandemia política: que desafios pedagógicos, em que tempos políticos? **Cenas educacionais**, v. 4, p. 1-27, 2021.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org). **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BALADELI, Ana Paula Domingos; FERREIRA, Aparecida de Jesus. Educação e novos Letramentos digitais: Colaboração e Construção de identidades. **Quaestio**, Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 9-18, 2011. Disponível em:<docplayer.com.br/12256126-Educacao-e-novos-letramentos-digitais-colaboracao-e-construcao-de-identidades-ana-paula-domingos-baladeli-aparecida-de-jesus-ferreira.html>. Acesso em 06 nov. 2020.

BARBOSA, Jacqueline P.; ROJO, Roxane. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. v. 1. Brasília, MEC/SEB, 2006. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 16 mar. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acessado em: 21 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **OFÍCIO CIRCULAR Nº 5/2021/CONEP/SECNS/MS**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. 2021 Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/SEI_25000.081014_2021_80.pdf. Acessado em: 01 out, 2021. Acessado em 21 out. 2021.

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

CANAGARAJAH, S. In search of a new paradigm for teaching English as an international language. *Tesol Journal*, Vol. 5, No. 1, p. 41, 2014.

CERVETTI, N.; PARDALES P.; DAMICO, G. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, n. 4, v. 9, 2001. Disponível em: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html. Acesso em: 18 de Ago. 2020.

CHASTAIN, K. **Developing Second Language Skills**. CA: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.

CHOMSKY, N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

COELHO, S. et al. A emergência da língua inglesa coo reflexo da hegemonia americana na economia mundial. **Espacios**, v. 34, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a13v34n02/13340207.html>. Acesso em: 15 out. 2020.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara H.; MACIEL, Ruberval F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2015, p. 209-229.

FIGUEIREDO, F. Q. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, V. L. M. O. (org.). **Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2007. p. 173-188.

FOUCAULT (org.) Foucault: a critical reader. New York: Basil Blackwell, 1986., *Apud*: JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? *In*: JESUS, D.

M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 41-53.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de Ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1988.

GARCEZ, P. M. What are we aiming at? (Do we know it?) IN: **Apirs Newsletter** – Informativo da Associação dos Professores de Inglês do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, v. 13, n. 1, 2003, p. 2-4.

GEE, J. P. (2004). Situated language and learning: a critique of traditional schooling. Nova York: Routledge. – *Apud*: DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara H.; MACIEL, Ruberval F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2015, p. 209-229.

GRABE, W. Applied linguistics: an emerging discipline for the twenty-first century. In: KAPLAN, R. B. (Org.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2002. p 3-12.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUILHERME, K. da C. et alii. O letramento nas questões de inglês do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Revista Philologus**, a. 25, n. 75. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 2222-2238, set./dez. 2019.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J. B.; HOMES, J. (eds.). **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

HOWATT, A.P.R. A history of English language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1984. p. 131.

JANKS, Hilary. Literacy and power. Nova York: Routledge, 2010.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... letramento crítico? *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 41-53.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New Learning**: elements of a science of education. 2 ed. NY: CUP. 2008.

KLEIMAN, A. B. (org). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. Forum Critical language pedagogy – a post method perspective on English language teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *Apud*: DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara H.; MACIEL, Ruberval F. (Orgs.) **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 2 ed. Campinas: Pontes, 2015. p. 209-229.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. **Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação**. 2011. Disponível em : <https://www.researchgate.net/publication/236003625>. Acesso: 05 set. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MACIEL, Milene. **Os desafios de ensinar Língua Inglesa na rede pública**. [s.d.] Disponível em: <https://blog.portabilis.com.br/os-desafios-de-ensinar-lingua-inglesa-na-rede-publica/>. Acesso em: 22 set. 2020.

MAIA, Angélica Araújo et al. Ensino de Língua Inglesa e letramento crítico: uma experiência voltada para o engajamento dialógico e cidadão de adolescentes e jovens. **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 1, p. 97-107, Jan./Abr. 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATTOS, Andrea. M. de A. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. **Revista X**, v. 1, n. 1. p. 33-47, 2011. Dossiê Especial Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2012/ingles_teses/almeidamattos.pdf. Acesso em jul. 2022.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos: perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 17, p. 102-129, 2014.

MATTOS, Carmen. L. G. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, C. L. G., e CASTRO, P. A. (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.

MILL, D. (org.) **Dicionário crítico da educação e tecnologias e de educação a distância**. São Paulo: Papyrus, 2018.

MONTEIRO, T. R. Práticas de letramento e inclusão social: o caso de uma classe de ciclo II de Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica, 2006. *Apud*: VIEIRA, F. M.; MOTTER, R. M. B. **Leitura nas aulas de língua inglesa como instrumento de Letramento Crítico: uma proposta possível?** 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1945-8.pdf>>. Acesso em 26 set. 2020.

NOVELLI, J.; JUNG, N. M.; CASTRO, E. de. Letramento escolar em aula de língua inglesa: uma proposta pedagógica de leitura crítica. **Brazilian English Language Teaching Journal**. v. 9, n. 1, p. 91-102, jan./jun. 2018.

OLIVEIRA, L. F. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica**, v. 149, p. 35-39, 2016.

PAGLIARINI COX, Maria Inês; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PAHL, K.; ROWSELL, J. **Travel notes from the New Literacy Studies**: Instances of Practice. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

PARDO, F. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado no cenário político atual. **Revista Letras Raras**. v. 8, n. 3, p. 200 - 221, 2019. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/1422/981>. Acesso em out. 2021.

PENNYCOOK, A. The Cultural Politics of English nas an International language. Harlow: Longman, 1994. *Apud*: COELHO, S. et al. A emergência da língua inglesa como reflexo da hegemonia americana na economia mundial. **Espacios**, v. 34, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a13v34n02/13340207.html>. Acesso em: 15 out. 2020.

PINHEIRO, P. Alan. A Pedagogy of Multiliteracies: desing social futures - 20 years later. In: CAZDEN, Courtney et al. **Harvard Educational Review**; v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acessado em: 30 jan. 2022.

PIÑOL, Mar Cruz. **Enseñar español en la era de internet**. La www y la enseñanza del español como lengua extranjera. Barcelona: Octaedro, 2009.

PHILLIPSON, R. Linguistic Imperialism. Oxford: University Press, 1992. *Apud*: COELHO, S. et al. A emergência da língua inglesa coo reflexo da hegemonia americana na economia mundial. **Espacios**, v. 34, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a13v34n02/13340207.html>. Acesso em: 15 out. 2020.

PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO, 2019. Metodologia de ensino: use o debate em sala de aula a seu favor. Disponível em: <https://literario20.editoradobrasil.com.br/metodologia-de-ensino-use-o-debate-em-sala-de-aula-a-seu-favor/> Acessado em: 30 jan. 2022.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**: a description and analysis. Cambridge: CambridgeUniversity Press, 1986.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries**: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

ROGERS, Rebecca, O'DANIELS, Katherine. Critical literacy education: a kaleidoscopic view of the field. In: ROWSELL, Jennifer; PAHL, Kate. **The Routledge Handbook of Literacy Studies**. London, New York: Routledge, 2015, p. 62-78.

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

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SANTOS, Híliana Alves dos; SILVEIRA, Soraya Pedrosa B.B; **A importância da utilização do texto e a articulação entre as áreas de conhecimento**. [s.d.]. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/importancia-texto-articulacao-areas-conhecimento.htm>. Acessado em: 15 jun, 2021.

SANTOS R. R. P; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The ESpecialist**. v. 34, n. 1, p. 2-23, 2013.

SARDINHA, P. M. M. Letramento crítico: uma abordagem crítico-social dos textos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acessado em 18 ago. 2022.

SCHUTZ, E. Ricardo. **O aprendizado de línguas ao longo de um século**. 2012. Disponível em: < <https://www.sk.com.br/sk-apren.html>>. Acesso: 11 jul. 2021.

SCHUTZ, E. Ricardo. **História da Língua Inglesa**. 2020. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-historia-da-lingua-inglesa.html>. Acesso: 22 set. 2020.

SOARES, M. **Letramento**: um tema de três gêneros. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2003 [1998].

STREET Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2015 [1985].

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2006 [1916].

TAGATA, William Mineo. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 3, p. 379-403, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201710973>. Acessado em: 14 mar, 2022.

VIEIRA, F. M.; MOTTER, R. M. B. **Leitura nas aulas de língua inglesa como instrumento de Letramento Crítico**: uma proposta possível? 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1945-8.pdf>>. Acesso em 26 set. 2020.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

Apêndice I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAR DA PESQUISA PARA MENORES DE IDADE

BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, do Ministério da Saúde

Prezado(a) Participante, esta pesquisa é sobre "O uso do Letramento no processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa por meio da recepção e produção de textos através gêneros discursivos na escola pública" e está sendo desenvolvida por Andresa Carla Gomes de Carvalho, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto, sob a orientação da Profa. Dra. Leandra Batista Antunes. Os objetivos do estudo são analisar como as práticas de letramento podem auxiliar na aprendizagem da língua Inglesa na uma escola pública por meio de textos. A finalidade deste trabalho é contribuir para uma possível formação e desenvolvimento dos estudantes que participarão da pesquisa de modo a tentar torná-los cidadãos mais conscientes e que tenham crítica social. Solicitamos a sua colaboração para responder a pesquisa que será totalmente de forma online, sendo empregado primeiramente um questionário para verificar como está ocorrendo o ensino de inglês na escola pública, depois os estudantes responderão a atividades que incluirão a interpretação de alguns textos com temas interessantes sob a perspectiva do Letramento e por fim responderão a um segundo questionário que será analisado pela pesquisadora posteriormente às atividades para observar os dados da pesquisa. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de linguística e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome ou qualquer dado pessoal que permita identificá-lo(a) será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa, pelo que sabemos, não implica em nenhum risco ou desconforto para o participante, já que um possível risco de exposição ou vergonha em responder é sanado pelo sigilo e anonimato dos dados do participante, bem como a sua realização será totalmente de forma online, o que não expõe o participante a nenhum risco de contágio pela Covid 19. Esclarecemos

que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano ou punição. Os pesquisadores estarão à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Ao clicar no botão abaixo, eu permito que meu filho ou minha filha possa participar da pesquisa, que tem o objetivo de analisar atividades de textos com temas interessantes que podem ser usadas dentro de sala de aula para melhorar o ensino – aprendizagem de língua inglesa na escola pública. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que meu filho ou minha filha pode, a qualquer momento, dizer “não” e desistir de participar sem que nada lhe aconteça. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas sobre a pesquisa. Li e concordo que meu filho ou minha filha participe como voluntário da pesquisa descrita acima. Estou ciente que receberei uma via eletrônica deste documento, assinada pelas pesquisadoras. Estou ciente também que, para esclarecer qualquer dúvida, posso entrar em contato com a pesquisadora Andresa Carla Gomes de Carvalho, pelo e-mail andresa.carvalho@aluno.ufop.edu.br ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP, pelo e-mail cep.propp@ufop.edu.br ou pelo telefone (31) 3559-1368. Se estiver de acordo com a participação de seu filho ou sua filha, clique no botão abaixo.

_____ Aceito que meu filho ou filha participe dessa pesquisa.

Coloque o nome completo de seu filho ou sua filha, o/a qual você autoriza participar da pesquisa:

Apêndice II

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, do Ministério da Saúde

Prezado(a) Participante, esta pesquisa é sobre "O uso do Letramento no processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa por meio da recepção e produção de textos através gêneros discursivos na escola pública" e está sendo desenvolvida por Andresa Carla Gomes de Carvalho, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto, sob a orientação da Profa. Dra. Leandra Batista Antunes. Os objetivos do estudo são analisar como as práticas de letramento podem auxiliar na aprendizagem da língua Inglesa na uma escola pública por meio de textos. A finalidade deste trabalho é contribuir para uma possível formação e desenvolvimento dos estudantes que participarão da pesquisa de modo a tentar torná-los cidadãos mais conscientes e que tenham crítica social. Solicitamos a sua colaboração para responder a pesquisa que será totalmente de forma online, sendo empregado primeiramente um questionário para verificar como está ocorrendo o ensino de inglês na escola pública, depois os estudantes responderão a atividades que incluirão a interpretação de alguns textos com temas interessantes sob a perspectiva do Letramento e por fim responderão a um segundo questionário que será analisado pela pesquisadora posteriormente às atividades para observar os dados da pesquisa. Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de linguística e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome ou qualquer dado pessoal que permita identificá-lo(a) será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa, pelo que sabemos, não implica em nenhum risco ou desconforto para o participante, já que um possível risco de exposição ou vergonha em responder é sanado pelo sigilo e anonimato dos dados do participante, bem como a sua realização será totalmente de forma online, o que não expõe o participante a nenhum risco de contágio pela Covid 19. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, você não é obrigado(a) a

fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano ou punição. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

NOME COMPLETO

Declaro que li e compreendi as informações contidas neste documento, fui devidamente informado (a) pelo(a) pesquisador(a) Andresa Carla Gomes de Carvalho, sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, garantias do participante e aceito plenamente a utilização de todos os dados que me dizem respeito, produzidos pelo experimento, para fins de pesquisa científica unicamente. Diante das explicações acima concordo em participar da pesquisa:

Sim Não

Apêndice III

Questionário aos discentes – anterior às atividades

- 1) Nome completo:
- 2) Qual a sua série?
- 3) Gosta de estudar inglês? Tem facilidade?
- 4) Quais as atividades que mais gosta de fazer em sala de aula?
- 5) Com que tipo de atividades você acha que aprende mais?
- 6) Você tem motivação para aprender o idioma? Já fez algum curso?
- 7) Quando você tem dúvidas em atividades de inglês, o que você faz?
- 8) Tem apoio do professor em sala de aula?
- 9) Você tem algum comentário e sugestão?

Apêndice IV

Questionário aos docentes – anterior às atividades

- 1) Nome completo: - usar pseudônimos conforme escolha dos sujeitos
- 2) Formação acadêmica:
- 3) Em quantas e quais escolas leciona?
- 4) Em quantas e quais turmas leciona?
- 5) Há quanto tempo você leciona língua inglesa? E há quanto tempo leciona nessa escola?
- 6) Como você vê o ensino de língua inglesa na escola pública atualmente?
- 7) Quais os materiais que mais utiliza em suas aulas? Usa livro didático com frequência?
- 8) Quais metodologias você utiliza em suas aulas?
- 9) Você tem suporte em sua escola para realização de suas aulas?
- 10) De acordo com as metodologias que você aplica, acha que ocorre aprendizagem?
- 11) Como você avalia o interesse dos alunos pelas aulas de inglês?
- 12) O que você sugere para melhoria no processo ensino-aprendizagem em língua inglesa?
- 13) Você tem algum comentário e sugestão?

Apêndice V

Questionário aos discentes – posterior às atividades

- 1) Nome completo:
- 2) Qual a sua série?
- 3) Gostou das atividades aplicadas de outubro a novembro de 2021?
- 4) Houve diferenças entre as atividades que você fazia sempre e essas atividades aplicadas de outubro a novembro de 2021? O que te chamou mais atenção?
- 5) No que teve mais dificuldade?
- 6) O que você aprendeu com as atividades de outubro a novembro de 2021?
- 7) Qual sua opinião sobre essas atividades?
- 8) Você tem algum comentário e sugestão?

Apêndice VI

Questionário aos docentes – posterior às atividades

- 1) Como você avalia as atividades desenvolvidas e aplicadas no decorrer desta pesquisa?
- 2) O que houve de semelhança e diferença com as atividades que você propõe normalmente?
- 3) Quais metodologias chamaram sua atenção nestas atividades?
- 4) Como você avalia o desenvolvimento destas atividades junto aos alunos?
- 5) Você tem algum comentário e sugestão?

Apêndice VII

Atividades

Semana 1 – Ethnic and Racial Relations

Pre-reading

1) What is the main subject of the text?

2) What is racism?

3) Are there laws against racism in Brazil?

4) Have you ever experienced any kind of prejudice?

Ethnic studies increases longer-run academic engagement and attainment

By Sade Bonilla, Thomas S. Dee, Emily K. Penner

Abstract

Increased interest in anti-racist education has motivated the rapidly growing but politically contentious adoption of ethnic studies (ES) courses in US public schools. A long-standing rationale for ES courses is that their emphasis on culturally relevant and critically engaged content (e.g., social justice, anti-racism, stereotypes, contemporary social movements) has potent effects on student engagement and outcomes.

However, the quantitative evidence supporting this claim is limited. In this preregistered regression-discontinuity study, we examine the longer-run impact of a grade 9 ES course offered in the San Francisco Unified School District.

Our key confirmatory finding is that assignment to this course significantly increased the probability of high school graduation among students near the grade 8 2.0 grade point average (GPA) threshold used for assigning students to the course.

Our exploratory analyses also indicate that assignment increased measures of engagement throughout high school (e.g., attendance) as well as the probability of postsecondary matriculation.

Key-words: ethnic studies anti-racist education high school graduation

Reference: BONILLA, Sade; DEE, Thomas S.; PENNER, Emily K. Ethnic studies increases longer-run academic engagement and attainment. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 118, n. 37, 2021. Adapted from: <https://www.pnas.org/content/118/37/e2026386118.abstract#:~:text=Increased%20interest%20in%20anti%2Dracist,courses%20in%20US%20public%20schools>. Last Access: 19/10/2021

While – Reading

1) What do you think about anti-racist education in US schools?

2) Did these courses really encourage high school completion?

3) Do you find it interesting to have courses in ethical studies in Brazil? Talk about.

Post- Reading

Free Like We want to be, de Bob Marley:

Are we free like we want to be
Tell me are we free like we want to be
Are we free like we want to be
Tell me are we free like we want to be

Racist get defeat
Black man vote and take you seat
Now them think we gonna quiet
Maybe we start a riot
Whan happen to the diamond they stole
The innocent blood run cold
Do we still have to live in poverty
Now they say we're free to be poor

Nós somos livres como queremos de ser?
Me diga que somos livres como queremos ser
Nós somos livres como queremos de ser?
Me diga que somos livres como queremos ser

O racista é derrotado
O homem negro vota e toma o seu lugar
Agora eles pensam que nós vamos sossegar
Talvez nós começamos um motim
Quando acontece com o diamante eles roubam
O sangue inocente corre frio

Nós ainda temos que viver na pobreza?
Agora eles dizem que nós somos livres para sermos pobres

Post Reading Activity 2 – Dissertative-Argumentative Text

Escreva um texto dissertativo-argumentativo a respeito do tema: Racismo.

Considere a questão levantada na música de Bob Marley: "Are we free like We want to be?" (Nós somos livres como queremos ser?), desenvolva seu texto em inglês, em, ao menos, 4 parágrafos. Cada parágrafo com 5 a 7 linhas. Inclua cada parágrafo no campo específico. Proposta de Intervenção: Não se esqueça ao final de apresentar uma proposta de intervenção em relação ao racismo estrutural.

1) Introduction (Contexto e Definição)

2) Development 1 (causas do problema)

3) Desenvolvimento 2 (consequências do problema)

4) Considerações finais (Proposta de Intervenção para lidar com o problema)

Semana 2 – Gender Equality

Pre reading

1) Look at the title of the text, what do you expect to read about?

2) What's gender equality?

3) Where and when did Emma Watson's speech take place?

4) What did you know about Emma Watson?

Emma Watson: Gender equality is your issue too

Date: Saturday, September 20, 2014

Speech by UN Women Goodwill Ambassador Emma Watson at a special event for the HeForShe campaign, United Nations Headquarters, New York, 20 September 2014

Today we are launching a campaign called "HeForShe." I am reaching out to you because I need your help. We want to end gender inequality—and to do that we need everyone to be involved. [...]

I am from Britain and think it is right that as a woman I am paid the same as my male counterparts. I think it is right that I should be able to make decisions about my own body. I think it is right that women be involved on my behalf in the policies and decision-making of my country. I think it is right that socially I am afforded the same respect as men. But sadly I can say that there is no one country in the world where all women can expect to receive these rights. No country in the world can yet say they have achieved gender equality [...]

Men—I would like to take this opportunity to extend your formal invitation. Gender equality is your issue too [...]

If we stop defining each other by what we are not and start defining ourselves by what we are—we can all be freer and this is what HeForShe is about. It's about freedom [...]

We are struggling for a uniting word but the good news is we have a uniting movement. It is called HeForShe. I am inviting you to step forward, to be seen to speak up, to be the "he" for "she". And to ask yourself if not me, who? If not now, when? Thank you!

From : <www.unwomen.org/en/news/stories/2014/9/emma-watson-gender-equality-is-your-issue-too> Accessed in: September 2021

While Reading

1) Mark a sentence that is not part of Emma Watson's speech.

- a) Men— I would like to take this opportunity to extend your formal invitation. Gender equality is your issue too.
- b) I am from Britain and think it is right that as a woman I am paid the same as my male counterparts.
- c) Well, the risk is that those boys turn into entitled men, wholly without self-sufficiency in domestic matters
- d) we can all be freer and this is what HeForShe is about. It's about freedom

2) What do you think of Emma Watson's speech?

3) Do you agree or disagree with it?

4) Why?

5) What actions could be taken for men and women to have the same wages?

6) What could be done to achieve gender equality?

Post reading

7) Write a paragraph defending your opinion on gender equality.

Semana 3 – Gender Equality (part II)

Pre- Reading

8) Look at the title of the text, what do you expect to read about?

9) Now, after the last week texts, questions and activities, what is your position about gender equality?

10) Where was published this text?

11) Who is the author?

Gender equality starts in childhood... with the chores

Lucy Fisher in *The Guardian*, Thursday 8 May 2014

Spain is to introduce a law forcing children to do chores.



Lucy Fisher cheered when she heard about a new law in Spain which forces children to help with household tasks, regardless of their sex

Now, if you're thinking it seems more than a little heavy-handed to legally codify the responsibilities of under-18s in private households, then I agree, but check your liberal sensibilities for just a moment. There's a surprisingly progressive detail in the Rights and Duties of Children Bill that's worth noting: the "co-responsibility in caring for the home and performing household tasks" shall be carried out "regardless of... gender".

Hurrah! Reading the sex equality provision for these put-upon kids made me cheer, because its opposite has such dire consequences: gender inequality in childhood leads to stultified, ill-equipped adults.

Its effects have certainly been noticeable to me. While my own household was fairly progressive, many of my friends, both male and female, were inculcated with gender stereotypes inside their homes from a young age.

I can remember the visceral, fist-clenching resentment I felt whenever I alone was asked to cook and lay the table, while a young male friend was allowed to continue watching telly, or, at a push, was asked to zoom around the garden with a mower or wield a drill. The "male" tasks always seemed so much more fun. More sporadic too: John might be asked to fill up the log basket by the fire once a week, but Jane was expected in the kitchen every evening.

Most importantly, the division of these seemingly trivial tasks forces an inchoate awareness of invidious normative gender stereotypes on children from a dangerously impressionable age. [...]

Legalistic Spain has clearly come to the same conclusion too. It expects equality of its adults, having enshrined legal sanctions against married men who refuse to do housework in 2005, but this latest law for children suggests that the nation now realises equality can't just be enforced after marriage, it needs to begin in childhood.

Adapted from: < <https://www.theguardian.com/theobserver/she-said/2014/may/08/gender-equality-starts-in-childhood-with-the-chores>> Accessed in: September 2021.

While Reading

1) Do you agree or disagree that gender equality starts in childhood? Give your opinion.

2) Do you agree or disagree with the author when he says that homework should be done regardless of gender? [Você concorda ou discorda da autora quando ela diz que as tarefas de casa devem ser realizadas independentemente do sexo?]

3) Why? [Por que?]

4) What is your opinion about the law in Spain that obliges children to help with household chores regardless of gender? [Qual a sua opinião sobre a lei da Espanha que obriga as crianças a ajudar nas tarefas domésticas independentemente do sexo?]

5) Could this law be introduced in Brazil? [Essa lei poderia ser introduzida no Brasil?]

6) Does it really create more self-sufficient adults? [Ela realmente cria adultos mais autossuficientes?]

Post Reading – reader's letter

Escreva um comentário para a seção carta do leitor do jornal The Guardian, dando sua opinião sobre a publicação “Gender equality starts in childhood... with the chores”.

Semana 4 - Consumerism

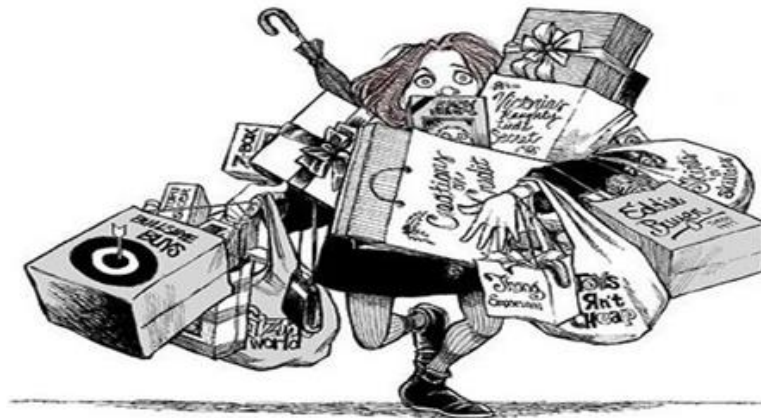
Pre-reading Charge

1. What can we infer from the image below?

2. What is consumerism?

3. What do you know about consumerism?

4. Do you think you need everything you buy?



Pre- Reading

5) Look at the title of the text, what do you expect to read about?

6) Where was this text published?

7) Who is the author?

8) Do you think there is a “conscious consumerism”?

9) Are you concerned about consuming products that encourage sustainability?

Conscious consumerism is a lie. Here's a better way to help save the world.

By Alden Wicker

Published March 1, 2017 Last updated on March 7, 2017 This article is more than 2 years old.

As a sustainable lifestyle blogger, my job is to make conscious consumerism look good. Over the course of four years Instagramming eco-friendly outfits, testing non-toxic nail polish brands, and writing sustainable city guides, I became a proponent of having it all—fashion, fun, travel, beauty—while still being eco-friendly. So when I was invited to speak on a panel in front of the UN Youth Delegation, the expectation was that I'd dispense wisdom to bright Young students about how their personal purchasing choices can help save the world.

I stood behind the dais in a secondhand blouse, recycled polyester tights, and a locally made pencil skirt, took a deep breath, and began to speak. "Conscious consumerism is a lie. Small steps taken by thoughtful consumers—to recycle, to eat locally, to buy a blouse made of organic cotton instead of polyester—will not change the world."

The audience looked back at me, blinking and silent. This was not what they expected.

Where we got it all wrong

According to the lore of conscious consumerism, every purchase you make is a "moral act"—an opportunity to "vote with your dollar" for the world you want to see. We are told that if we don't like what a company is doing, we should stop buying their products and force them to change. We believe that if we give consumers transparency and information, they'll make the right choice. But sadly, this is not the way capitalism is set up to work.

Making series of small, ethical purchasing decisions while ignoring the structural incentives for companies' unsustainable business models won't change the world as quickly as we want. It just makes us feel better about ourselves. Case in point: A 2012 study compared footprints of "green" consumers who try to make eco-friendly choices to the footprints of regular consumers. And they found no meaningful difference between the two.

Choosing fashion made from hemp or grilling the waiter about how your fish was caught is no substitute for systematic change.

The problem is that even though we want to make the right choices, it's often too little, too late. For example, friends are always asking me where to take their old clothes so that they are either effectively recycled or make it into the hands of people

who need them. My answer? It doesn't matter where you take them: It will always end up in the exact same overloaded waste stream, which may or may not eventually dump it in Haiti. This isn't your fault for trying to do the right thing: It's the fault of the relentless trend cycle of fast fashion, which is flooding the secondhand market with a glut of clothes that Americans don't want at any price.

Adapted from: <https://qz.com/920561/conscious-consumerism-is-a-lie-heres-a-better-way-to-help-save-the-world/>. Last access: 19/10/2021

While Reading

10) Do you agree Conscious consumerism is a lie?

11) Why was everyone surprised when Aden said that?

Read the quote from the text:

Making series of small, ethical purchasing decisions while ignoring the structural incentives for companies' unsustainable business models won't change the world as quickly as we want (WICKER, 2017).

2) What did the author mean by that?

3) Do you think you are a conscientious consumer? Why?

4) Are we powerless in the face of the great incentive for consumerism so that there is a flow to capitalism?

5) Distinguish fact (F) from opinion (O):

- a) () Conscious consumerism is a lie.
- b) () I became a proponent of having it all—fashion, fun, travel, beauty—while still being eco-friendly.
- c) () A 2012 study compared footprints of “green” consumers who try to make eco-friendly choices to the footprints of regular consumers.
- d) () We believe that if we give consumers transparency and information, they'll make the right choice.

Post- Reading

1) Imagine you have a blog about consumerism. Make a post citing attitudes that people should have to reduce consumption and act conscientiously.