

P  
E  
S  
Q  
U  
I  
S

Barbra Sabota  
Viviane Pires Viana Silvestre  
(Organizadoras)

FORM **AÇÃO**

CONVERGÊNCIAS NO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA



P  
E  
S  
Q  
U  
I  
S

FORM **AÇÃO**

CONVERGÊNCIAS NO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA



**EDITORA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE GOIÁS**

***Presidente***

Haroldo Reimer (Reitor)

***Vice-Presidente***

Ivano Alessandro Devilla  
(Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação)

***Coordenadora Geral***

Elisabete Tomomi Kowata

***Revisão Técnica***

Thalita Gabriele Lacerda Ribeiro

***Capa e Projeto Gráfico***

Adriana da Costa Almeida

***Revisão Linguística***

Barbra do Rosário Sabota Silva  
Viviane Pires Viana Silvestre

***Conselho Editorial***

Carla Conti de Freitas (UEG)  
Claude Valentin Rene Detienne (UEG)  
Eduardo Soares de Oliveira (UEG)  
Joelma Abadia Marciano de Paula (UEG)  
Juliana Alves de Araújo Bottechia (UEG)  
Marcelo Duarte Porto (UEG)  
Maria Aurora Neta (UEG)  
Murilo Mendonça de Oliveira de Souza (UEG)  
Robson Medonça Pereira (UEG)  
Vandervilson Alves Carneiro (UEG)

Barbra Sabota  
Viviane Pires Viana Silvestre  
Organização

P  
E  
S  
Q  
U  
I  
S

FORM **AÇÃO**

CONVERGÊNCIAS NO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA



Anápolis-GO | 2017

© Editora UEG – 2017  
© Autoras e autores – 2017

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio,  
seja total ou parcial, constitui violação da Lei no 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto no 1.825,  
de 20 de dezembro de 1907.

Catálogo na Fonte  
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),  
Universidade Estadual de Goiás

---

P474

Pesquisa-ação & formação : convergências no estágio supervisionado de  
língua inglesa / Barbra Sabota, Viviane Pires Viana Silvestre  
(orgs.) – Anápolis: Editora UEG, 2017.

218 p.

ISBN: 978-85-5582-021-2

1. Educação. 2. Ensino. 3. Estágio supervisionado. 4. Práticas  
pedagógicas 5. Pesquisa educacional. 6. Formação profissional I.  
Universidade Estadual de Goiás. II. Título.

CDU 374

---

Esta obra é em formato de e-Book. A exatidão das referências, a revisão  
gramatical e as ideias expressas e/ou defendidas nos textos são de inteira  
responsabilidades dos autores.

---



Editora filiada a ABEU

**EDITORA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS**  
BR-153 – Quadra Área – CEP 75.132-903 – Fone: (62) 3328-1181 – Anápolis – GO  
www.editora.ueg.br / e-mail: revista.prp@ueg.br/editora@ueg.br

## SUMÁRIO

Prefácio . . . . .	11
Apresentação . . . . .	15

### **Pesquisa-ação e formação docente**

1. Uma proposta de pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de professores/as de língua(s) . . . . .	21
--	----

SILVESTRE, *Viviane Pires Viana*.

2. Formação de professores de língua estrangeira: uma experiência de pesquisa-ação no estágio supervisionado de língua inglesa . . . . .	43
--	----

SABOTA, *Barbra*.

### **Pesquisa-ação e ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental II**

3. Jogos olímpicos e ensino de LE/inglês: uma experiência de pesquisa-ação colaborativa . . . . .	73
---	----

SILVA, *Rita de Cássia Moreira da*.

4. Complexidades da pós-modernidade: patriarquis- mo e a posição da mulher nas aulas de língua ingle- sa . . . . .	91
--	----

SILVA, *Anderson Nowogrodzki da.*

SILVA, *Eduwesley Pereira da.*

5. <i>Feelings</i> : um tema funcional no ensino de língua inglesa em escola pública . . . . .	107
---	-----

CORREA, *Hailton.*

6. A interação entre o uso do livro didático e ativida- des diferenciadas no ensino de língua inglesa . . . . .	121
--	-----

FERREIRA, *Patrícia Maria.*

7. Pesquisa-ação colaborativa: aprendizagem da lín- gua inglesa por meio de desenhos animados e histó- rias em quadrinhos . . . . .	137
---	-----

FRANCO, *Cristiana Ferreira.*

8. <i>Monica's gang helping the English classes</i> . . . . .	153
---	-----

MAGALHÃES, *Cristiane Ribeiro.*

VALADÃO, *Guilherme Rodrigues.*

### **Pesquisa-ação e ensino de língua inglesa no Ensino Médio**

9. <i>Publicity and advertising</i> : trabalhando a leitura na sala de aula de língua inglesa . . . . .	167
--	-----

NUNES, *Francisco Edilton Reinaldo.*

MACEDO, *Ludimilla.*

10. Rompendo barreiras e fronteiras no processo de aprendizagem de língua inglesa: leituras sobre cultura e preconceito presentes na animação <i>Mary and Max</i> .....	183
ALMEIDA, <i>Ricardo Regis de.</i>	
11. Análise de poemas em língua inglesa e o desenvolvimento da leitura poética .....	199
FARIA, <i>Bruna Ferreira.</i>	
BORGES, <i>Júlia Sahium.</i>	
Biodata .....	211



## PREFÁCIO

O Estágio Supervisionado, caracterizado como um período de aproximação à realidade na qual os professores em formação irão atuar, propiciando-lhes a vivência da prática pedagógica, é o objeto de reflexão deste livro. Para muitos dos futuros docentes, é uma etapa que pressupõe mudança de identidade uma vez que eles estão acrescentando às suas identidades de alunos a identidade de professor.

Nos locais onde geralmente o estágio é desenvolvido – os contextos escolares – encontram-se presentes elementos muito familiares a todos que frequenta(ra)m a escola: itens concretos como salas de aula, biblioteca, cantina, pátio, quadra de esportes, alunos, professores, livros etc. bem como outros componentes não tão palpáveis e visíveis como o ensino, a aprendizagem, a (in)disciplina, a (des)motivação e um amálgama de sentimentos e processos complexos fundamentados na subjetividade humana que vincula todos e tudo naquele espaço.

Diferentemente de outros profissionais que realizam o estágio em ambientes estranhos à sua vivência cotidiana, para nós, professores, a escola não é um ambiente ignoto. Os futuros contadores, médicos, publicitários, jornalistas, entre outros, terão, de fato, o primeiro contato com seu futuro campo de atuação durante o período de estágio. Os alunos de cursos de licenciatura, por outro lado, realizam o estágio em um local muito familiar ainda que, como mencionado, eles o adentrem com um novo olhar, não mais de alunos, mas de professores.

Na coletânea de capítulos que compõem este livro, percebe-se claramente a iniciativa e as ações das formadoras ao incentivar esse olhar de caráter mais investigativo junto aos futuros professores em relação à sua própria prática durante o estágio. Por meio da pesquisa-ação, como afirmado na introdução, os futuros professores “assumem um protagonismo crítico-reflexivo em relação ao seu processo de formação universitária.”

Assim como as organizadoras do livro, sou também formadora de professores de língua estrangeira e, como tal, julgo importante enfatizar este aspecto como primordial no momento do estágio. Entendo que no espaço da formação docente não há mais lugar para o mero descrever das situações vivenciadas. Defendo a pesquisa como uma possibilidade de os futuros professores desenvolverem uma postura reflexiva e investigativa sobre as situações vivenciadas durante e, eventualmente, após o estágio, objetivando problematizá-las e compreendê-las. Concordo com Perrenoud que é primordial, a partir da formação

inicial, proporcionar momentos de análise da prática e criar ambientes de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide, comunica e reage em uma sala de aula. Esses momentos e ambientes estão retratados nos capítulos de autoria dos alunos-professores que aqui se propuseram a compartilhar suas experiências nos vários níveis e contextos de ensino de inglês.

Permeando os capítulos dos professores-autores no livro *Pesquisa-Ação e Formação: convergências no estágio supervisionado de língua inglesa*, encontra-se uma realidade que parece persistir ao longo dos anos: a do desprestígio da disciplina língua inglesa. Tal descrédito se torna para os futuros professores uma fonte fomentadora de ações-reflexões-ações e de muito aprendizado como relatado aqui em cada uma das produções. Outros estagiários de licenciatura e professores formadores podem ainda se beneficiar dos aportes teórico-práticos sobre a temática da pesquisa-ação bem como do padrão de organização utilizado nos capítulos dos licenciandos que leva o leitor através de cada etapa do processo de intervenção com o objetivo final de produzir um relato de pesquisa publicável.

Tendo em vista os grandes desafios que continua(re)mos a enfrentar na área de formação de docentes de línguas estrangeiras, iniciativas como a da publicação deste livro são necessárias para demonstrar que, por meio do processo não somente de conduzir pesquisa-ação, mas também de publicar os resultados obtidos, os estagiários ganham voz, desenvolvem mais ativamente suas identida-

des de professor e pesquisador e tornam-se mais confiantes profissionalmente.

Por meio da leitura dos trabalhos da coletânea, podemos concluir que a convergência da pesquisa-ação na formação docente torna evidente alguns aspectos, tais como: o forte senso de conexão entre o processo de tornar-se professor, o contexto da escola e da sala de aula e a motivação pessoal-contextual para o desenvolvimento da pesquisa. Como observado por Stenhouse, são os professores que, no final, vão mudar o mundo da escola por entendê-lo melhor e este livro, indubitavelmente, contribui para essa compreensão.

Eliane Carolina de Oliveira  
Faculdade de Letras – UFG

## APRESENTAÇÃO

*“[...] we cannot be passive consumers but active constructors of theories – or, rather, become theorists ourselves. [...] Theoretical work is not reserved for a few.”*

SURESH CANAGARAJAH

**E**sta coletânea é a concretização de um sonho de duas formadoras de professores/as de línguas que acreditam que o trabalho de teorizar não é reservado apenas aos/às autores/as que estudamos na academia, mas que teorias importantes advêm também dos/as professores/as-licenciandos/as – assim como dos/as professores/as das escolas – com os/as quais trabalhamos ano após ano na universidade. Por assim pensarmos, temos procurado integrar pesquisa e formação em nosso trabalho de acompanhamento e orientação de estágio em língua inglesa nos cursos de Letras Português/Inglês em que atuamos na Universidade Estadual de Goiás (UEG), por meio de projetos de pesquisa-ação colaborativa que os/as professores/as-licenciandos/as desenvolvem nas escolas-campo durante o período de estágio. Neste livro, reunimos os

trabalhos de alguns/algumas ex-orientandos/as de estágio que aceitaram nosso desafio de participar desta obra.

O livro é dividido em três partes. Na primeira, há dois capítulos – de autoria das professoras formadoras responsáveis pela organização da obra – que tratam de premissas teóricas da pesquisa-ação colaborativa e da descrição analítica do projeto de pesquisa-ação proposto a uma das turmas de estágio supervisionado de língua inglesa. A segunda parte reúne seis trabalhos desenvolvidos em salas de aula de inglês para alunos/as de Ensino Fundamental II e são de autoria de acadêmicos/as da disciplina de Estágio Supervisionado de Línguas Inglesa I do 3º ano do curso de Letras Português/Inglês da UEG – Campus Inhumas dos anos de 2011, 2012 e 2013. A terceira parte agrupa três trabalhos desenvolvidos em salas de aula de inglês para alunos/as de Ensino Médio e são assinados por acadêmicos/as da disciplina de Estágio Supervisionado de Línguas Inglesa II do 4º ano do curso de Letras Português/Inglês da UEG – Campus CSEH do ano de 2014.

Afora os dois capítulos da primeira parte, os demais textos do livro – de autoria dos/as professores/as-licenciandos/as – seguem um padrão de organização, a saber: **introdução**, **enfoque** (embasamento teórico), **cenário** (dados contextuais), **ação** (proposta de pesquisa-ação), **reflexão** (análise das ações) e **desfecho** (considerações finais). Esses textos foram construídos a partir dos relatórios finais elaborados em cumprimento às exigências do estágio e nossa intenção era que os artigos fossem sucintos e mantivessem certa coesão entre eles.

Os trabalhos que compõem esta coletânea corroboram a relevância de integrar professores/as em pesquisas durante sua formação para que entendam não apenas quão intrincada é a relação ensino-pesquisa, mas, sobretudo, para que desenvolvam agência e reflexão crítica perante os desafios da docência. O objetivo central deste livro é ouvir professores/as em formação que, por meio de suas pesquisas, identificam problemas, investigam, promovem ações em sala de aula de Língua Inglesa de diferentes contextos escolares da rede pública (Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA), refletem sobre a experiência e, nesse processo, assumem um protagonismo crítico-reflexivo em relação ao seu processo de formação universitária. Desse modo, esperamos que este livro possa contribuir com o trabalho de colegas formadores/as, alunos/as de graduação em Letras e professores/as de inglês (e demais línguas) em suas buscas por alternativas que primem pela reflexão e por uma posição proativa em relação à transformação do ensino de inglês em nosso país.

Barbra Sabota

Viviane Pires Viana Silvestre



PESQUISA-

AÇÃO

E  
FORMAÇÃO  
DOCENTE



# 1

---

## UMA PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA DE PROFESSORES/AS DE LÍNGUA(S)<sup>1</sup>

*Viviane Pires Viana SILVESTRE*  
*UEG – Campus Inhumas*

**H**á algumas décadas, a área de formação docente tem defendido a necessidade de romper as barreiras existentes entre professores/as e pesquisadores/as-acadêmicos/as (ZEICHNER, 1998). O principal argumento dessa defesa é de que os/as professores/as não devem ser apenas fornecedores/as dos dados de pesquisas acadêmicas. Pelo contrário, as pesquisas precisam ser feitas juntamente com os/as professores/as, tendo-os/as como protagonistas no processo de pesquisa. Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativa mostra-se um caminho de ressignificação dessas barreiras.

Em consonância com essa ideia, Burns (1999) defende que os/as professores/as de língua(s) têm várias

---

1 Este artigo é uma adaptação de parte de minha dissertação de mestrado em Letras e Linguística, defendida na Universidade Federal de Goiás, em 2008, sob a orientação da Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.

razões para conduzir pesquisa-ação colaborativa: o próprio desenvolvimento profissional, o desejo de desenvolver habilidades de pesquisa, a vontade de apresentar evidência sistemática para mudança na organização do ensino ou completar um curso universitário com um componente de pesquisa-ação. Acredito que o desenvolvimento de pesquisa-ação por parte do/a professor/a de língua(s) em formação universitária pode resultar em uma experiência ímpar, qualquer que seja a razão que o/a motive a realizá-la.

Neste texto, apresento como o termo *pesquisa-ação* tem sido definido na literatura e faço um breve apanhado histórico. Em seguida, descrevo o processo de pesquisa-ação colaborativa, partindo de bases mais globais e apresentando uma proposta local de pesquisa-ação colaborativa para a formação universitária de professores/as de língua(s).

### **Pesquisa-ação: definição e breve histórico**

A formação do/a professor/a como pesquisador/a tem sido amplamente discutida por estudiosos/as que se ocupam da formação docente, uma vez que conduzir pesquisa na própria sala de aula possibilita ao/à professor/a uma expansão de seu papel como produtor/a de conhecimento, fazendo com que deixe de ser apenas aplicador/a das teorias geradas pelos pesquisadores/as-acadêmicos/as. A pesquisa conduzida por professores/as proporciona, assim, uma valorização do saber docente. Segundo Diniz-Pereira

(2002), diversos termos são usados para denominar a pesquisa realizada pelos/as professores/as sobre suas práticas. Alguns deles são: *pesquisa-ação*, *investigação na ação*, *pesquisa colaborativa* e *praxis emancipatória*. Neste estudo, priorizo o uso do termo *pesquisa-ação*. Vejamos, então, como tal termo tem sido definido na literatura:

(A pesquisa-ação) segue um espiral de passos, cada qual composto de um círculo de planejamento, ação e descoberta factual sobre os resultados da ação. (LEWIN, 1946<sup>2</sup>, citado por BARGAL, 2006, p. 373)

A pesquisa-ação é simplesmente uma forma de indagação auto-reflexiva empreendida pelos participantes em situações sociais a fim de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, seu entendimento dessas práticas e as situações dentro das quais elas têm lugar. (CARR; KEMMIS, 1988<sup>3</sup>, p. 174)

A pesquisa-ação se relaciona com os problemas práticos cotidianos vividos pelos professores, ao invés de com os “problemas teóricos” definidos pelos investigadores puros em torno de uma disciplina do saber. (...) O propósito da pesquisa-ação consiste em aprofundar a compreensão do professor (diagnóstico) do seu problema. (...) A pesquisa-ação interpreta “o que ocorre” do ponto de vista dos que atuam e interatuam na situação problema, por exemplo, professores

---

2 LEWIN, K. Action research and minority problems. In: LEWIN, G. W. (Org.). *Resolving social conflicts*. New York: Harper & Row, 1946, p. 201-216.

3 A referida obra foi escrita originalmente em inglês e teve sua primeira edição publicada em 1986.

e alunos, professores e diretor. (ELLIOTT, 1990<sup>4</sup>, p. 24, grifos do autor)

É feito pela coleta e análise sistemática de dados na sua prática do dia-a-dia, a fim de chegar a decisões sobre qual deverá ser sua prática futura. Esse processo é essencialmente o que eu entendo pelo termo *pesquisa-ação*. (WALLACE, 1998, p. 4, grifo do autor)

Pesquisa-ação envolve uma abordagem auto-reflexiva, sistemática e crítica para investigação pelos participantes, que são, ao mesmo tempo, membros da comunidade de pesquisa. O objetivo é identificar situações problemáticas ou questões consideradas pelos participantes como sendo dignas de investigação a fim de trazer mudanças criticamente informadas na prática. (BURNS em entrevista concedida a CORNWELL, 1999, p. 1)

Apesar de a maioria das definições apresentadas aqui se relacionar ao contexto educacional, vale ressaltar que a pesquisa-ação é utilizada nos mais diferentes contextos sociais. Esse tipo de investigação tem sua origem nas Ciências Sociais e geralmente se atribui a criação da expressão *pesquisa-ação* ao teórico Lewin, na década de 40. Burns (1999) ressaltava que Lewin concebia a pesquisa-ação como sendo um processo espiral de reflexão e investigação, com potencial de se tornar emancipatório e fortalecedor devido a sua estrutura de grupo. De acordo com

---

4 Essa obra se trata de uma compilação de alguns trabalhos escritos por Elliott originalmente em inglês.

Anderson, Herr e Nihlen (1994<sup>5</sup>, citado por DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 15), “Lewin acreditava que o conhecimento deveria ser criado a partir da solução de problemas em situações concretas de vida”.

Na década de 50 e meados de 60, houve um declínio no interesse em desenvolver pesquisa-ação, embora nunca tenha desaparecido por completo. Conforme afirmam Diniz-Pereira (2002) e Nuñez e Ramalho (2005), o pensamento positivista vigente na época entendia que os/as professores/as eram inovadores/as e não pesquisadores/as, pois eles/as não tinham formação adequada. Permanecia, assim, uma hierarquia entre universidade e escola, ou seja, entre teoria e prática.

Contudo, por volta dos anos 70, o educador inglês Stenhouse renova o interesse por pesquisa-ação no âmbito educativo na Grã-Bretanha, especialmente com seu livro *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Segundo Burns (1999), Stenhouse considerava a pesquisa-ação realizada por professores/as como elemento crucial na validade de conceitos curriculares. Nas palavras de Pereira (1998, p. 159), “Stenhouse acreditava que, se o currículo é o meio através do qual se comprovam e se desenvolvem as ideias educativas, o papel do professor é fundamental na constituição da teoria”.

Elliott, discípulo de Stenhouse, propõe, na década de 90, a pesquisa-ação como sendo um processo espiral de

---

5 ANDERSON, G. L.; HERR, K.; NIHLEN, A. S. *Studying your own school: an educator's guide to qualitative practitioner research*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1994.

reflexão que visa melhorar a prática. De acordo com Rosa (2003), sob o ponto de vista de Elliott, a pesquisa-ação une a produção de teoria (não)acadêmica e prática pedagógica docente num mesmo processo. Sendo assim, a pesquisa-ação se apresenta como uma alternativa de superação da dicotomia teoria/ prática, ainda tão presente em muitos programas de formação docente.

Apesar de suas contribuições, as concepções de pesquisa-ação apresentadas por Stenhouse e Elliott foram alvo de críticas. Teóricos do modelo crítico de formação docente apontam que a reflexão sobre a prática não leva à reflexão sobre questões sociais mais amplas. Segundo Contreras (2002) e Rosa (2003), Elliott não aceita essa crítica e alega que a reflexão sobre a prática é que levará à reflexão crítica. A meu ver, partindo da reflexão sobre a prática, se pode chegar à reflexão crítica, uma vez que a sala de aula é um contexto micro com questões sociais tão relevantes e possíveis de receber olhares críticos quanto o contexto macro em que está inserido. Por vezes, a dificuldade está em despertar esse olhar crítico dos/as professores/as.

Ao retomar as definições apresentadas anteriormente, é possível perceber diferentes visões acerca da pesquisa-ação, algumas mais voltadas para questões práticas da ação docente (LEWIN, 1946; ELLIOTT, 1990; WALLACE, 1998) e outras que incorporam um viés mais crítico (CARR; KEMMIS, 1988; BURNS, 1999). Como apontado por Diniz-Pereira (2002), o termo *pesquisa-ação* possui múltiplos significados. O autor, então, faz referência às

palavras de Nofke (citada em HOLLINGSWORTH, 1997, p. 312<sup>6</sup>): “o que nós precisamos procurar *não é a* versão correta de pesquisa-ação, mas sim aquela que precisa ser feita e que pode fomentar seus objetivos” (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 13, grifos do autor). Assim sendo, apresento, na sequência, o formato de pesquisa-ação que serviu de orientação às ações empregadas no estudo de Silvestre (2008), bem como de grande parte dos trabalhos que compõem esta coletânea.

### **O processo de pesquisa-ação colaborativa: de bases globais a uma proposta local**

Em linhas gerais, *pesquisa-ação* pode ser entendida como o estudo de um determinado contexto social, realizado pelos/as próprios/as atuantes desse contexto, com vistas a promover mudanças por meio da aplicação de planos de ação. No contexto educacional, a pesquisa-ação é um tipo de investigação realizada por docentes em suas salas de aula.

Desde seu surgimento, diversos estudiosos têm apresentado diferentes formatos de pesquisa-ação, conforme mostra Mills (2003). O modelo pioneiro apresentado por Lewin envolvia um espiral de ciclos. O ciclo básico de atividades nesse modelo compreendia: identificação de uma idéia geral, reconhecimento (*reconnaissance*), planejamento geral, desenvolvimento da primeira ação, imple-

---

6 HOLLINGSWORTH, S. (Org.). *International Action Research: a casebook for Educational Reform*. Washington: Falmer Press, 1997.

mentação da primeira ação, avaliação e revisão do plano geral. A partir desse ciclo básico, os/as pesquisadores/as seguiam, em espiral, para o desenvolvimento e implementação da segunda ação, avaliação, revisão do plano geral, e assim sucessivamente até o número de ações necessárias.

Elliott (1991), por sua vez, sugere uma revisão desse modelo. O educador aponta que, embora o modelo de Lewin seja uma excelente base embrionária do que a pesquisa-ação envolve, algumas modificações são necessárias. A primeira alteração defendida pelo autor é a de que a ideia geral, ou seja, o problema investigado, deve ser passível de mudança, o que, segundo ele, não é garantido no modelo de Lewin. Além disso, Elliott (1991) argumenta que, ao invés da fase de reconhecimento ocorrer apenas no ciclo inicial, esta deve ser constantemente retomada no espiral de atividades. O autor acrescenta ainda que a implementação de uma ação deve ser monitorada para garantir sua plena realização antes de partir para sua avaliação.

Tanto o modelo de Lewin como o de Elliott preveem, porém não enfatizam, a colaboração como característica do processo de pesquisa-ação. Burns (1999), professora-formadora australiana, ao partilhar sua experiência no desenvolvimento de pesquisa-ação com professores/as de inglês como segunda língua para adultos imigrantes na Austrália (*Australian Adult Migrant English Program – AMEP*), aponta a importância da colaboração no processo de pesquisa-ação. Em suas palavras,

processos colaborativos de pesquisa-ação expandem as oportunidades de os resultados da pesquisa sobre a prática retornarem aos sistemas educacionais de forma mais substancial e crítica. Eles têm a vantagem de encorajar os professores a partilhar problemas comuns e de trabalhar cooperativamente como uma comunidade de pesquisa para examinar seus pressupostos, valores e crenças dentro das culturas sociopolíticas das instituições nas quais trabalham. (...) A ação colaborativa é potencialmente mais enriquecedora do que a pesquisa-ação conduzida individualmente. (BURNS, 1999, p. 13)

A educadora acrescenta que a pesquisa-ação colaborativa pode ocorrer com diferentes combinações de pessoas trabalhando juntas, como professores/as e pesquisadores/as-acadêmicos/as; pares ou grupos de professores/as-pesquisadores/as; professores/as em parceria com administradores/as, alunos/as, pais/mães/responsáveis e membros da comunidade. No entanto, Potter (1998, p. 8) ressalva que “colaboração é mais do que um grupo de pesquisadores/as colhendo informações juntos/as (...). É um processo que requer um espírito de cooperação verdadeira, uma parceria genuína e uma partilha igualitária de poder, liderança, posse e responsabilidade” – mesmo que tal partilha nem sempre ocorra de forma tão igualitária.

Com base no trabalho que realiza com professores/as na Austrália, Burns (1999) entende o processo de pesquisa-ação colaborativa não como um ciclo ou sequência de ciclos, mas como uma série de ações composta por onze fases:

- 1) Exploração: nessa fase inicial, o grupo identifica o tema que irá investigar, podendo ser o mesmo para todo o grupo ou específico para cada professor/a-pesquisador/a.
- 2) Identificação: após a escolha do tema a ser investigado, os/as professores/as-pesquisadores/as procuram refinar suas ideias a respeito da natureza da situação por meio da documentação de observações e da formulação de hipóteses.
- 3) Planejamento: consiste no desenvolvimento de um plano de ação para coleta de dados e seleção dos métodos de pesquisa apropriados.
- 4) Coleta de dados: nessa fase, os procedimentos previamente planejados para coleta de dados são colocados em ação.
- 5) Análise/reflexão: nesse estágio, os dados coletados são sistematicamente analisados pelo grupo.
- 6) Formulação de hipóteses/especulação: após a análise dos dados, os/as professores/as-pesquisadores/as formulam hipóteses sobre o que está acontecendo ou irá acontecer. Essas hipóteses podem fundamentar novas ações a serem executadas.
- 7) Intervenção: essa fase compreende mudanças na prática em resposta às hipóteses levantadas.
- 8) Observação: nessa fase, as consequências e a efetividade da intervenção são observadas e refle-

tidas. É nesse momento também que novas estratégias são planejadas para um próximo período de coleta de dados.

- 9) Relato: nesse momento, os/as professores/as-pesquisadores/as partilham entre si os resultados obtidos. Essa discussão resulta na problematização da análise e das observações feitas, pois sua crítica é estendida a todos os membros do grupo de pesquisa.
- 10) Escrita: diz respeito à escrita de um relatório ou artigo contendo a(s) pergunta(s) de pesquisa(s), as estratégias desenvolvidas, o processo de pesquisa, a análise e os resultados observados. A autora ressalta a importância dessa fase, pois seu objetivo é assegurar que a pesquisa tenha chance de ser disseminada, tornando-a acessível a outros/as professores/as e pesquisadores/as que se interessam pelo tema abordado.
- 11) Apresentação: essa última fase também visa à disseminação da pesquisa para o público interessado. Refere-se a uma apresentação mais formal do que a ocorrida para o grupo, podendo ser feita em seminários, congressos ou até mesmo encontros com os demais membros da escola.

Burns (1999) salienta que um aspecto crucial da pesquisa-ação colaborativa são as discussões em grupo ocorridas regularmente durante o processo, uma vez que a natureza coletiva e social da colaboração é fator primor-

dial na construção de teoria sobre a prática pedagógica. Após apresentar as fases da pesquisa-ação colaborativa supracitadas, essa mesma autora adverte que elas não devem ser vistas como etapas prescritivas que precisam ser colocadas em prática numa sequência fixa. Muitas dessas fases podem ocorrer simultaneamente, numa ordem diferente ou mesmo recursivamente. Nas palavras de Burns (1999, p. 43, grifo da autora), “na prática, a pesquisa-ação é muito mais ‘bagunçada’ do que sugerem os modelos comumente apresentados e os processos devem ser adaptados para atender às necessidades e circunstâncias dos seus participantes”.

Vários são os instrumentos e técnicas utilizadas para a coleta de dados nas investigações de pesquisa-ação. Cabe ao grupo de pesquisa decidir quais os mais adequados para atender a suas necessidades específicas. Burns (1999) afirma que, em geral, as técnicas de coleta de dados usadas em pesquisa-ação são de natureza qualitativa, o que é coerente com o propósito de mudança do contexto estudado, próprio desse tipo de investigação. A autora coloca, porém, que nada impede que métodos quantitativos sejam utilizados para complementar o estudo. O Quadro 1 oferece uma síntese com alguns desses instrumentos e técnicas, conforme apresentado pelos estudiosos de pesquisa-ação Elliott (1991), Wallace (1998) e Burns (1999).

Quadro 1 – Instrumentos/técnicas para coleta de dados em pesquisa-ação colaborativa

Instrumento/ técnica	Descrição
Diário	<p>* Relato regular dos planos, atividades e eventos do processo de ensino-aprendizagem, incluindo sentimentos, explicações e reflexões pessoais.</p> <p>* Eventos devem ser registrados o mais próximo possível do ocorrido.</p> <p>* Vantagens: fornece descrição contínua das percepções e processos de pensamento, bem como de eventos críticos ou acontecimentos ocorridos em sala de aula; é uma excelente ferramenta para reflexão; serve de meio para formular questões e hipóteses sobre o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>* Desvantagens: exige tempo; pode ser desgastante retomar, ao final de um dia de trabalho, os eventos ocorridos em sala de aula.</p>
Observador externo	<p>* O/A professor/a-pesquisador/a recebe alguém em sua sala de aula para observar, em especial, os eventos relacionados ao tema investigado. O/A observador/a toma nota do que vê e, posteriormente, discute com o/a professor/a-pesquisador/a.</p> <p>* A observação pode ser feita por um/a dos/as participantes do grupo de pesquisa ou por um/a colega que não esteja envolvido/a na pesquisa-ação.</p> <p>* Vantagem: fornece fundamentos para examinar pressupostos implícitos, partilhando-os com outros e abrindo-se a pontos de vista diferentes.</p> <p>* Desvantagem: pode-se entender observação como sinônimo de avaliação, o que faz com que muitos/as professores/as resistam à presença de outros em suas salas de aula.</p>
	<p>* A gravação em vídeo da aula permite capturar detalhadamente as interações ocorridas em sala. Pode ser feita pelo/a próprio/a professor/a, por um/a observador/a externo/a ou fixando a câmera em um ponto da sala de aula.</p>

Instrumento/ técnica	Descrição
Gravação em vídeo	<p>* Vantagens: fonte de informação precisa sobre as ações ocorridas e que não estavam tão óbvias para o/a professor/a-pesquisador/a durante o processo da aula; possibilita a observação de comportamentos verbais e não-verbais (expressão facial, organização do quadro-negro etc.); pode ser constantemente retomada como instrumento de reflexão.</p> <p>* Desvantagens: pode causar constrangimento tanto nos/as alunos/as como no/a professor/a; os/as participantes podem ser facilmente identificados/as; a presença da câmera pode distrair os/as alunos/as e mudar os padrões de comportamento do grupo.</p>
Entrevista	<p>* Interação face-a-face que permite a discussão de questões específicas. Pode ser conduzida pela combinação de diferentes participantes: professor/a com professor/a(s); professor/a com aluno/a(s); aluno/a com aluno/a(s); pesquisador/a com professor/a(s); professor/a com pesquisador/a(s); pesquisador/a com aluno/a(s).</p> <p>* Pode ser estruturada (questões formuladas <i>a priori</i> pelo/a entrevistador/a são seguidas fielmente), semiestruturada (questões formuladas pelo/a entrevistador/a apenas orientam a conversa, o que possibilita maior flexibilidade) e não-estruturada (cabe ao/à entrevistado/a levantar os tópicos que deseje discutir).</p> <p>* É importante ser gravada em áudio para posterior análise e reflexão.</p> <p>* Vantagem: é uma maneira eficaz de descobrir como determinada situação é percebida por pontos de vista diferentes.</p> <p>* Desvantagens: não há como certificar se a fala do/a entrevistado/a é realmente verdadeira; pode ser incômodo tomar o tempo do/a entrevistado/a.</p>
	<p>* Série de questões escritas usadas para obter respostas em situações não face-a-face. Em geral, as questões focalizam tópicos específicos.</p>

Instrumento/ técnica	Descrição
Questionário	<p>* No caso de professores/a de língua estrangeira utilizarem esse instrumento com os/a alunos/as, é preciso se certificar de que eles/as têm habilidade de leitura e escrita suficiente para realizá-lo na língua-alvo.</p> <p>* Vantagens: consome menos tempo e é mais fácil de aplicar que a entrevista.</p> <p>* Desvantagens: a formulação das questões consome mais tempo, uma vez que elas não podem dar margem a interpretações equivocadas; não fornece respostas tão elaboradas quanto as obtidas em entrevista.</p>
Documentos	<p>* Coletânea de vários documentos relevantes para o foco da pesquisa, tais como trabalhos escritos dos/as alunos/as, planos de aula, materiais utilizados e atividades avaliativas.</p> <p>* O exame desses documentos pode ajudar o/a pesquisador/a a formular um perfil mais acurado do contexto investigado.</p>

Fonte: Quadro elaborado com base em ELLIOTT (1991), WALLACE (1998) e BURNS (1999).

É importante notar que a flexibilidade é uma característica central em pesquisa-ação, uma vez que esse tipo de investigação deve atender à imprevisibilidade do contexto em que é utilizado. Somekh (1993)<sup>7</sup>, citado por Burns (1999), compara a pesquisa-ação a um camaleão, pois, segundo ela, os planos e ações tomados pelos/as pesquisadores/as devem ser passíveis de ser transformados por suas peculiaridades sociais, políticas e educacionais, assim como por seus valores pessoais e profissionais, crenças e histórias de vida.

7 SOMEKH, B. Quality in educational research – the contribution of classroom teachers. In: EDGE, J; RICHARDS, K. (Orgs). *Teachers develop teachers research*. London: Heinemann, 1993. p. 26-38.

Fundamentada no que foi exposto até o momento, proponho um modelo de pesquisa-ação colaborativa que creio ser mais adequado para ser desenvolvido com professores/as de língua(s) em formação universitária (Figura 1). No entanto, nada impede que esse modelo seja usado por professores/as de outras áreas do conhecimento e em formação continuada.

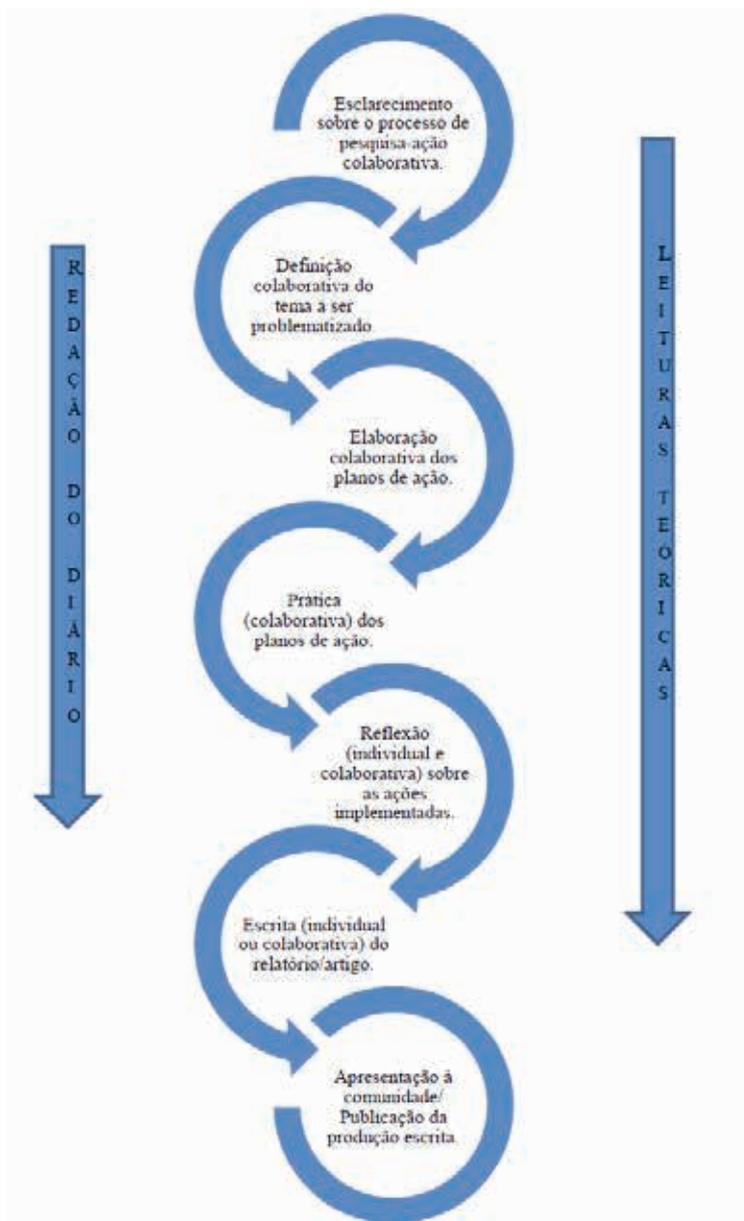
A proposta de pesquisa-ação colaborativa sugerida na Figura 1 deve ser preferencialmente conduzida sob a orientação de um/a professor/a-formador/a e/ou de um/a pesquisador/a-acadêmico/a, haja vista os/as professores/as em formação universitária, por vezes, não terem experiência na condução desse tipo de pesquisa. Dessa forma, a colaboração nessa proposta ocorre entre os/as professores/as-pesquisadores/as e o/a facilitador/a da pesquisa-ação<sup>8</sup>.

Resumindo, em um primeiro momento, o grupo de professores/as toma conhecimento das características do processo de pesquisa-ação, possivelmente por meio da leitura e discussão de um texto teórico proposto pelo/a professor/a-formador/a. Em seguida, os/as professores/as-pesquisadores/as definem colaborativamente o tópico que irão investigar, podendo ser o mesmo para o grupo ou peculiar a cada um. Logo após, o grupo planeja as ações

---

8 Ao tratar da relação entre o/a pesquisador/a externo/a e os/as professores/as-pesquisadores/as no processo de pesquisa-ação, Elliott (1990) aponta que o papel do/a pesquisador/a-acadêmico/a é facilitar o desenvolvimento da atitude reflexiva dos/as professores/as. Sendo assim, o/a pesquisador/a-acadêmico/a atua como facilitador/a do processo de pesquisa-ação de primeira ordem, i.e., da pesquisa-ação realizada pelos/as professores/as nas suas salas de aula, ao mesmo tempo em que está envolvido com sua pesquisa-ação de segunda ordem, ou seja, dedicado à formação dos/as professores/as.

Figura 1 – Proposta de pesquisa-ação colaborativa para professores/as de língua(s) em formação universitária



que poderão ajudar na mudança da situação investigada e as desenvolvem em suas salas de aula. Nas fases posteriores, são feitas análises e reflexões, individuais e coletivas, sobre as ações implementadas e formulação de hipóteses em relação aos dados coletados. Caso seja necessário, novas intervenções são feitas. Um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados é o diário, com notas descritivas e reflexivas sobre os eventos ocorridos em sala de aula. Além disso, cabe aos/as professores/as-pesquisadores/as realizar leituras teóricas relacionadas ao tópico que estão investigando, a fim de solidificar ainda mais seus conhecimentos sobre o tema em questão. Ao final da pesquisa, os/as professores/as-pesquisadores/as escrevem um relatório ou artigo sobre a investigação realizada, sob a orientação do/a professor-formador/a, e, antes de apresentá-lo oralmente à comunidade e até mesmo publicá-lo, partilham os resultados obtidos com o grupo de pesquisa.

A proposta localizada de pesquisa-ação apresentada aqui é formada por uma sequência de ciclos a ser seguidos conforme a necessidade de cada investigação. No estudo de Silvestre (2008), bem como em vários estudos analisados/relatados nesta coletânea, a sequência ilustrada na Figura 1 mostrou-se mais adequada, mas, como já ressaltado, a flexibilidade é uma característica essencial da pesquisa-ação.

## Considerações finais

Tendo como premissa que a pesquisa-ação colaborativa pode ser um instrumento de desenvolvimento profissional, neste texto, busquei apresentar um breve panorama histórico do termo *pesquisa-ação* e discutir o processo de pesquisa-ação colaborativa na formação docente, partindo de bases mais globais e apontando uma proposta localizada de pesquisa-ação colaborativa para professores/as de língua(s) em formação universitária. Muito longe de trazer uma receita pronta, as discussões feitas aqui sugerem apenas possibilidades de ação.

Espero que este texto possa trazer contribuições para o trabalho de formadores/as de professores/as de língua(s), ao indicar que professores/as em formação universitária podem se beneficiar da pesquisa-ação colaborativa para seu próprio desenvolvimento profissional. Comungando do estudo de Silvestre (2008), creio que inserir o desenvolvimento de pesquisa-ação colaborativa como parte do currículo enriqueceria consideravelmente a formação universitária de professores/as de língua(s). No entanto, como ressalta Rainey (2000), é importante ter o cuidado de realmente envolvê-los/as no processo e de não torná-lo algo impositivo. Fica, então, o convite aos/às colegas formadores/as de se envolverem com o processo de pesquisa-ação colaborativa juntamente com seus/suas alunos/as-professores/as de língua(s).

## Referências

- BARGAL, D. Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm of action research: towards the 60th anniversary of Lewin's 'Action research and minority problems' (1946). *Action research*, v. 4, n. 4, p. 367-388, 2006.
- BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: CUP, 1999.
- CARR, W; KEMMIS, S. *Teoria crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORNWELL, S. An interview with Anne Burns and Graham Crookes. *The Language Teacher*, v. 23.12, 1999. Disponível em: <<http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/1999/12/cornwell>>. Acesso em: 4 out. 2007.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.
- ELLIOTT, J. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.
- ELLIOTT, J. *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press, 1991.
- MILLS, G. E. *Action research: a guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall, 2003.
- NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B.L. A pesquisa como recurso da formação e da construção de uma nova identidade docente: notas para uma discussão inicial. *ECCOS*, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 87-111, jun. 2005.
- PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.;

FIorentini, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 153-181.

POTTER, G. Collaborative critical reflection and interpretation in qualitative research. Paper presented at the *National Conference of the Australian Association for Research in Education*, 1998. Disponível em: <<http://www.aare.edu.au/98pap/pot98385.htm>>. Acesso em: 24 abr. 2006.

ROSA, D. E. G. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In: TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 165-188.

SILVESTRE, V. P. V. *A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês*. 2008. 156f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

WALLACE, M. J. *Action research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1998.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: UMA EXPERIÊNCIA  
DE PESQUISA-AÇÃO NO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA

*Barbra SABOTA*  
*UEG – Campus CSEH*

**T**endo investigado e atuado (n)a formação universitária de professores de línguas estrangeiras desde 2004, sinto-me impelida a compartilhar experiências bem sucedidas com outros formadores de nosso país. O capítulo que ora apresento tem o objetivo de descrever e analisar a realização de um projeto de pesquisa-ação desenvolvido nas aulas de estágio supervisionado de língua inglesa 2, com alunos do quarto ano de Letras do Campus CSEH da Universidade Estadual de Goiás no ano letivo de 2014. A ideia central da proposta era oportunizar aos estagiários a experiência reflexiva de trabalhar com gêneros textuais em aulas de língua inglesa com alunos do ensino médio de escolas públicas estaduais, auxiliando-os a pensar sobre o contexto encontrado, propor alternativas para aprimorar o ensino de leitura em língua inglesa e, ao mesmo tempo, convidá-los a analisar reflexivamente o processo durante as aulas de estágio.

Neste capítulo, exploro alguns pressupostos teóricos que sustentam essa proposta e auxiliam em seu planejamento. Na sequência, explico o projeto de ensino em si para, então, trazer alguns apontamentos sobre suas contribuições para a formação de professores de inglês como língua estrangeira, destacando aqueles que considero serem os maiores benefícios desta ação para o processo.

### **Premissas teóricas**

Assim como Garcia (1999), percebo a formação universitária como um momento único de refletir sobre como nos tornamos professores. É nesse momento que revivemos as experiências que tivemos como aluno e nos lembramos dos motivos pelos quais decidimos ser educadores. No entanto, como saber profissional, é importante que a construção de nossa identidade passe por instâncias teóricas, técnicas e práticas para que, com um olhar crítico-reflexivo, possamos moldar nossa prática. Essa deve ser sempre revisitada e modificada, de acordo com a evolução de nossa abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2012). Assim, a formação de professores é um exercício constante: de envolvimento ativo na construção de saberes sobre o processo de ensinar e aprender (GARCIA, 1999); de pensar sobre o modo como a língua evolui em sua relação com a sociedade; de analisar a relevância de aprender uma língua estrangeira (doravante LE) no contexto histórico cultural vivido; de criar e adaptar materiais de uso didático que auxiliem na mediação dessa

compreensão de LE e que aproximem o ensino da realidade dos alunos.

Para Young (2000), a reflexão crítica sobre o contexto escolar e os elementos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem se responsabiliza por auxiliar os professores a se tornarem “participantes independentes nas escolas de hoje e agentes criticamente conscientes na formação das escolas de amanhã” (YOUNG, 2000, p. 2).

Naturalmente, o processo de formação deve se perpetuar pela vida profissional do educador, mas, neste livro, tal como em Sabota (2008), enfatizamos a relevância da formação universitária para a construção de uma atuação crítica, reflexiva, culturalmente situada, que considere a complexidade do processo de ensinar e aprender LE e que, sobretudo, seja pautada pela ética e pela experimentação com a pesquisa.

Bortoni-Ricardo (2008, p. 46) define o professor pesquisador como alguém que busca transcender o papel de consumidor de teorias sobre o ensino almejando “produzir conhecimentos sobre seus problemas, de forma a melhorar a sua prática”. Para tal, é fundamental que ele tenha acesso a outras pesquisas, a instrumentos de coletas de dados qualitativas e uma orientação que lhe auxilie a “aguçar o olhar” durante a análise. Assim, o professor em formação que se deseja ver pesquisador pode relatar seus achados e ter sua voz ouvida e respeitada, seu saber validado.

A iniciativa de inserir a pesquisa na formação dos professores de inglês como LE surge em parte por convic-

ções pessoais, formadas a partir de anos de leitura sobre o tema, mas também em atendimento à ementa do curso de Letras para a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 2, que prevê como temas centrais aspectos da

[l]inguística aplicada ao ensino de língua estrangeira. A relação professor/aluno e a prática pedagógica no cotidiano escolar do Ensino Médio, da disciplina Língua Inglesa. A relação educação, sociedade e prática educativa. Análise das condições de produção do ensino-aprendizagem da língua inglesa (...). (UEG, 2009)

Essa matriz curricular presente no projeto pedagógico do curso de Letras da UEG atende ao parecer do CNE (Parecer CNE/CP 9/2001) onde se lê que “o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica (Parecer CNE/CP 9/2001)”. Ou seja, espera-se que os egressos sejam capazes de pesquisar aspectos da prática escolar a fim de contribuir para o aprimoramento do ensino de LE no contexto em que atuam. Convém ressaltar que para realizar pesquisas durante o estágio, os alunos devem ser amparados por disciplinas investigativas que lhes ajudem a decidir sobre o **que e como** pesquisar em seu curso superior. A ética e a metodologia de pesquisa precisam ser vivenciadas em pequenos projetos que apresentem a pesquisa ao professor em formação (ALMEIDA FILHO, 2000).

Neste livro, assumimos, juntamente com Hadley (2004) e Andaloussi (2004), que a pesquisa-ação é um

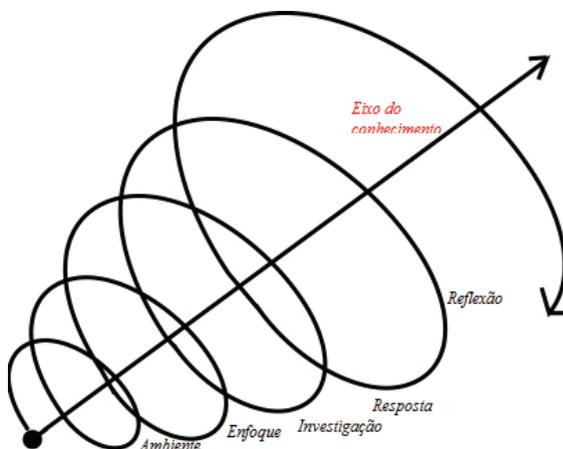
modo de transgredir os limites impostos pela ciência clássica de modos de compreensão de um objeto e, por isso, torna-se um importante meio de inserir o aluno-professor no universo da pesquisa, auxiliando-os a destacar os problemas científicos observáveis em suas incursões nas escolas-campo; selecionar as estratégias; planejar e executar as ações; refletir sobre os achados e propor mudanças no contexto e, sobretudo, sentir-se empoderado em relação aos saberes construídos e validados pela realização do estudo e produção de teorias, desenvolvendo o protagonismo em seu processo de formação profissional (cf. SILVESTRE, neste volume).

Para Hadley (2004, p. 4), a pesquisa-ação (ou pesquisa de ação, como o autor coloca), representa uma “busca contínua e organizada do professor reflexivo por soluções e *insights* profissionais para a sala de aula” configurando-se como uma pesquisa **em** ação que propõe a reflexão e a busca por soluções de problemas pautados pela análise do contexto como elementos constituintes e definidores dessa prática.

Para o autor, a pesquisa de ação se desenvolve em cinco etapas bem definidas, mas que se repetem tantas vezes quanto necessário para que a situação seja dada como “resolvida”. São eles: **ambiente**, etapa em que se descrevem as impressões sobre o contexto onde a ação ocorre; **enfoque**, quando selecionamos, a partir de um leque de possibilidades, onde e como atuaremos. Esta etapa corresponde, portanto, ao planejamento inicial da ação; **investigação**, que corresponde às ações executadas e aos instrumentos de coleta de dados. Esses dados acabam

por se configurar em uma **resposta** à nossa ação que, por sua vez, serve para fomentar a **reflexão**, que corresponde à etapa final do projeto. Como compreendo a formação como um processo, com respaldo em Hadley (2004) e Young (2000), temos clareza de que estas etapas vão se repetindo em espiral. Esse espiral remete à metáfora do processo cíclico, com o retorno às etapas já cumpridas, mas adiciona a ideia de que o retorno não se dá ao ponto inicial, uma vez que nossas ações passam a ser enriquecidas pelas empirias e pela reflexão a cada passo. Dessa forma, a noção de crescimento/desenvolvimento fica preservada e as etapas são mais valorizadas, como vemos na figura 1, a seguir.

Figura 1 – Espiral ilustrativo das etapas da pesquisa de ação.



A proposta de pesquisa-ação que apresentei aos alunos de estágio tinha como foco intervir em uma área de carência na turma de 2014 (e em algumas que a antece-

deram): planejamento de (sequências de) aulas de leitura e compreensão textual, sobretudo aulas que associassem as atividades de leitura ao estudo de gêneros textuais. A primeira, referente à formação de professores, foi detectada por mim em observação dos estagiários em ação quer durante a realização de microaulas ou durante as aulas ministradas nas escolas-campo. Tal carência se confirmou por meio de discussões sobre os acontecimentos da escola-campo em nossas aulas. Os estagiários planejavam atividades de ensino de inglês como LE que não eram harmoniosas entre si e que pareciam estar desvinculadas à situação de circulação natural dos textos, o que dificultava o êxito nas aulas de estágio. A segunda carência, referente à (deficiência na) habilidade leitora dos alunos do ensino médio, foi percebida pelos estagiários em suas visitas às escolas-campo. Em tempo de discussões tão acirradas sobre (multi)letramentos, é imprescindível trazer o entendimento sobre gêneros discursivos e seu imbricamento nas práticas sociais para o contexto escolar (ROJO, 2009; ROJO; BARBOSA, 2015), e isso inclui, a nosso ver, a aula de inglês como LE.

Elaborei, então, o meu plano de ação que visava ajudá-los a perceber a importância do trabalho com gêneros também no ensino de LE. Parto do pressuposto de que a habilidade de leitura engloba, além da decodificação, também a compreensão, ou seja, o modo como o leitor produz sentidos e percebe as intenções do texto (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011). Entendo, para a construção desse argumento, que é fundamental contri-

buir para o processo de letramento<sup>1</sup> tanto de alunos da educação básica quanto no ensino superior. Vejo na leitura em LE uma forma válida de colaborar para a ampliação do modo de ver e compreender o mundo, uma vez que, com a ampliação dos esquemas do leitor, o conhecimento como um todo (e não apenas o referente à LE) é potencializado e as formas de produzir sentido são maximizadas (SABOTA, 2002; 2012).

Defendo, para esse efeito, que sejam realizadas em sala de aula atividades de leitura e compreensão textual que levem a uma visão integradora de leitura, de modo a reunir a leitura interativa (que une os processos de leitura ascendente e descendente), a leitura colaborativa (que se completa com a visão do outro sobre o mesmo texto a partir do compartilhamento de esquemas e estratégias cognitivas e sociocognitivas, para além da leitura e interpretação textual), como se vê em Sabota (2002; 2012) e a leitura multimodal, que busca a compreensão de que os gêneros orais e escritos se completam com elementos extratextuais como imagens e sons. A multimodalidade<sup>2</sup>,

- 
- 1 Com a evolução do conceito de letramento, esse termo hoje passa a ser entendido como a capacidade de “atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”. (DIONÍSIO, 2011, p. 138).
  - 2 Para Dionísio (2011), a leitura multimodal envolve diversas mídias para que o sentido seja produzido. Isso implica na definição de texto como algo que engloba as palavras escritas bem como informações visuais (imagens estáticas ou em movimento, concretas ou abstratas) e orais (música, poema, palestras, *jingles* etc). Em uma perspectiva multissemiótica, os elementos sensoriais (imagens – estáticas ou em movimento –, sons, aromas e texturas que utilizam outras semioses, que não apenas a escrita ajudam a compor o texto e o modo de percebê-lo. (ROJO, 2009)

para Dionísio (2011), adiciona diferentes modos de perceber o texto como unidade de sentido.

Uma aula de leitura que pretenda expandir a visão de texto e de compreensão textual do aluno não pode ser uma aula sem planejamento específico, afinal, é preciso desenvolver estratégias de compreensão nos alunos para ajudá-los a melhorar seu grau de letramento. Nesse sentido, sugerimos em Sabota (2012) um percurso didático para trabalhar com essa habilidade.

O percurso didático (doravante PD) é um roteiro que visa organizar a aula em sequências lógicas e viabilizar a mediação do conteúdo de forma progressiva e contextualizada. O PD expande a noção de planejamento da aula, pois envolve reflexão sobre os passos a serem seguidos e visam integrar uma unidade maior de tempo (duas a três aulas, por exemplo). Durante o planejamento do PD as atividades devem ser detalhadas, tal como em um plano de aula, ou seja, elas devem estar descritas com clareza e especificação de qual o tempo e o material a ser utilizado em cada passo. No entanto, no PD, o professor deve indicar também quantas aulas (ou outra unidade de tempo escolar) serão utilizadas e onde serão feitas as interrupções e retomadas. Entende-se que no PD haja mais flexibilidade para permitir que outros temas relativos ao assunto discutido no dia sejam inclusos na aula, afinal, ele tem o compromisso maior com o trabalho do gênero e da discussão crítica suscitada por ele. Nesse sentido, o PD se torna mais aberto do que um plano de aula, cujas etapas fixas são seguidas mais prescritivamente.

No PD, quatro etapas<sup>3</sup> são sugeridas, mas elas podem ter extensões diversificadas em forma, tempo e quantidade de atividades, são elas:

- a) Ambientação: momento de exploração do contexto em que o tema se insere, de trazer o aluno para mais próximo do tema e compartilhar os esquemas (conhecimento prévio e de mundo) entre a turma.
- b) Pré leitura: atividades de checagem quanto às estratégias mais eficazes para ler o texto proposto (*scanning*<sup>4</sup>, *skimming*, *gist*, por exemplo). Problemas lexicais e sintáticos previstos pelo professor também podem ser sanados nesta etapa (que pode até mesmo durar uma aula toda, caso necessário).
- c) Leitura: exploração do texto em si. Nesta etapa, deve-se tentar tirar o máximo de proveito efetuando uma leitura interativa, ou seja, contemplando os aspectos ascendentes (que surgem do texto) e descendentes (confirmação de hipóteses sobre o texto). O leitor deve buscar informações de modo entender qual a função social daquele

---

3 Para maiores detalhes sobre essas estratégias e ideias de atividades para serem utilizadas em cada uma dessas etapas, recomendo a leitura de Sabota (2012), Nuttall (1996) e Dionísio (2011).

4 *Scanning* é uma leitura rápida e focada apenas em itens específicos que se pretende identificar no texto (datas, por exemplo). *Skimming* é uma estratégia utilizada para identificação de ideias contidas nos parágrafos (como a ideia central de cada parte do texto, por exemplo). *Gist* é uma leitura para identificação da ideia geral do texto.

texto, que ideias estão implícitas nele, que discursos e identidades o compõem. Neste momento, as estratégias aprendidas/revisadas na etapa anterior são postas em prática. Quando se pretende uma leitura colaborativa, este é o momento de pedir aos pares, ou grupos, que interajam auxiliando na ampliação de esquemas – o conhecimento prévio de mundo que trazemos conosco – bem como a percepção de heterogeneidades discursivas, ou seja, outras vozes e ideias implícitas na composição do texto (LIMA, 2009). As atividades de compreensão (perguntas sobre o texto, por exemplo) devem ser feitas para mediar o entendimento do texto, tomando-se o cuidado de não impor ou limitar o repertório de respostas possíveis, valorizando assim a pluralidade de discursos e interpretações.

- d) Pós leitura: expansão do tema. Este é o momento da leitura crítica aflorar, pois temos a oportunidade de aproximar o texto (e seu tema) de nossa vida, nossa cultura, nossa história. É aqui que damos vazão à nossa ânsia por mudanças e transformações ou que buscamos construir o sentido da discussão para nós mesmos. Na pós leitura, vale refletir sobre como o gênero em debate se materializa em nossa vida e como agimos nele ou por meio dele. É nesta fase final do percurso didático que propomos debates, cartazes, panfletos, dramatizações e outras atividades que

permitam ao grupo, professor e alunos, perceber como o tema mexeu com cada um. Mais uma vez, cabe lembrar a importância de não sobrepor a opinião do professor ou do autor do texto, posicionamentos discursivos hierarquicamente mais valorizados, à opinião dos alunos, para evitar silenciamentos (CORACINI, 1995).

Como se vê na proposta do PD, a habilidade de leitura também deve ser tratada em sala de aula como um processo, e não como uma atividade casual, e muitas vezes até preterida por professores de LE. Por meio da leitura, as demais habilidades podem ser praticadas de modo integrado. Os alunos podem juntos debater oralmente sobre o texto, em um viés crítico e problematizador. Os alunos podem contrapor suas ideias ou enriquecer com exemplos que o aproximem de sua realidade. A partir da leitura pode-se também fomentar a escrita de relatos, cartas, cartazes, blogs sempre buscando integrar o gênero lido e/ou produzido à prática social a que ele se associa de modo a contribuir com o letramento dos agentes leitores, que passam a conferir e produzir outros sentidos do texto (ROJO, 2009).

Expostas a visão de leitura e a proposição do trabalho pretendido com ela, passo agora a descrever o contexto em que o projeto de leitura se realizou.

## **Conhecendo o contexto: ambiente**

Em nossa instituição, os professores de estágio trabalham com um grupo que varia entre 9 e 15 professores em formação. O professor fica responsável por incluir em seu planejamento material teórico, técnico e oportunidades de prática que auxiliem a formar o profissional crítico e reflexivo, capaz de refletir sobre o processo sócio-histórico que ajuda a formar o professor profissionalmente, de modo que ele consiga atuar para a transformação do ensino de línguas (e literaturas) em nossa sociedade, como consta do perfil do egresso expresso no projeto político pedagógico de nosso curso:

a formação dos profissionais de Letras é uma ação intencional na construção de intelectuais, fundamentada na concepção crítico-reflexiva, como possibilidade de construção de uma autonomia profissional.(...) A formação crítico-reflexiva tem como base, a práxis na unidade teórico-prática e reflexão-ação. A prática social é o ponto de “partida” e de “chegada” e o modo de pensar sobre as coisas vão sendo feitas. Constitui-se, como tal, no momento, em que se busca fazer, produzir “conhecimento”, implicando a teoria que, no processo prático, possibilite atribuir sentido e significado a essa atuação. Tem-se, assim, um movimento contínuo entre fazer, saber, torna fazer ou, ainda, ação-reflexão-atuação. (UEG, 2009, p. 39)

Ciente do potencial da pesquisa-ação de ajudar na construção de saberes do professor, decidi instituir essa prática em meus grupos em 2012. Como tenho observado ganhos significativos na formação universitária de profes-

sores, fui adaptando a proposta aos grupos a cada ano e, em 2014, decidi propor aos estagiários que transformássemos a experiência em livro para registrar esse momento de formação e, quem sabe, inspirar outros colegas a utilizar o processo.

Para registro das atividades propostas, já visando coletar material para esta pesquisa, inicialmente apresentei a proposta a turma e expliquei que tinha a intenção de propor, em parceria com uma colega de outro campus, um livro relatando nossas empirias analisadas. Entretanto, ressaltai que, a despeito da concretização do livro, todos deveriam realizar as atividades e que o envio e tratamento final do texto para eventual capítulo de livro seria facultativo. Como tinha o intento de escrever sobre a experiência, pedi aos alunos que quisessem participar como voluntários que preenchessem um questionário inicial para formar o perfil da turma, que redigissem duas narrativas (uma no início do ano letivo contando suas experiências como aprendiz de inglês e trazendo suas expectativas sobre o ano de estágio e uma narrativa ao final do ano para revisitar as expectativas pessoais e registrar as profissionais). Mantive também um diário de campo, para registro do andamento dos trabalhos com minhas observações e impressões pessoais. Compõe ainda este corpus uma cópia do relatório final de estágio e do produto final da pesquisa realizada por eles naquele ano.

A turma de 2014 era composta em sua maioria por jovens estagiários (uma aluna tinha 37 anos, outra aluna 34 e a idade dos demais variava entre 20 e 23). Ao todo, o

grupo era formado por dois homens e nove mulheres, somando onze professores em formação, sendo que todos estavam em sua primeira graduação. Dos onze, apenas cinco se identificavam com o ensino de inglês. Dois alunos queriam ser professores de literatura e quatro de português. O nível de inglês desses alunos variava de intermediário a avançado e apenas uma aluna demonstrava um nível básico de inglês (coincidentalmente a aluna mais velha) e uma já havia morado em outro país – EUA (a segunda mais velha da turma). Três já eram professores de inglês, quatro já lecionavam português e três não trabalham em contextos educacionais e apenas uma não trabalha.

Quando propus a pesquisa-ação, a reação deles foi um misto de empolgação, pelo livro a ser organizado, e receio, por nunca terem realizado uma pesquisa de campo<sup>5</sup> anteriormente. Sugeri que eles trabalhassem em grupos que pudessem ser concentrados nas escolas onde já realizavam seus estágios para facilitar a busca pelo campo de pesquisa e para entrelaçar as ações de ensino e pesquisa na vida acadêmica desses estagiários.

Apresentei-lhes um formulário contendo os passos de pesquisa a serem seguidos e os parâmetros de formação (Anexo A), juntos discutimos sobre como esses passos refletiam nossas leituras prévias sobre os textos de Bortoni-Ricardo (2008) e Hadley (2004), cujo objetivo já era fundamentar a ação. Na sequência, lemos os textos

---

5 O ano final da graduação é o momento em que eles desenvolvem seus trabalhos de final de curso (TC), no entanto, pela escassez do tempo e da experiência, muitos evitam as pesquisas de campo.

de Siqueira (2011) para nos auxiliar na discussão sobre o ensino de inglês na escola pública e Pinto (2010) para embasar o trabalho com gêneros textuais e discursivos e para finalizar esta etapa inicial discutimos um roteiro de projeto (Anexo B) que pudesse ser desenvolvido durante as aulas de estágio ou no contraturno nas escolas campo, como desejassem. Daí em diante, os alunos dividiram-se para o planejamento e desenvolvimento do projeto e os encontros de orientação foram de acordo com a formação dos grupos. A periodicidade e o formato das orientações (presencial ou à distância) atendia às necessidades dos alunos. Alguns recorreram a mim várias vezes, em busca de textos e auxílio na formatação das atividades e das análises, outros mostraram-se mais autônomos e solicitavam ajuda com menor frequência. Alguns preferiam sentar pessoalmente para discutir, enquanto a maioria (7 de 11) preferiam enviar e-mails e mensagens pelo celular (via *WhatsApp*) para solucionar questões referentes a seus projetos.

Após o término da execução do projeto nas escolas, os alunos relataram suas experiências por escrito, em seu relatório final de estágio (que englobou também a atuação e a reflexão sobre o projeto) e oralmente, aos colegas e à professora, durante uma sessão reflexiva, quando tivemos a oportunidade de discutir sobre as contribuições do estudo para cada um dos estagiários e para o contexto em que atuaram. Nesse debate, bem como no relatório escrito, ficou evidenciado o valor da atividade para sua formação como professores de língua inglesa e o despertar de uma

ação crítica, transformadora, pró-ativa e reflexiva durante o período de formação universitária desses estagiários.

Todos os alunos mostraram-se satisfeitos com os resultados e relataram que a comunidade escolar que os recebeu também conseguiu visualizar ganhos com a realização dos projetos. Em dezembro de 2014, seis dos onze alunos apresentaram seus projetos em um Seminário de Licenciaturas, que ocorre em nosso campus. Dois em formato de pôster e quatro em comunicações orais. Essas apresentações puderam prepará-los para outra etapa da pesquisa: a divulgação dos resultados.

Na sequência, trago uma tabela com a divisão dos grupos, o contexto em que as aulas ocorreram, uma breve síntese dos projetos e o destino final do produto da pesquisa – a (não) submissão do texto para publicação.

**Quadro 1 – Síntese dos projetos**

Formação do grupo	Contexto de ensino público	Síntese do tema do projeto	Submissão do texto final para publicação
Aluna (individual)	EJA – ensino médio noturno	O inglês no cotidiano. Exploração de frases, expressões e palavras que incorporam nosso dia a dia: camisetas, embalagens, nomes de estabelecimentos comerciais e gírias.	Não

Formação do grupo	Contexto de ensino público	Síntese do tema do projeto	Submissão do texto final para publicação
Trio	Ensino médio regular matutino	Leitura multimodal. A partir do visionamento de um filme os alunos exploraram o tema <i>bullying</i> e preconceito, em debates com a turma e o estudo de gêneros como Carta pessoal, carta ao leitor, bilhete e resenhas de filme.	Sim
Dupla	EJA – ensino médio noturno	A percepção do humor em <i>memes</i> e posts humorísticos. A partir da visualização e do debate os alunos analisaram como os adultos da EJA percebiam a ironia, o humor e a crítica em postagens da internet.	Não
Dupla	Ensino médio regular noturno	Literatura em língua inglesa. Por meio da leitura de poemas e do estudo das biografias dos poetas as alunas exploraram o contexto de produção e a fruição literária em LE.	Sim
Dupla <sup>1</sup>	Educação do trabalhador – ensino médio noturno	Publicidade. Através da análise de peças publicitárias os alunos exploraram a diferença entre campanhas que visam o consumo e as que visam a instrução, levando ao aguçamento da leitura crítica dos adultos do SESI – Educação do trabalhador.	Sim

Formação do grupo	Contexto de ensino público	Síntese do tema do projeto	Submissão do texto final para publicação
Dupla	Educação do trabalhador – ensino médio noturno	<i>Cartoons.</i> A proposta da dupla foi a de possibilitar a percepção do humor e da crítica social, função e características do gênero tirinhas por alunos adultos e trabalhadores.	Não

- 1 Esta aluna formou sua dupla com um aluno da outra turma de estágio do 4º ano e realizaram o projeto em conjunto. Apesar de só ela ser aluna da minha turma de estágio, a dupla entregou o texto para publicação em dupla.

De acordo com a proposta inicial, a atuação deveria centrar-se em turmas de ensino médio, como de fato ocorreu. Nenhum dos grupos optou pelo contraturno por motivo de trabalho, tanto da maioria dos estagiários quanto dos alunos da escola-campo. Como podemos observar no quadro, apenas dois projetos foram desenvolvidos com turmas de ensino regular de ensino médio, os outros quatro auxiliaram no letramento de alunos da educação de jovens e adultos (EJA), contexto tão carente de iniciativas de trabalho de letramento e de pesquisas. Metade dos projetos foram submetidos a revisões finais para publicação (cf capítulos 9, 10 e 11 deste volume), isso aponta para um bom grau de satisfação dos estagiários com o resultado conseguido. No ano de 2015, um dos

egressos tornou-se mestrando e três estão cursando especialização, o que indica um compromisso desses jovens com a sua formação continuada por meio do envolvimento em pesquisas mais aprofundadas. Nesse sentido, posso afirmar que o saldo da realização do projeto foi positivo e pretendo continuar a desenvolvê-lo com outras turmas.

### **Considerações finais**

Formar professores críticos-reflexivos requer comprometimento e trabalho árduo. Não podemos nos fiar em leituras de manuais de ensino de línguas, com técnicas e “receitas” sobre como agir em sala de aula se queremos uma transformação qualitativa no cenário de ensino de inglês nas escolas públicas. Neste estudo, evidenciou-se que o compartilhamento de objetivos e responsabilidades entre a professora formadora e os estagiários resultou em projetos cujos impactos foram sentidos em salas de aula de ensino médio. O trabalho com a leitura de gêneros rendeu boas discussões e aprofundamento no grau de letramento dos alunos das escolas-campo atendidas (como pode ser percebido pela leitura dos apontamentos teóricos deste texto, e, sobretudo, pela leitura dos capítulos dos estagiários).

Partindo dos princípios da leitura colaborativa e utilizando o percurso didático exposto em Sabota (2012; 2002), bem como seguindo os passos metodológicos da pesquisa-ação de Hadley (2004), os alunos elaboraram em grupos projetos de leitura e compreensão textual em língua inglesa de gêneros mais tradicionais como poemas e cartas, bem

como leituras multimodais e intersemióticas como filmes, memes e propagandas. Além do aprimoramento da competência teórica (ALMEIDA FILHO, 1993; 2012) obtido por meio das leituras e discussões efetuadas para a construção e execução do projeto, é possível afirmar que houve o aprimoramento da competência profissional, facilitada pela realização da pesquisa e pela reflexão sobre o papel do professor de LE na sociedade. Pode-se inferir que, por meio da leitura e da mediação de aulas que primassem pela discussão sobre gêneros discursivos como práticas sociais (ROJO, 2009; ROJO; BARBOSA, 2015), os estagiários puderam repensar sobre a relevância desse conteúdo nas aulas de inglês para favorecer o desenvolvimento dos níveis de letramento de seus alunos, como mostram as reflexões nos capítulos 9, 10 e 11. Ao revisitar os projetos executados pelos alunos e meu próprio projeto de estágio percebo quão importante foi a realização deste trabalho para a formação deles e para minha própria formação continuada como formadora de professores, afinal, segundo Loughram (2004), esta é uma maneira eficaz de entendermos (e buscarmos aprimoramento para) a nossa prática.

## Referências

ANDALOUSSI, K. E. *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos: EDUFSCAR, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. São Paulo: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M.

B. (Org.). *Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p. 33-47.

\_\_\_\_\_. *Quatro estações no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 2012.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP 009/2001.

CORACINI, M. J. F. A Aula de Línguas e as Formas de Silenciamento. In: CORACINI, M. J. F. (Org.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995a. p. 67-74.

CRISTOVÃO, V. L.L.; NASCIMENTO. E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do ISD. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA; BRITO, K. S. (Org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 33-51.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA; BRITO, K. S. (Org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola editorial, 2011. p. 137-152.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

HADLEY, G. *Pesquisa de ação em sala de aula*. São Paulo: SBS Editora, 2004.

LIMA, C. S. Heterogeneidade discursiva: modos da presença do *outro*. *Linguagem*. v.6. mar.2009. UFSCAR, s.p. 2009.

LOUGHRAN, J. Understanding teaching about teaching: teacher educators' researching their own practice. *Velon Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, v. 25, n. 3, p. 23-28, 2004.

NUTTALL, C. *Teaching reading skills in a foreign language*. Hong Kong: Macmillan Heinemann ELT, 1996.

PINTO, A. P.. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M.A. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola, 2010. p.51-62.

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

\_\_\_\_\_.; BARBOSA, J. P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SABOTA, B. R.S. *Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual*. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

\_\_\_\_\_. *Estágio Supervisionado de LE: Um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG*. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

\_\_\_\_\_. *Leitura e Compreensão textual*. In: FIGUEIREDO, Francisco J. Q. de. (Org.) *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Ed. da UFG, 2012.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 93-110.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG - Projeto Pedagógico do Curso de Letras, UnUCSEH, UEG, Anápolis, 2009.

YOUNG, P. When reflection becomes a routine: the illusion of reflection in teacher preparation. *AESA (American Educational Studies Association) Convention* (1- 5 novembro de 2000). Disponível em: <<http://www3.uakron.edu/aesa/convention/papers/pyoung.doc>>. Acesso em: 25 out. 2003.

## **ANEXO A**

### **PROJETO DE COLABORAÇÃO E PESQUISA-AÇÃO EM TURMA DE ENSINO MÉDIO**

#### **Estágio Supervisionado em Língua Inglesa 2**

##### **Itens obrigatórios no projeto:**

- Título (ainda que) provisório
- Introdução:
  - Delimitação do tema
  - Justificativa
  - Objetivos (geral e 2 ou 3 específicos)
- Embasamento teórico (epistemologia)
- Plano de ação
- Resultados esperados
- Cronograma
- Referências

##### **Itens obrigatórios no relatório da pesquisa-ação/ projeto de colaboração:**

- Título
- Introdução:
  - Delimitação do tema
  - Justificativa
  - Objetivos (geral e 2 ou 3 específicos)
- Embasamento teórico (epistemologia)
- Metodologia (onde se deve explicar a elaboração e as etapas do plano de ação)
- Análise dos dados/ Discussão dos resultados/ “Achados” da pesquisa
- Considerações finais
- Anexos
- Referências

##### **Parâmetros para formatação do relatório**

- Margem superior: 3,0 cm
- Margem inferior: 2,5 cm
- Margem direita: 2,5 cm
- Margem esquerda: 3,0 cm
- Texto: Justificado
- Parágrafos: recuo especial na primeira linha de 1,25 cm

- Fonte: 12 Arial ou Times New Roman
- Espaço entre linhas: 1,5

Para a redação do texto que deverá integrar o livro com nossos textos, vocês devem tratar os relatórios de vocês adequando-os para o formato exposto a seguir. No texto final, alguns itens mudarão o nome, conforme indicado:

- Título
- Introdução:

### **Delimitação do tema**

- Justificativa e exposição do problema de pesquisa
- Objetivos (geral e 2 ou 3 específicos)
- Embasamento teórico (epistemologia) – **Enfoque:** Neste espaço devemos apresentar, de modo sucinto, mas responsável, os autores que embasam nossos argumentos para a criação do plano de ação. Devemos explorar autores que estudaram o mesmo problema antes de nós e o que eles encontraram em suas pesquisas. É importante lembrar de citar a fonte de pesquisa, indicando o sobrenome do autor, ano e quando necessário o número da página onde a citação está localizada.
- Metodologia – **Cenário:** Neste item devemos apresentar a escola em termos gerais (porém, preservando a identidade do local). Devemos dizer sobre a situação socioeconômica do bairro que a abriga e dos alunos que a frequentam, falar sobre a composição da turma que recebeu o projeto (quantos alunos, qual turno, qual a série, qual a idade e demais itens que julgar necessário). Na sequência, devemos explicar a elaboração e as etapas do plano de ação (quantos passos são incluídos, no que consiste cada um deles, quanto tempo levou entre as etapas etc.)
- Análise dos dados/ Discussão dos resultados/ “Achados” da pesquisa – **Ação:** Neste item explicamos como o projeto transcorreu, o que aconteceu de fato, se possível fornecendo detalhes da execução do projeto, como, por exemplo, a opinião dos alunos sobre as atividades. É importante tentar recuperar reações, dúvidas (vale tentar consultar suas anotações, diário de pesquisa), tudo o que for possível para enriquecer o texto.

- **Reflexão:** Pensando na teoria lida (e apresentada no **Enfoque**), o que você pode dizer sobre o projeto realizado? Como ele contribuiu para a turma? Retome seus objetivos e veja se foram alcançados, discuta o que foi descoberto na sua pesquisa.
- Considerações finais – **Desfecho:** Este é o momento em que você pode “deixar o seu recado” para o seu leitor. Digam o que aprenderam com a experiência, o valor eu ela teve para sua formação, o que sentiu ao ver o projeto finalizado, o que espera poder fazer depois de licenciado e o que mais achar pertinente para encerrar seu artigo com elegância e orgulho da missão cumprida!
- Anexos
- Referências

**Anexo B**

**ROTEIRO PARA ORIENTAÇÃO DE PROJETOS**

**Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 2**

<b>Orientador:</b>	
<b>Orientando(s):</b>	
<b>E-mail e telefones de contato:</b>	
<b>Escola onde o projeto será desenvolvido:</b>	
<b>Tempo previsto para a execução do projeto:</b>	
<b>Título provisório:</b>	
<b>Palavras chave:</b> (Que palavras melhor definem seu estudo?)	
<b>Tema da pesquisa:</b> (Em que área de estudos seu trabalho se insere?)	
<b>Justificativa:</b> (Por que seu estudo é relevante?)	
<b>Objetivo da pesquisa:</b> (O que pretende alcançar com esta investigação?)	
<b>Pergunta(s) de pesquisa:</b>	
<b>Tipo de estudo:</b>	<input type="checkbox"/> estudo de caso <input type="checkbox"/> pesquisa-ação <input type="checkbox"/> outro _____

<p><b>Instrumentos de pesquisa:</b>          (Como pretende coletar os dados?          Em caso de dados provenientes de alunos, solicitar autorização)</p>	<p><input type="checkbox"/> questionário  <input type="checkbox"/> entrevista  <input type="checkbox"/> gravações em áudio  <input type="checkbox"/> gravações em vídeo  <input type="checkbox"/> narrativas  <input type="checkbox"/> anotações de campo  <input type="checkbox"/> diário  <input type="checkbox"/> documentos _____  <input type="checkbox"/> outros: _____</p>
<p><b>Referencial teórico:</b>          (Você já leu alguma coisa sobre o tema? Liste alguns textos e seus respectivos autores.)</p>	
<p><b>Observações:</b>          (Há algo que você gostaria de acrescentar sobre seu estudo?)</p>	

PESQUISA-

AÇÃO

E  
ENSINO DE  
LÍNGUA INGLESA  
NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II



## JOGOS OLÍMPICOS E ENSINO DE LE/INGLÊS: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA

*Rita de Cássia Moreira da SILVA  
UEG – Campus Inhumas*

O projeto de “Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I”<sup>1</sup> foi aplicado em uma escola da rede pública, situada no Setor Leste Universitário, em Goiânia, em 2012. Após observar um total de dezessete aulas de língua inglesa ministradas pela professora regente, nas séries finais (6º ao 9º) do ensino fundamental, elaborei um projeto para que pudesse aplicá-lo com as turmas escolhidas, 9º A e B, no turno matutino.

O tema escolhido para ser trabalhado nas duas turmas foi: “Jogos Olímpicos (*Olympic Games*)”. A partir dessa temática, trabalhei nacionalidades e modalidades esportivas, com a proposta de contextualizar a utilização da língua inglesa, aproximando-a da realidade dos alunos. O que me propus a investigar na aplicação do projeto foi:

---

1 Projeto orientado pela professora Viviane Pires Viana Silvestre (UEG – Campus Inhumas).

“Como incentivar os alunos a participar mais ativamente das aulas de LE/inglês?”.

A utilização dessa temática como tentativa de obtenção de uma resposta para essa problemática veio de uma ideia de um aluno, que quando perguntado, no questionário inicial aplicado a eles antes da regência, sobre a importância de se aprender a língua inglesa, afirmou que essa importância consistia no fato de que algumas situações, em algum momento de nossas vidas, nos colocarão diante de pessoas com as quais só poderemos nos comunicar utilizando a língua inglesa. As situações que esse aluno colocou como exemplos são os “Jogos Olímpicos de 2016” e a “Copa do Mundo de 2014”, ambos sediados no Brasil.

Os objetivos que tentei alcançar foram: buscar formas de instigar os alunos a participar ativamente das aulas de língua inglesa e procurar, também, aprender a língua inglesa associando-a a situações reais vividas por eles, de forma a encontrar uma funcionalidade real para a língua que (supostamente) aprendem na escola.

## **Enfoque**

Durante todo o ano acadêmico, estudamos textos de autores diversos na disciplina “Orientações para o Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I”, no terceiro ano do curso de Letras Português/Inglês (UEG – Campus Inhumas). O estudo destes textos deu-nos base para a criação do Projeto de Estágio, bem como para a aplicação

do mesmo na escola-campo. Para que fosse possível elaborar, não apenas o projeto, mas os planos de aula que o compõem, foi necessária muita reflexão e discussão. Algumas reflexões feitas a partir da leitura e do estudo de alguns textos estudados para a fundamentação teórica deste trabalho foram extremamente essenciais para que pudéssemos compreender melhor como poderíamos olhar para o processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que diz respeito ao ensino em escolas públicas e às vantagens de se realizar um trabalho a partir de uma pesquisa-ação colaborativa.

## **O ensino de língua inglesa em escolas públicas**

Refletir sobre o ensino de língua estrangeira (LE) na rede pública não é tarefa fácil. São muitos os obstáculos encontrados tanto pelo professor como pelo aluno em relação a essa disciplina. O professor de LE (e aqui focarei no ensino, especificamente, de língua inglesa) tem uma situação extremamente complexa para tentar reverter: como incentivar os alunos a entender a importância de se saber uma LE? Como mostrar a esses alunos que aprender uma LE não é tão difícil como parece? Como despertar o interesse dos alunos pelas aulas de LE na escola?

Inicialmente, precisamos rever, e/ou repensar, os conceitos que temos a respeito do que é a língua inglesa para nós, professores, e para os alunos. O primeiro passo para essa revisão, e/ou para esse repensar, é a observação do contexto em que essa língua é ensinada, uma vez que

sabemos que as dificuldades dos alunos não estão apenas relacionadas ao ensino de LE, mas aos conteúdos aplicados em geral. Os alunos têm dificuldades em entender a necessidade de se aprender uma LE. Por que aprender algo que eles, provavelmente, nunca irão utilizar? O problema é que os alunos fazem esse tipo de questionamento porque o próprio professor não consegue mostrar a eles qual a funcionalidade da língua. É possível ver que tanto alguns professores como os alunos definem o mercado de trabalho, o bom desempenho no vestibular, e possíveis visitas a outros países, como motivos para se aprender uma LE. Jorge (2009, p. 163) faz um questionamento a respeito desse ponto de vista que considero muito pertinente: “[...] seriam essas as principais razões para o ensino de LE na escola?”.

Para a autora, existe um caráter educativo no ensino da língua que precisa ser priorizado, muito mais do que esses usos práticos delimitados por professores e alunos de LE. Até porque, levando em consideração que muitos alunos afirmam que nunca viajarão para o exterior, outros que provavelmente não prestarão vestibulares, e outros que buscarão por profissões que não exijam deles o conhecimento de uma LE, eliminamos esses usos práticos da língua, e não temos mais nenhum motivo para tentar ensiná-la/aprendê-la.

Pensar (e praticar) o ensino de LE, considerando seu caráter educativo é, acima de tudo, não diminuir a funcionalidade da língua a apenas alguns usos práticos, como os citados acima. É preciso que o professor primeiro entenda

e, depois, construa com os alunos o entendimento de que a língua estudada é carregada de uma cultura e de ideologias. O ensino dessa língua, então, é uma boa oportunidade para despertar no aluno um olhar crítico para o contexto em que ele vive (e o contexto em que outros vivem). Logo, ensinar uma língua não é colocar em foco suas formas e funções gramaticais, bem como as traduções e memorizações de vocabulário, pois isso não tem caráter educativo. Isso não instiga nenhuma leitura crítica de mundo. Isso é maçante e provoca apenas o desinteresse dos alunos.

Jorge (2009) relaciona o desinteresse dos alunos pelas aulas de LE à descontextualização dos conteúdos trabalhados em sala. Os professores realizam “práticas distantes das realidades socioculturais dos nossos educandos” (JORGE, 2009, p. 165). É preciso que o professor saiba contextualizar sua prática de ensino de acordo com as necessidades dos alunos, pois, concordando com Miccoli (2011, p. 181) “a aprendizagem dependerá do sentido que o estudante encontrar naquilo que acontece em sala de aula”. Para que seja possível para o professor realizar essa prática contextualizada ao mundo real em que vivem seus alunos, é necessário que ele dê voz a esses alunos, que ele saiba observá-los em sala de aula e ouvir o que eles têm a dizer, que ele permita que eles mostrem em que mundo vivem. Como afirma Paulo Freire (2011, p. 31), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

Freire (2011, p. 32, grifo do autor), inclusive, questiona: “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes

curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Em sala de aula, mesmo sendo o “educador”, o professor não é o “mestre do saber”, não é o único que possui algum conhecimento a ser colocado em pauta, por isso é tão significativo que ele saiba reconhecer a importância de se ouvir os alunos, conhecer suas experiências, para que se tenha contato com seus saberes, que a propósito, também são muito relevantes.

Dar voz ao aluno permite ao professor conhecê-lo, e conhecê-lo permite ao professor aproximar sua prática das necessidades dele. Como aproximar, então, a prática de ensino de LE das necessidades do aluno? Miccoli (2011, p. 180, grifo da autora) defende que “um ensino de línguas com a meta de transformar o estudante em *usuário* de línguas estrangeiras deve ser adotado imediatamente”. Para que o aluno torne-se usuário da língua estudada, é necessário que o foco de seu ensino esteja também no caráter comunicativo da língua; “porque ninguém pergunta: ‘Você lê e escreve em inglês?’. A concepção de saber uma língua estrangeira está associada à comunicação. Somos perguntados: ‘Você fala espanhol?’ ou ‘você fala italiano?’” (MICCOLI, 2011, p. 180), em um trabalho envolvendo as quatro habilidades linguísticas a serviço da comunicação, porque não é possível desvincular uma habilidade de outra.

O que foi proposto no projeto de estágio elaborado para essa disciplina foi exatamente refletir alguns dos aspectos que rodeiam o contexto em que seria realizado o estágio em uma “pesquisa-ação colaborativa”, em que os

alunos-professores observariam esse contexto e refletiriam sobre suas próprias práticas em sala de aula, buscando melhores formas de trabalhar a LE/inglês para atender às necessidades dos alunos.

### **A pesquisa-ação colaborativa**

O projeto de “Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I” foi elaborado a partir da proposta feita pela professora orientadora para que realizássemos uma “pesquisa-ação colaborativa”. A pesquisa-ação colaborativa acontece quando um grupo de professores investiga sua própria prática e seu próprio contexto, “com a ajuda de um agente externo.” (SILVESTRE; PESSOA, 2010, p. 85).

O “agente externo” desta pesquisa-ação foi a própria professora orientadora de estágio. Foi proposto para o grupo de professores em formação: observar, registrar, refletir e compartilhar a própria ação em sala de aula com os companheiros de grupo e a orientadora, para que fosse possível tentar compreender (colaborativamente) o que acontece em seu contexto durante a regência.

A pesquisa-ação é, primeiro, uma pesquisa que o professor faz em seu próprio contexto, observando e registrando, de forma descritiva e reflexiva o andamento das suas aulas. Essa pesquisa implica, posteriormente, em ações. Ao observar o contexto em que suas aulas são aplicadas, o professor procura por compreender que tipo de resultados está obtendo com sua prática pedagógica, e tenta, a partir de suas reflexões, realizar ações que

mudem os resultados negativos, e corroborem os resultados positivos.

Para que fosse possível, antes de realizar a pesquisa-ação, entender o funcionamento dessa proposta, foi estudado em sala de aula o texto “Contribuições da pesquisa-ação colaborativa: concepções de quatro professoras de inglês em formação universitária”, de Silvestre e Pessoa (2010). No texto, as autoras expõem as concepções de quatro professoras de inglês que realizaram uma pesquisa-ação em suas práticas docentes, durante o período de graduação. As autoras descrevem o processo da pesquisa e disponibilizam excertos dos resultados obtidos. Como é descrito no texto, as professoras-pesquisadoras em formação apontam algumas contribuições da pesquisa-ação para sua formação profissional, dentre elas: aprender a realizar o ato da pesquisa em seu próprio contexto; refletir seu contexto e suas ações dentro dele; e a possibilidade de refletir conceitos teóricos aplicados em sua prática, para mesclar teoria e prática.

O trabalho realizado a partir da pesquisa-ação é, segundo Silvestre e Pessoa (2010, p. 87), “uma forma de fazer com que o professor se perceba e se assuma como pesquisador”. Em nosso processo de pesquisa-ação, iniciamos os registros e reflexões para nossa pesquisa logo nas observações do contexto da escola-campo. Durante a observação do contexto escolar e das aulas da professora regente, fizemos um diário reflexivo, no qual descrevíamos as aulas assistidas, destacando as reflexões feitas a respeito do que era observado. Durante esse tempo conver-

samos muito com a professora orientadora a respeito do que estávamos observando. Contamos a ela como eram as aulas da professora regente, como os alunos se portavam durante essas aulas, quais as nossas visões a respeito do que acontecia durante essas aulas.

Buscamos, ao observar o contexto escolar, refletir a respeito de como as aulas de língua inglesa eram vistas pelos alunos, qual a postura da professora em relação aos alunos e como poderia ser se ambos (professora e alunos) tivessem posturas diferentes. Nossas observações do contexto escolar fizeram-nos refletir, acima de tudo, sobre o que nós gostaríamos de fazer em sala de aula, durante nossa regência, e o que gostaríamos de despertar naqueles alunos, que, a partir do que observamos, se mostraram dispersos e desinteressados em relação às aulas de língua inglesa.

Mas essas observações, descrições e reflexões não se limitaram às observações do contexto escolar. Como disse acima, a pesquisa-ação é a pesquisa que o professor faz em sua própria sala de aula. Logo, no período de regência do estágio, nós, os professores-pesquisadores em formação desta pesquisa-ação, pesquisamos e refletimos nossas ações em sala de aula, com as turmas escolhidas. Após cada aula, registramos em nossos diários denominados “Reflexão sobre a ação” nossas concepções a respeito de como decorreu a aula, como foi o envolvimento dos alunos, como nos sentimos durante a aula, quais as nossas impressões a respeito da aula etc. Os diários eram entregues, semanalmente, à professora orientadora, que

nos auxiliou a todo momento, ouvindo nossas observações, reflexões, queixas etc. e nos ajudando com sugestões para buscar melhores resultados em nossa prática.

Esse trabalho realizado a partir da pesquisa-ação colaborativa tornou possível a observação de nossa própria prática em busca de reflexões para que pudéssemos chegar o mais próximo possível dos objetivos desejados.

## Cenário

O projeto de pesquisa-ação colaborativa foi aplicado em uma escola localizada na região central de Goiânia/GO. Para o desenvolvimento dos planos de ação, optei por trabalhar com duas turmas de 9º ano (A e B). Os alunos que faziam parte da turma tinham de 12 a 18 anos de idade. Cada turma era frequentada por cerca 26 alunos.

Para cumprir uma carga horária de 12 horas/aula, o plano de ação foi elaborado para que em cada turma fossem ministradas 6 aulas, cujos planos estão descritos a seguir:

**1ª Aula:** Realizar um *quiz* sobre a participação do Brasil nos Jogos Olímpicos de Londres 2012. Discutir o tipo de comunicação (qual língua eles falam) os atletas utilizam para manterem contato entre si durante as competições. Revisar expressões de cumprimento (*greeting*) e apresentação (*introduction*), de forma que os alunos façam cumprimentos e se apresentem em língua inglesa.

**2ª Aula:** Ao início da aula, utilizar cartões com bandeiras de países e fotos de alguns atletas para que os

alunos os associem às suas determinadas nacionalidades e modalidades de esporte que praticam. Feito isso, solicitar que eles utilizem o diálogo trabalhado na aula anterior, substituindo as informações dos personagens por suas informações pessoais.

**3ª Aula:** Distribuir aos alunos uma atividade em folha em que deverão associar os nomes dos esportes às gravuras correspondentes. Fazer a correção da atividade, trabalhando a pronúncia.

**4ª Aula:** *Jogo True or False.* Distribuir aos alunos cartões com curiosidades sobre Jogos Olímpicos de anos anteriores. Em duplas e/ou trios, os alunos devem ler as informações e julgá-las como verdadeiras ou falsas. Os alunos terão 3 minutos para ler cada cartão e, ao sinal da professora, deverão trocar os cartões com os colegas. É permitido usar o dicionário.

**5ª Aula:** Atividade em folha com perguntas sobre quais os esportes, atletas, times etc. são os favoritos dos alunos. Cada aluno deverá responder as perguntas, inicialmente, sobre si mesmo. Em seguida, eles deverão ir até os colegas, fazendo a eles as mesmas perguntas, anotando as respostas no espaço reservado na folha para esta parte da atividade.

**6ª Aula:** Fazer a leitura de um texto sobre as preferências de um garoto (relacionadas a esportes). Feito isso, solicitar que os alunos reescrevam o texto, substituindo as informações do texto por suas preferências pessoais (trabalhadas na aula anterior).

## Ação

A regência começou no dia 1º de outubro, segunda-feira. A primeira aula foi na turma 9ºA. Conversei com eles sobre o projeto, apresentei a proposta, o tema “Jogos Olímpicos (*Olympic Games*)” e contei o que seria trabalhado durante o tempo de aplicação do projeto. Todos ouviram atentamente ao que eu dizia. O resultado da aplicação da primeira atividade foi parecido em ambas as turmas. Os alunos demonstraram interesse em realizar o que era pedido.

A segunda aula, porém, foi um pouco frustrante na primeira turma. Senti-me desconfortável e frustrada com a falta de participação dos alunos, especialmente nos momentos em que tentei instigá-los a participar oralmente. Na segunda turma, após algumas modificações no plano (substituição da atividade oral por escrita), os alunos foram mais participativos e realizaram a atividade com maior interesse.

Na terceira aula, iniciada com um *brainstorm*, os alunos das duas turmas participaram de forma (quase) inesperada. Como havia me decepcionado com a falta de participação das turmas na aula anterior, decidi não insistir para que participassem oralmente desta aula. Os alunos da turma 9ºB mostraram-se mais participativos e interessados na atividade que os alunos do 9ºA, ainda assim foi possível perceber que a atividade teve um efeito positivo em relação à participação dos alunos.

A quarta aula foi o que cheguei a considerar um fracasso em ambas as turmas. Não pela atividade em si, mas pela forma como os alunos a trataram. Eles não quiseram se sentar em grupo. Levei algum tempo para convencê-los a se juntarem aos colegas. Alguns não quiseram sentar-se com os colegas, e ficaram sozinhos. Além da resistência em formarem grupos, eles não se envolveram da forma esperada, responderam a atividade “de qualquer jeito”. Percebi que alguns alunos apenas “chutavam” as respostas. Fiquei bastante decepcionada com essa aula.

A penúltima aula foi igualmente frustrante quando aplicada na primeira turma (9ºA). Após perceber que os objetivos da aula não foram alcançados e que os alunos não se envolveram da forma esperada, conversei com a professora-orientadora e fiz modificações no plano de ação para a aula que seria ministrada no 9ºB. Retirei as últimas partes da atividade, deixei apenas as primeiras questões, que os alunos responderiam sobre si mesmos. Para substituir as partes que retirei da atividade, preparei uma cruzadinha, que eles deveriam completar colocando nomes de esportes trabalhados em uma das atividades das aulas anteriores.

Senti-me aliviada por ter dado tudo certo durante a aula e por ter conseguido trazer a atenção dos alunos para a atividade. Como a aula não deu muito certo na turma anterior, como não houve um bom envolvimento dos alunos, fiquei com receio de trabalhar a mesma atividade nessa turma. Mas graças às adaptações feitas na atividade,

os alunos se envolveram, cumpriram com tudo o que foi proposto, e conseguimos chegar ao objetivo desejado com a aula, que era trabalhar perguntas e respostas simples a respeito das preferências de cada um em relação a esportes, atletas, times etc.

## **Reflexão**

Encerrei a minha regência concluindo que, apesar do pouco tempo, consegui, mesmo que não da forma esperada, a resposta para a problemática que me propus a investigar. Descobri, após algumas frustrações e decepções (e alguns pontos altos, por que não?), como incentivar os alunos a se empenharem durante as aulas, a realizarem as atividades. Nada ocorreu exatamente como o que foi planejado, mas os objetivos, de certa forma, foram alcançados.

Fico feliz por ter mostrado a eles, não apenas algumas formas diferentes de se aprender uma LE, mas também uma postura diferente de outras que eles estão (infelizmente!) acostumados a ver dentro da escola entre os que estão ao seu redor. Algo que, a propósito, me fez refletir muito, é a forma como esses alunos são tratados no contexto em que vivem. Em alguns momentos me surpreendia com a falta de organização e disciplina dos alunos da escola em geral, e após observar e refletir um pouco mais, cheguei a conclusão de que o contexto social em que eles vivem não é, especificamente, o único culpado pela forma como eles se comportam, por vezes. O comportamento e tratamento que eles dão às pessoas é um reflexo

da forma como eles são tratados. Não adianta esperar um comportamento exemplar de alguém tão acostumado a ser tratado com grosserias. Não adianta exigir respeito de quem não é respeitado.

Creio que esses alunos percebem que não são tratados como deveriam. E a forma como tratam os que os cercam é só um reflexo disso. Pude perceber isso durante minhas observações, mais tarde em minhas regências, e tudo me foi confirmado quando, no questionário final, (felizmente!) alguns alunos destacaram minha “educação” e “prestatividade” como pontos positivos durante as aulas. Pelo menos nesse ponto, tenho certeza absoluta de que fiz alguma diferença para eles durante os dias em que estivesse com eles em sala de aula.

## **Desfecho**

Ao elaborar o projeto de “Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I”, propus-me a, durante minha regência, buscar por uma resposta para a problemática: “Como incentivar os alunos a participar mais ativamente das aulas de LE/inglês?”. A proposta inicial era tentar criar uma interação maior entre os alunos durante as aulas, trabalhando atividades mais dinâmicas, para buscar envolvê-los na aprendizagem de língua inglesa em sala de aula.

Percebi, porém, ao tentar trabalhar com atividades mais dinâmicas, que exigiam deslocamentos em sala, interação, práticas orais etc., que eles não se sentiam à vontade, logo, as atividades não funcionavam muito

bem. Após me sentir um pouco frustrada em relação a isso, entendi que a melhor forma de envolvê-los nas aulas/atividades era trabalhando atividades individuais, de leitura e escrita, atividades estas que me possibilitavam instruir os alunos, sanar dúvidas, individual ou coletivamente, com mais eficácia, pois eles se mantinham ocupados com as atividades e pareciam se interessar mais pela realização das mesmas. Até mesmo a disciplina, a organização e o comportamento dos alunos eram melhores com essas atividades.

Avaliar a realização do projeto é, com certeza, ainda mais difícil do que qualquer outra parte do trabalho. A aplicação do projeto foi um desafio e tanto desde o começo. Da primeira visita à escola-campo até a última aula de minha regência, tive que lidar com situações complexas e, querendo ou não, tive que aprender a refleti-las para tentar lidar com elas da melhor forma possível.

A meu ver, a proposta de realizar uma pesquisa-ação acerca da minha própria prática foi cumprida, e me atrevo a dizer que com sucesso. Consegui observar a reação dos alunos em relação ao que estava acontecendo em sala de aula, refletir a respeito do que acontecia e buscar formas de mudar o que julgava necessário, pensando sempre no que seria melhor para eles. Passei por alguns momentos de frustração que, por causa de um pouco de ansiedade, ou talvez, falta de maturidade em relação aos resultados esperados, me fizeram desesperar. Mas fico aliviada ao perceber que não me acomodei mesmo quando o que dava errado parecia não ter solução. Tudo tem solução. Aprendi

com as observações e reflexões a “começar de novo a cada tropeço” (MICCOLI, 2011, p. 179). E isso refletiu positivamente, não apenas em mim, mas nas aulas em si e na postura dos alunos diante dessas aulas. É uma pena que quando descobri o que fazer, quando consegui alcançar o objetivo e responder à minha problemática, o período de regência acabou.

Uma reflexão geral que consigo fazer a respeito do que foi esse período de regência para mim é: talvez eu tenha aprendido com esses alunos muito mais do que eles aprenderam comigo. Só não sei dizer se isso é um aspecto positivo ou negativo. Continuarei pensando a respeito.

## Referências

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de L. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 161-168.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 171-184.

SILVESTRE, V. P. V., PESSOA, R. R. Contribuições da pesquisa-ação colaborativa: concepções de quatro professoras de inglês em formação universitária. In: SOLANGE, M. de B.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.) *Formação de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 85-101.



## COMPLEXIDADES DA PÓS-MODERNIDADE: PATRIARQUISMO E A POSIÇÃO DA MULHER NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA<sup>1</sup>

*Anderson Nowogrodzki da SILVA  
Eduwesley Pereira da SILVA  
UEG – Campus Inhumas*

**E**ste estudo se deu a partir de observações de frequentes discursos midiáticos que vêm retratando a mulher em uma posição historicamente inferiorizada, diferentemente da colocação privilegiada que é oferecida ao homem (sexo masculino). Diante disso, nosso trabalho traz o tema *Patriarquismo* para a discussão em sala de aula de língua inglesa, inserindo-o no contexto educacional do ensino fundamental segunda fase, com o objetivo de levar os alunos a refletir sobre a condição da mulher na pós-modernidade.

Vimos delinear-se uma grande necessidade de buscar um olhar crítico na sociedade sobre a formação social,

---

1 Trabalho realizado sob a orientação das professoras Giuliana Brossi e Viviane Silvestre (UEG – Campus Inhumas). A aplicação deste contou também com a participação de outra graduanda, que optou por não participar desta publicação.

ideológica e discursiva à qual estamos expostos. Delegar autonomia crítica aos alunos, incentivando-os a raciocinar e analisar as complexidades que os cercam parece ser um passo para a reestruturação dos olhares cristalizados por um conservadorismo decadente e unilateral. Dessa maneira, empreendemos alguns objetivos, geral e específico, no desenvolvimento dessa pesquisa, como: Construir com os alunos uma consciência reflexiva acerca do conceito de Patriarquismo (dando foco à construção histórica e cultural da mulher); 1. Instigar o caráter cognitivo e a autonomia dos alunos; 2. Conscientizar os discentes a respeito da importância da aprendizagem de língua inglesa para a formação cidadã.

A edificação deste trabalho partiu da indagação: Como conscientizar a sociedade – por meio do ensino de língua inglesa – da alienação criada pelas obstruções histórico-culturais conservadoras que fazem circular um discurso cristalizado de que a mulher deve ser inferiorizada simplesmente por uma questão de gênero? Guiados por esta questão e com olhos para o exercício da reflexão contínua, pudemos ganhar a confiança dos educandos, tornar as aulas de língua estrangeira (doravante LE) mais atrativas, bem como, despertar a criticidade dos alunos, atuando em uma via de mão dupla, visando a interação responsiva entre professor e aluno.

## Enfoque

Nosso trabalho foi desenvolvido sob o viés complexo da pós-modernidade, assim, teóricos que trazem propostas comprometidas com este dinamismo e fluidez, arraigados à contemporaneidade, tornaram-se essenciais para a potencialização deste estudo. Diante de tudo isto, buscamos pensar na língua como prática social, “explorar as múltiplas formas através das quais o poder opera na vida social” (PENNYCOOK<sup>2</sup>, 1999, p. 331 *apud* URZÊDA-FREITAS; PESSOA, 2012, p. 236). Acredita-se que o ensino de língua inglesa que obedeça a esta perspectiva crítica proposta por Pennycook vá um pouco além de apenas discutir problemas sociais, trata-se de politizar a língua, torná-la um instrumento de poder e emancipação do sujeito, questionando implicações éticas e políticas do nosso trabalho como professores.

Seguindo esse pensamento, partimos para a concepção de ensino de LE no viés do Letramento Crítico, visto como uma forma de engajar o aluno no reconhecimento e no questionamento dos problemas sociais, por meio do ensino de LE, tudo isso mediado pelo professor. A língua inglesa, nessa perspectiva, leva a um salto progressivo na autonomia do aluno. Monte Mór<sup>3</sup> (2012 *apud* MOREIRA-LEITE, 2014, p.61), por exemplo, têm sugerido que é possível se funda-

---

2 PENNYCOOK, A. Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33, p.329-348, 1999.

3 MONTE MÓR, W. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Orgs.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012, p.37-50.

mentar em um ensino que trate a LE para uso em contextos sociais, objetivando que o indivíduo se engaje em práticas discursivas de maneira crítica e reflexiva.

Com isto, observam-se os deslocamentos nos conceitos de ensinar LE, estritamente língua inglesa, na pós-modernidade. Há, por detrás das metodologias utilizadas, uma abordagem social e educativa que considera o ensino de língua na contemporaneidade, lembrando que a língua não deve ser abstraída da exterioridade que a envolve, trabalhando-a, continuamente, de forma contextualizada, desconsiderando um fundamentalismo estruturalista, puramente linguístico. Outros autores, como Antunes (2009), também entendem que a língua representa a identidade cultural de um povo, considerando a exterioridade e aproximando o ensino de LE dos requisitos da pós-modernidade.

Em razão de uma melhor organização, apresenta-se o conceito de Motta (2008) sobre o que vem a ser o “Letramento Crítico”. O autor o vê como uma forma de tornar o aluno engajado por meio da língua e de levá-lo a refletir sobre as diversas formas de poder presentes na sociedade, representadas por meio de discursos, proporcionando um crescimento da autonomia dos sujeitos e seu desenvolvimento cognitivo e intelectual.

É por meio desse conceito que se estruturou o projeto de pesquisa-ação aqui relatado, levando os alunos a repensarem as condições de poder e sua relação com estereótipos, almejando disseminar a visão de um mundo composto pela diversidade, em suas mais variadas formas. Assim, os

alunos puderam refletir e questionar a condição preconceituosa na qual a sociedade está inscrita. Para trabalhar com um tema tão complexo e, ao mesmo tempo, não desconsiderar o ensino de LE, buscamos trabalhar as quatro habilidades linguísticas nas aulas de inglês.

De acordo com White e Arndt (1995), o processo de escrita está amplamente ligado ao raciocínio e, observando que a construção sintática fora antes abordada pela professora regente e os integrantes do PIBID<sup>4</sup> na escola, em seu processo de amadurecimento intelectual, os alunos já haviam associado as formas gramaticais à sua aplicação prática. Percebeu-se, durante a semirregência, que os discentes já teriam condições de produzir pequenas sentenças em linguagem verbal escrita relacionando-as à temática abordada. Sabendo dessas implicações da produção, procuramos trabalhá-la de forma constante em nossas aulas.

Partindo da perspectiva do Letramento Crítico e de uma escrita conectada a um ideal, não vista como uma mera produção insignificante/infuncional, passamos a olhar para o aluno como um desenvolvedor de raciocínios, elaborador de conjecturas, em razão de atribuir valor ao que escreve, tornando-o autônomo e crítico. A fim de levar o educando à produção em sala, faz-se necessário perceber a importância de levar o sujeito a um momento de “crise”, para que ele forme sua criticidade e, assim, repense certos conceitos, desestruturando o que é

---

4 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES.

passível de sentido para as convenções sociais e buscando a reflexão.

Na tentativa de aplicação do Letramento Crítico no ensino de LE, procurou-se utilizar, tanto os mecanismos do ensino de línguas, quanto os mecanismos de temática contextualizada, ligada ao universo dos alunos. Seguindo conceitos como os de Pennycook (1998), compartilhamos a visão de que a Linguística Aplicada deveria ser mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas.

Pessoa e Urzêda-Freitas (2012) destacam que um dos principais objetivos do ensino de línguas é preparar o aluno para a aplicação em situações reais, ou seja, grande importância deve ser dada às atividades significativas que simulam as condições autênticas de interação e comunicação das quais o aprendiz pode participar. Deve-se olhar para o uso da língua como prática social, comungando com os conceitos de muitos outros teóricos. Por conta disso, optamos por selecionar uma temática tão problemática e pouco desenvolvida nas escolas.

A fim de ressaltar a importância da temática e das aulas desenvolvidas, recorreremos ao discurso de Adichie (2009) que evidencia que a identidade de um sujeito é uma construção contínua, mutável, que não pode ser estereotipada ou vista de modo preconceituoso. Devemos evitar o olhar retrógrado e limitativo que institui, como padrão, uma unilateralidade sobre a cultura de um povo, bem como os acontecimentos sócio-historicamente marcados que permeiam determinada região. A escritora defende que, o fato de algumas pessoas se enviesarem

pelo caminho dos julgamentos convencionais à sociedade acrítica, cria lacunas gigantescas na história de uma nação, tornando-a incompleta.

## **Cenário**

Acreditamos que o trabalho, na perspectiva do Letramento Crítico e com olhos para a reflexão, mostrou-se efetivo para o crescimento produtivo dos alunos dentro do contexto escolar, porque, apesar de a instituição estar localizada em uma região adjacente ao centro da cidade, parte considerável dos alunos é de família carente, de baixa renda, estando restritos a uma visão cristalizada, em sua maioria. Essa escola é pública e de tempo integral, localiza-se na cidade de Inhumas, interior do estado de Goiás, no Brasil.

O trabalho descrito neste estudo foi aplicado, no ano de 2013, em turmas do ensino fundamental segunda fase, as quais foram reagrupadas e divididas em três turmas, em formato de oficinas, ao longo de quatro aulas em cada turma. Cada sala contou com uma média de 20 alunos, que variavam em séries e idades: 6º ao 9º, desde os 11 anos até os 15. Pensamos que esse relativismo de séries, idades e experiências foi positivo, por proporcionar uma multiplicidade de visões e o amadurecimento profissional e crítico do corpo docente, bem como de cada um dos alunos, que puderam compartilhar conhecimentos e opiniões.

Diante dessa heterogeneidade, desde o princípio, foi preciso calcular minuciosamente os passos para a elabo-

ração do projeto que seria desenvolvido. Dessa maneira, algumas etapas se fizeram primordiais: visitação da escola-campo; observação das turmas e das aulas; *feedback* com as professoras orientadoras do estágio; elaboração do projeto e a regência.

Entre as várias fases do projeto desenvolvido, acreditamos que a observação das aulas merece destaque, pois fez com que encontrássemos uma forma diferente de ver o ensino. Neste momento, pudemos visualizar as teorias a respeito do Letramento Crítico, que tanto tínhamos estudado – as oficinas de língua inglesa (aulas) eram ministradas pelo grupo PIBID da escola e trabalhava-se dentro dessa perspectiva temática e crítica do ensino de LE. Essa forma de ensinar LE instigou muitos alunos (estagiários) a buscar temas e alternativas atrativas e inovadoras, que correspondessem às complexidades da atualidade.

Outro momento importante esteve na elaboração do projeto – da escolha do tema ao *feedback*. Após várias conversas com as professoras orientadoras e parceiros de estágio, chegamos à temática *Patriarchism*. Diante de inúmeras questões ligadas à condição da mulher na sociedade, à ascensão do feminismo, entre outras discussões, pensamos ter sido uma escolha coerente com o presente momento.

## Ação

Com o projeto pronto, a aplicação se deu em quatro aulas. Na primeira, objetivamos criar laços de confiança com os alunos e apresentar o tema das aulas, aproximando-nos de cada um e dando a eles abertura para falar livremente conosco. No decorrer da aula, introduzimos nossa temática por meio de apresentação em *PowerPoint* e levamos algumas imagens de mulheres em situações inferiores, em relação aos homens, bem como palavras em língua inglesa e portuguesa, a fim de que os alunos pudessem adentrar à temática sem que fosse necessária a intervenção direta dos professores. Quisemos fazer com que os discentes pudessem interagir conosco, perguntando e fazendo colocações acerca do tema, gerando diversas discussões e, muitas vezes, a indignação de alguns. Pudemos perceber, no primeiro dia, como é importante trabalhar com o ensino de forma crítica e a evolução que isso acarreta. Os alunos conseguiram associar ao cotidiano o que foi exposto e transformar a aula num momento de repensar conceitos. Acreditamos que a temática ficou bem definida desde a primeira aula. Deixamos claro o tema *Patriarquismo* e o definimos.

A segunda aula teve como foco falar dos discursos feministas que circulam na atualidade, opondo-se à opressão e submissão em relação à mulher. Utilizamos, para tanto, uma música muito conhecida, *Man, I feel like a woman*, da cantora Shania Twain. O objetivo desta música foi levar os alunos a refletir sobre a autonomia feminina na contemporaneidade. Antes disso, deixamos uma pergunta

no ar: “*Nowdays, how are the women?*”. Após assistirem ao videoclipe da música e discutirmos brevemente a respeito, com o olhar na emancipação feminina, os alunos se empolgaram em responder à questão, demonstrando criticidade e maturidade, o que foi deveras impressionante. Suas colocações sobre como é a mulher nos dias de hoje se centraram no Brasil, dando uma visão mais restrita da situação da mulher na sociedade contemporânea.

Nesta aula, fizemos um *Brainstorm*, para que não perdêssemos o foco. O objetivo foi levar os alunos a refletir acerca da condição da mulher no domínio discursivo. Essa aula foi muito produtiva e atrativa, todos os alunos participaram e manifestaram suas opiniões. Uma das alunas afirmou que não saía de casa à noite, porque o pai não deixava. Nesse momento, outro colega falou que estava certo, pois ela era mulher. Então, buscamos problematizar. Perguntamos para o aluno; “Por que o menino pode e a menina não pode?”. Ele ficou pensativo, sem resposta. Acreditamos que esse silêncio tenha sido positivo, por permitir a reflexão a respeito de questões que parecem corriqueiras e naturais.

Para concluir essa aula, realizamos uma atividade de ordenação da música, com objetivo de não nos esquecermos da língua inglesa. Entregamos um *handout* da música em Inglês para os alunos e pedimos para eles colocarem em ordem enquanto ouviam a música. A maioria conseguiu ordenar o texto com facilidade.

Na terceira aula, tornamos mais complexa a reflexão, trazendo questões associadas a problemas sociais e

violência doméstica que se mantêm atuais, o que gerou, uma vez mais, indignação e discussão, tornando a aula interativa e atrativa. A aula teve início com algumas perguntas, como: *Who suffers more from male domination?*, *Do men abuse their power against women?* e *What do women do to defend themselves?* etc. Após este momento, partimos para uma atividade mais crítica e reflexiva abordando a violência contra a mulher. Levamos um vídeo<sup>5</sup>, o qual apresentava frases de impacto sobre situações de agressão sofrida por algumas mulheres, juntamente com imagens de humilhação.

Nessa aula, um dos momentos mais marcantes foi o pronunciamento de uma situação particular por parte de um dos alunos. Foi relatado que a mãe sofria maus tratos pelas mãos do padrasto. Ficamos em choque no momento, pois não conseguimos reagir imediatamente. É simples falar de maneira teórica e distante do fato, mas é complexo estar tão perto e ver o sofrimento de uma criança. Sentimo-nos desconcertados, buscando uma maneira de ajudar, mas sem reação. Foi um momento crítico e pudemos ver a importância do professor na sociedade e a confiança que sua imagem gera. Foi, realmente, algo que fez com que nós refletíssemos muito a respeito do nosso trabalho e de haver necessidade de aulas na perspectiva crítica. O aluno confiou em nós e no grupo para compartilhar aquela dor, por muito tempo, silenciada.

---

5 YOUTUBE. Domestic Violence Against the Woman. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1CAGNwkwICw>>. Acesso em: 13 out. 2013.

Por fim, a quarta aula veio para fechar o tema e mostrar o real valor da mulher enquanto sujeito capaz e em ascensão, na luta pelo reconhecimento político-social de igualdade de gêneros inscrita na pós-modernidade. Para atingir tal meta, montamos um slide com o nome: *Women around the world*. Levamos várias fotos com grandes mulheres que tiveram seus nomes gravados ao longo da história, como: Cleópatra VII, Joana d'Arc, Marilyn Moroe, Diana de Gales etc. A cada *frame* discutimos com os alunos, focalizando as reações das meninas para observar suas reações e reflexões sobre o assunto.

Essa aula foi o fechamento de todo o trabalho executado, portanto, optamos por mostrar as mulheres e sua importância histórica e profissional, terminando com a frase: “*The most important woman is you, daughter, friend, girlfriend, lover, wife, mother, heroin...*”. Pela reação facial de muitas alunas (sorrisos, postura de autonomia e voz), acreditamos que todas se sentiram valorizadas, reconhecidas e capazes de ultrapassar a barreira machista, que persiste em trabalhar sorrateiramente de forma invisível, biopolítica e molecular (FOUCAULT, 2008).

Com tudo isto, presenciamos transformações na forma de ensinar LE, outrora apreendida em sua concepção estruturalista, puramente gramatical, fechada e acrítica, passamos, aos poucos, a valorizar uma nova visão sobre o ensino-aprendizagem e sua potencialidade de mudar os sujeitos, a sociedade e aderir à complexidade que envolve a pós-modernidade.

## Reflexão

Com relação às aulas, constatamos a importância do ensino na perspectiva do Letramento Crítico de forma colaborativa, pois os ganhos são inenarráveis – aprendizado dos alunos, disposição do início ao fim das aulas, participação constante, autorreflexão, questionamentos e tantos outros pontos positivos. O estágio mostrou que, pensar o ensino crítico em uma escola de rede pública não é uma utopia, pelo contrário, é possível, seja por meio de questionamentos, uma aula interdisciplinar etc. Assim, aprendemos que tudo se torna possível mediante disposição dos docentes que têm consciência do papel do professor na contemporaneidade.

Portanto, descremos que um ensino de LE possa ter cunho social e político e ser efetivo sem trazer em seu bojo as complexidades da pós-modernidade. O mundo tem se tornado exigente, requerendo de nós aprendizado, reaprendizado e desaprendizado, elementos constantes à nossa prática. A (re)atualização é uma das demandas da contemporaneidade e olhar para o nosso conhecimento como algo mutável e incompleto faz-se necessário, não tomando o ensino como uma hierarquia que assujeita, mas como um meio de relações interpessoais que promove a autonomia do sujeito, seja aluno ou professor, construindo cidadãos em uma sociedade complexa e permeada pela heterogeneidade.

## Desfecho

O estágio como um todo foi um modo de rever conceitos e entender melhor o que é ser professor de LE, não só na sala de aula, mas fora dela, como seres humanos que buscam ajudar uns aos outros. O caminho é cheio de espinhos e desvios, mas a persistência torna possível ajudar o mundo à nossa maneira. Viu-se isso, explicitamente, por meio dos olhos dos alunos e suas atitudes responsivas.

Efetivamos, com sucesso, os planejamentos, cumprindo nossas metas, apesar da burocracia. É indiscutível o quanto se pode evoluir com esta prática. É interessante perceber como pode ser diferente e extasiante a cada segundo em que uma pergunta emerge e trás, em si, uma discussão. Conhecer pessoas diferentes, ensinar e aprender com elas se torna algo riquíssimo.

Embora o estágio seja tão produtivo, muitas vezes, quem o realiza não consegue visualizar a realidade burocrática por trás da face de um professor. A dificuldade em administrar o tempo e associar isso a uma rotina torna árdua a caminhada em busca da construção do conhecimento. Vimos, ainda, limitações descendentes da matriz curricular, o que, de certo modo, abre as portas para a análise de todo o contexto burocrático implícito neste ofício.

Apesar de todos os empecilhos, é possível trabalhar o ensino crítico e funcional dentro da sala de aula, trazer para os alunos a possibilidade de associar as teorias escolares com seu contexto cotidiano e modificar seus modos de ver a realidade e o mundo, além de proporcio-

nar o aprendizado em relação à língua, tornando essa prática crítica e reflexiva viável, mas árdua e cansativa, porém, recompensada pela evolução e respeito e a construção gradual de um mundo melhor.

## Referências

ADICHIE, C. The danger of a single story. 2009. Disponível em: <[http://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=pt-br](http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br)>. Acesso em: 9 nov. 2014.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Editora Graal, 2008.

MOREIRA-LEITE, J. R. Letramento Crítico: uma proposta de uso do facebook nas aulas de língua inglesa. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 5, n.1, p. 58-71, jan/maio 2014. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/1390/1013>>. Acesso em: 01 jan. 2014.

MOTTA, A. P. F. *O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente*. 2008. Trabalho de conclusão (PDE-Língua Inglesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

PENNYCOOK, A. A. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23-49.

PESSOA, R; URZÊDA-FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Editora UFG, 2012, p. 57-80.

URZÊDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. *Calidoscópio* (UNISINOS), v. 10, p. 225-238, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2414-9997-1-PB.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

WHITE, R. V; ARNDT, V. *Process writing*, London: Longman, 1995.

*FEELINGS: UM TEMA FUNCIONAL  
NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA  
EM ESCOLA PÚBLICA*

*Hailton CORREA  
UEG – Campus Inhumas*

A escolha do tema, “Feelings”, um tema universal, tão comum a todos os povos, justifica-se pela sua abrangência dentro da proposta. Trazer a realidade ao ensino é importante, mas trabalhar as realidades dos sentimentos e emoções passa a um patamar mais palpável e chamativo, devendo corresponder às expectativas aqui apregoadas. Assim sendo, a intenção foi, por meio das aulas de língua inglesa ministradas no período de estágio supervisionado em uma escola pública de Ensino Fundamental II, dar sentido às várias manifestações de sentimentos e sensações, por intermédio de vários métodos como música, fotos, figuras virtuais, cartazes e outros.

Como despertaríamos o interesse dos alunos com o tema *feelings*? Sendo inegável a amplitude da problematização, esta deverá ser explicada pela experiência da prática adiante. A decisão em se problematizar dessa forma, tão

amplamente, obviamente, não nos iludiu a pensar na resolução definitiva e geral de inegáveis problemas, muitos de natureza histórica. Dessa forma, a intenção era o auxílio no tratamento da gênese do que julgávamos ser o problema. A busca por uma compreensão plena é um processo contínuo e demorado. De todo modo, e diante do que tínhamos em mãos e em mente, depois das detecções apontadas no período de semirregência, tais problemas se banharam nas águas de nossa reflexão e, portanto, sabia-se e tinha-se convicção da parcela de contribuição que podíamos fornecer para colaborar, mesmo que minimamente, para o processo.

Fronte a isso, de acordo com o que nos era devido na fase de percepção, formulamos o presente estudo<sup>1</sup>, desenvolvido no ano de 2013, com o fito de despertar o interesse dos alunos nas oficinas de língua inglesa. E em função da urgência de importância no aprendizado, não se pode deixar de considerar o valor cultural da aquisição de uma segunda língua, ou ao menos, que se tenha boa noção dela.

Acerca dos objetivos, o de trazer o interesse aos alunos pelo aprendizado da língua inglesa através do tema “feelings” constituiu-se como o geral. Dividindo-o, chegava-se aos fitos específicos como: acrescer palavras ao vocabulário dos alunos/as; incentivar, nas aulas da oficina, o aspecto comunicativo; levar os alunos a desenvolverem a leitura, a fala, a escrita diante da premissa e primeira

---

1 Projeto de estágio orientado pelas professoras Giuliana Brossi e Viviane Silvestre (UEG – Câmpus Câmpus Inhumas) e desenvolvido em parceria com outras duas colegas da graduação.

necessidade de se ouvir e fazer com que as expressões propostas em Língua Estrangeira (LE) façam-lhes sentido.

## **Enfoque**

A Escola Ideal. “Novos tempos, novas expectativas e novas exigências”; esses adjuntos e substantivos se equivalem, cobram um do outro na ordem em que se expressam. A nova escola deve seguir conectada ao que acontece extramuros, e isso é fato. Conforme disse Libâneo (2004, p. 47):

Por isso, gradativamente, a escola vai se convertendo em “espaço de síntese”. A escola de hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, família, no trabalho, etc.

Esse espaço de síntese, de acordo com o que defende o autor, é um espaço liberto das amarras de um tipo de ensino que por anos e anos imobilizou esse microcosmo da sociedade chamado escola. Não se sustenta mais, como antes, termos um ensino centrado em si, recluso, hermético, de olhos voltados para dentro. Espera-se da escola um ambiente onde o conhecimento não se resume ao que reza os livros didáticos. Quando ele afirma a necessidade de se ter uma escola de síntese, está afirmando que a nova escola deve estar atenta aos movimentos sociais,

não apenas do ponto de vista científico, distante, mas também uma escola tanto quanto mais próxima da realidade do aluno ou aluna. Essa aproximação é necessária, uma vez que já são gritantes as disparidades entre o que se deve aprender e o que é importante aprender. A realidade à qual nos referimos pode ir de um fato ocorrido em almoço de família até às notícias mais relevantes do país e do mundo. É a prática da realidade habitando o território escolar, fazendo o aluno ou aluna apropriar-se da informação com autonomia, criticidade e conhecimento. Trouxe à discussão tais fundamentos, de âmbito geral, para que servisse de apoio aos fundamentos vindouros, dentro de nossa proposição de ensino de LE.

Para Aragão (2007), a aprendizagem de uma língua estrangeira não está propensa a ocorrer no vazio emocional. Acreditar que a troca de informações dentro do calor humano, sem maquiagem, sem distanciamento do que é aplicado de quem se aplica é um dos primeiros passos para aumentar as chances de um aprendizado efetivo. A confiança e a participação somente serão mais palpáveis quando as dificuldades forem tidas como fatores comuns e plenamente compreensíveis. Elas devem fazer parte do esperado. Somente assim pode haver meios mais plenos de se estabelecer um elo seguro, levando professor e aluno a uma relação positiva de desenvolvimento. O vazio emocional pode engessar o processo, fazendo-o mero artifício, para que um finja que está aprendendo e o outro finja que está ensinando. Assim, o ensino de LE quando preenchido de emoção gera razões e viabilidade

para o aprendiz, bem como para quem ensina. Essa ligação torna o conhecimento comum aos dois, plenamente atingíveis, tornando-se talvez mais natural o aprendizado.

Destarte haverá grandes chances de êxito no desenvolvimento no ensino de LE. Pois se levarmos em conta a incrível exigência que se estabeleceu no mundo, as vantagens, sobretudo culturais, as perdas e os prejuízos se reduzirão. Como bem disse Jorge (2009, p. 165): “A aula de língua estrangeira pode proporcionar aos aprendizes oportunidades de compreender e explorar diferentes visões de mundo e formas de expressão”. Essa multiplicidade de oportunidades dentro da compreensão deve ser pesada, antes de tudo, dentro do meio de condução do processo de exploração. A riqueza cultural e a crítica global, convergidas em fatores determinantes de mudanças melhoradoras, lançam-se como pontos de fuga na tela social de um mundo mais e mais globalizado.

Freire (2005, p. 252) lançou mão de uma visão ampliada de si, para explicar essas relações do ensino com o meio: “Foi exatamente o mundo, como contrário de mim, que disse a mim: você é você”. A interação e os meios de conhecimento, reconhecimento e autoconhecimento na escola, corroboram dentro de propostas de ensino de outra língua. Dar vazão à possibilidade de consciência crítica é abrir as portas para fluidez escola adentro e mundo fora. Obviamente que Freire não pontua a área de aplicação de seus pensamentos, mas que sem esforço algum podemos levá-lo a todos os segmentos e naturezas que a escola apresenta. Essa condição de ligação do “eu”

com o mundo, no contexto escolar, traz grandes benefícios à função social da escola. Reconhecer-nos no mundo e no mundo nos reconhecer: em ensino de línguas é de fundamental importância para se encontrar razões de ser. Possibilitar esse reconhecimento do aluno no mundo e vice-versa, através de uma consciência crítica, é a maneira mais segura de cumprir bem o papel de ensinar.

### **Cenário**

O ambiente inspirador do projeto foi uma escola da rede estadual de ensino, situada na urbe de Inhumas, na região metropolitana de Goiânia. A escola é de tempo integral durante o dia, ensino fundamental II, do 6º ao 9º ano. À noite funciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA). São 480 alunos matriculados, sendo que 200 no noturno e 280 no integral, dando uma média de 35 alunos por sala.

Depois de fazermos uma visita com a intenção de observarmos o contexto escolar (período de observação) e acompanharmos algumas aulas (período de semirregência), fizemos algumas detecções e consequentes apontamentos de problemas e deficiências, sobretudo no âmbito de ensino, com o foco em nossa área de estudo, ensino de LE. Tais apontamentos nos conduziram a estudos, e esses a criarmos um projeto de estágio que contribuísse, mesmo que minimamente, para resolução de tais problemas.

Quanto aos planos de ação, de acordo com o que idealizamos no planejamento, lançamos mão de várias ferra-

mentas para nos auxiliar e nos dar suporte pedagógico durante as aulas. Alguns recursos tecnológicos nos seriam importantes para construirmos o aprendizado de forma mais ilustrativa, acrescentando, dentro disso, também, o aspecto lúdico. O tema “Feelings” seria abordado e explorado em letras de músicas, trechos de filmes, fotos e ícones (*emoticons*) em slides, cartazes e recortes de revistas e jornais. Trazer a expressão do sentido de tais sentimentos e sensações para a realidade é o foco.

Com as metas traçadas, discussões eram feitas dentro do nosso grupo de Estágio, e com as professoras orientadoras. A preparação dos materiais, alguns ensaios, corta isso, acrescenta aquilo, tudo visava aprimorar e melhorar a aplicação do projeto. Por exemplo, usar *emoticons* foi uma forma de abordar algo de suas realidades, linguagem virtual, com o fito de simplificar o que lhes seria importante.

## **Ação**

Negar o nervosismo durante alguns momentos do projeto é negar nossa sensível humanidade. Durante o tempo de planejamento, com os ares seguros de nossas orientadoras, fingi estar seguro, pleno e confiante. Isso porque eu estava vindo do estágio de Língua Portuguesa, momento em que, ao que pareceu, tudo havia dado certo. Antes de tecer algumas linhas sobre a aplicação do projeto, abrirei um parágrafo com a finalidade de versar sobre os momentos antecessores. Vamos a ele.

Em meio a mensagens com as colegas do grupo durante a preparação das aulas, havia também um certo ar de insegurança. Nós três estávamos inseguros. Foram conversas um tanto quanto angustiadas. Mas apesar de tudo isso, havia no fundo algumas fagulhas de otimismo, acho que de nós três, principalmente quando, depois de tudo pronto, fomos para a orientação com a professora, momento em que sua serenidade e confiança nos deu forças suficientes para conseguirmos entrar na oficina com alguma autonomia e segurança. Do ponto de vista teórico, não víamos problemas grandes. O “x” da questão era a prática. Um esboço rápido dos momentos que antecederam nossa estreia na oficina: mar de incógnitas.

Separados os conteúdos da primeira oficina, de acordo com o nosso tema: “Feelings”, e depois de eficazes orientações de nossas experientes professoras, chegou o dia. Para esse dia, separamos alguns *emoticons*, de vários tipos, e íamos dá-los nomes em língua inglesa, com um trabalho de sugestão, fazê-los sondar e arriscar, conforme orientações prévias. A oficina foi proveitosa. Conseguimos fazê-los entender a proposta de nosso projeto, já no primeiro dia.

Do segundo dia em diante, como são quatro aulas para três turmas, foi um trabalho de adequação e readaptação intenso. Alguns improvisos eram demandados, às vezes de forma instantânea. Surgia o problema, víamos que não daria certo e mudávamos os rumos ali. Creio que foi um dos pontos mais positivos da prática a questão de

leitura e avaliação rápida do contexto e traçar novos rumos para o plano.

Uma das aulas que não careceu de mudanças, saindo tudo conforme o combinado, foi a aula em que demos um vídeo com várias músicas. As músicas traziam conteúdos que se referiam a sentimentos diversos como alegria, tristeza, raiva, etc. Mesmo assim, no primeiro momento pareceu que ia naufragar. Isso porque, principalmente na primeira turma, em que os alunos eram menores, esses se atinham às imagens do vídeo, fazendo-os perder o foco na escuta. Mas isso deu certo. Foi apenas uma primeira impressão. Logo-logo eles estavam já ligados na proposta, dando respostas positivas, cantando as músicas em inglês, “*I Feel Good*”, de James Brown, “*Hey Jude*”, dos Beatles, além de outras. E com tudo isso, vê-los interessados, fazendo as atividades com desprendimento, sobre as letras das canções usadas. Foi um dia ímpar. Nossos planos ali, sendo executados e facilitando aos alunos, o aprendizado de LE. Foi uma experiência inesquecível.

As duas aulas seguintes. Na terceira, trabalhamos com imagens de personagens conhecidos (Popeye, Pokemon, Turma da Mônica, etc.), que eram sorteados, *hot potatoes*, e a imagem que parasse quem fosse sorteado teria que dizer com qual humor o personagem estava: “*she is sad, he is happy, they are angry, etc.*” O aprendizado fluiu bem até mais ou menos uns vinte minutos, depois tornou-se um tanto quanto monótona. Na oficina posterior, a quarta e última, trabalhamos formações de frases. Com dois dados, eram sorteados os números correspondentes a trechos em

fichas. Formando as frases, eles deveriam dizer se concordavam ou não com os dizeres formados.

Havendo em todas as oficinas aproximações com a realidade dos alunos, isso corroborou para o aprendizado. O ensino lançando mão de métodos lúdicos tendeu a cumprir mais naturalmente a proposta, levando ao aprendizado. As dinâmicas, em sua maioria, foram ferramentas determinantes para acenos positivos de resultados.

## **Reflexão**

Conforme dito anteriormente, nem tudo deu certo. Na última oficina, entre os alunos da primeira turma, os menores, houve um dado momento em que me senti atônito. Mas não foi de nervosismo, não. A calma prevaleceu durante todo o tempo. Esse momento difícil, quem sabe angustiante, se deu quando um dos alunos começou a atrapalhar a aula, puxando os colegas, rindo, fazendo algazarra. Sua atenção foi chamada por inúmeras vezes, sem sucesso. Nesse dia sentimos um tanto quanto acuados pela primeira vez dentro do universo escolar. Ele, enfim, cessou com tal comportamento quando dissemos a ele que se não parasse, iríamos levá-lo à coordenação. Mesmo assim, aquietando-se, vimos que ele não prestava atenção às atividades, mesmo com as tentativas que fizemos de envolvê-lo na proposta da dinâmica. Esse fato, acredito ser um outro fator que causou alguma estranheza pela complexidade: ele apresentava grande dificuldade de aprendizagem.

Objetivo, na maioria de nossas ações há objetivo. Difícil que algo seja feito por fazer. No caso do presente projeto houve objetivos. A pluralização não polui nossa inicial módica intenção, e sim, a valoriza. Embora todos objetivos, dentro de um senso de realidade, tudo quanto foi pensado, não tenha acontecido, o que deu certo nos surpreendeu. Vimos que depois das oficinas, os alunos estavam cantando as músicas apresentadas, repetindo as palavras que exprimem sentimentos. O mais importante dos objetivos, “despertar-lhes o interesse pela língua inglesa”, certamente foi alcançado, levando em consideração suas curiosidades depois das oficinas. Foi tocante ver a isso. E, ao final de tudo, diante do pedido das professoras orientadoras para dizermos em uma palavra tudo que vivemos, mil palavras me ocorreram. Eu disse a ela não saber escolher uma, e que, apesar da frustração da última aula do aluno indisciplinado, eram boas palavras em sentido geral. Resolvi enumerar uma. Quis generalizar, com a palavra escolhida, tudo e todos. Essa palavra, que é a mais bela de nossa língua em minha opinião, deveria ser mais sentida por nós, com maior frequência, com maior intensidade, a cada minuto, em todo lugar. A palavra é: gratidão. Gratidão à escola, por meio de seus abnegados professores e administração; gratidão à universidade; gratidão, gratidão, gratidão! Enorme gratidão, em voga, aos colegas do grupo deste projeto, aos alunos e, enfim, às nossas professoras orientadoras da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. Gratidão!

## Desfecho

A escola de hoje em dia espera muito mais do professor do que do sistema de ensino. Mas um não está “acoplado” em outro? Talvez esteja sim, mas a afirmação reforça o sentido e debandará qualquer pontuação de incoerência quando se individualizam as iniciativas para que o ensino em geral, neste caso o ensino de Língua Inglesa, se fortaleça e reúna o máximo de motivos para fazer do processo de ensino-aprendizagem um processo natural, sereno, arraigado no seio da sociedade. Individualizar as ações não é inventar conteúdos. Individualizar as ações é readequar o que se julga já conveniente e produtivo ao meio, para que se torne ainda mais frutífero, e que os resultados sejam condizentes ao que merece o meio social da escola.

Este projeto, em seu desenvolvimento e aplicação, demonstrou, durante todo o tempo, um foco em diferenciar, individualizar os procedimentos, para que o aluno ao tratar do tema, se sinta exclusivo, e consiga, com isso, superar as dificuldades e galgar no caminho de aprender uma segunda língua. Notamos, pudemos notar que pode funcionar, sim. Tratar os conteúdos como produtos prontos e acabados, pode gerar desprezo pelas relatividades, essas características que as mais latentes no mundo, nas coisas e na linguagem.

Em linhas gerais, apesar das reconsiderações que tivemos que fazer de última hora, das dúvidas, das nossas próprias deficiências com a língua inglesa, apesar de tudo isso e além de outros fatores, reafirmamos que o resultado

foi satisfatório. Embora o tempo de aula tenha sido de quatro aulas, houve tempo de assomarmos a resultados esperados, percebendo, no balanço final das ações, bons resultados.

## Referências

ARAGÃO, R. C. *São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo, Editora Unesp, 2005.

JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In LIMA, D. C. de L. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 161-168.

LIBÂNEO, J. C. Uma escola para novos tempos. In: LIBÂNEO, J.C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: MF Livros, 2008, p. 45-62.



## 6

---

# A INTERAÇÃO ENTRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO E ATIVIDADES DIFERENCIADAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA<sup>1</sup>

*Patrícia Maria FERREIRA  
UEG – Campus Inhumas*

Com base em alguns estudos realizados e nas observações que foram feitas para o desenvolvimento do projeto de estágio pôde ser notado que o estudo de língua inglesa tem-se baseado no ensino da gramática tradicional. Sendo assim, decidi propor aulas diversificadas em que pudesse seguir o livro didático, que era uma das regras do centro de idiomas, mas também utilizar atividades diferenciadas e realizadas por meio de dinâmicas, *cross-words* e *flashcards*.

Portanto, estas aulas foram propostas a partir das observações das aulas de uma turma de curso de língua inglesa básico infantil, isto é, para crianças na faixa etária de oito a onze anos. No início das observações, os alunos demonstraram interesse e motivação em participar das

---

1 Projeto orientado pela professora Viviane Silvestre (UEG – Campus Inhumas) e desenvolvido em parceria com outra colega do curso.

aulas, mas, ao longo do curso, começaram o desinteresse em realizar as atividades propostas pela professora, enfim, os alunos se desmotivaram pela aprendizagem da língua inglesa durante as aulas.

Exposta a este fato, conclui que o desinteresse dos alunos estava na rotina enfadonha das aulas, porque a professora regente não saía do livro didático em nenhum momento e não adaptava as atividades propostas por ele. Então, este foi o maior motivo pelo qual propus o projeto em que trabalharia com atividades diferenciadas integradas com o livro didático, pois pensei que assim tornaria as minhas aulas dinamizadas para contribuir de forma positiva para a aprendizagem dos alunos.

Tive duas perguntas que permearam o estudo. A primeira pergunta era “Que atividades podem ser interessantes para os alunos sem a utilização do livro didático?”, e a outra pergunta foi “Como fazer com que os alunos se tornem motivados com o curso de língua estrangeira, mesmo utilizando o livro didático?”. Então, para obter os resultados para a problemática foi preciso selecionar também alguns objetivos, como despertar o interesse dos alunos pelas aulas, mostrar que o ensino/aprendizagem de língua inglesa não se limita ao ensino de gramática e por meio das atividades propiciar maior interação entre aluno-aluno e professor-aluno.

## Enfoque

Durante o ano de 2012, fiz muitas leituras nas aulas de Estágio Supervisionado que me auxiliaram na elaboração e execução do projeto de pesquisa-ação colaborativa. Através dessas leituras, decidi investigar um tema diversificado dos meus colegas, pois o contexto escolhido foi diferente<sup>2</sup>. No contexto observado, foram encontradas aulas monótonas e muitas vezes focadas somente no ensino da gramática, pois, de acordo com Jorge (2009), muitos professores pensam que ensinar uma língua significa apenas ensinar sua gramática e seu vocabulário. Por ter presenciado essa percepção de ensino, decidi sair um pouco do livro didático, que era utilizado pelos alunos, e procurei levar atividades diversificadas e relacionadas com o conteúdo trabalhado pelo livro.

Durante o período de observações, percebi que os alunos estavam desmotivados pelas aulas e sem interesse em aprender o conteúdo. Então, foram preparadas algumas dinâmicas para sair da rotina que esses alunos estavam inseridos, pois nem sempre o inimigo do bom ensino são os métodos, massim “o exagero da rotinização” (PRABHU<sup>3</sup>, 1990 *apud* FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012, p.11).

Foi observado também que muitos alunos se sentiam inferiores aos outros, pois sempre diziam que não sabiam

---

2 O contexto foi diferente, pois a pesquisa-ação deste projeto foi realizada em um curso de língua estrangeira/inglês, com uma turma de crianças do nível básico. Já os outros alunos estagiaram em escolas estaduais com alunos de 6º ao 9º.

3 PRABHU, N. S. There is no best method – Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

ou que não conseguiriam aprender, pois era muito difícil. Por meio de Howatt<sup>4</sup> (1984 *apud* FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012, p.25), percebi que essas situações são barreiras que as pessoas criam para a aprendizagem de um idioma, pois eles antecipam que terão dificuldades ou que não conseguirão aprender certo conteúdo. Para solucionar esse problema, Figueiredo e Oliveira (2012, p. 25) trazem que é tarefa do professor criar um ambiente físico relaxante e confiável, onde todos os obstáculos psicológicos levados pelos alunos sejam diminuídos e até eliminados para que a aprendizagem ocorra de forma profícua. Figueiredo e Oliveira (2012, p.26) afirmam ainda que a função do professor é ser um conselheiro que centraliza a atenção nos alunos e em suas necessidades, dando-lhes apoio para que entendam melhor os seus problemas e para que possam, finalmente, superá-los.

Com as teorias estudadas, pude aprender variados tipos de métodos e abordagens no ensino da língua estrangeira. Durante as aulas, foram trabalhadas algumas dessas abordagens, de forma geral. Mas a abordagem que chamou mais atenção e que mais foi utilizada no planejamento foi a abordagem colaborativa, na qual o aluno é responsável pela própria aprendizagem, ou seja, nela o aluno tem autonomia e maior participação no processo de ensino. Nessa abordagem, a aprendizagem do aluno pode ocorrer por meio de interações em sala de aula ou fora dela

---

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

(DILLENBOURG, 1999), isto é, os alunos podem trabalhar juntos para obterem a aprendizagem.

## **Cenário**

O projeto de pesquisa-ação foi aplicado em um curso de língua estrangeira/inglês, com uma turma de crianças do nível básico. Esse curso era oferecido pelo curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás do município de Inhumas. No início das observações, o curso era oferecido a essa turma em duas aulas semanais com duração de cento e oitenta minutos por semana, mas com a saída da professora, o horário das aulas teve que ser modificado, pois, o novo professor pôde assumir somente uma vez por semana. Então, a turma passou a ter aula apenas uma vez na semana, com duração de noventa minutos.

A turma era constituída por onze alunos que moravam próximos ao campus, sendo sete meninas e quatro meninos na faixa etária de oito a onze anos. A maioria desses alunos já se conhecia, pois no turno matutino estudavam na mesma escola de ensino fundamental.

Como foi proposto no projeto, o tema investigado foi a interação entre o uso do livro didático e atividades diferenciadas no ensino de língua inglesa. Sendo assim, em todas as nove aulas foi proposto trabalhar com dinâmicas, às vezes como aquecimento (*warmer*) e outras como fixação do conteúdo, foram levadas atividades relacionadas com o conteúdo que o livro didático propunha para fazer essa interação entre o livro e atividades diferenciadas. Então,

para demonstração de como as aulas foram planejadas, três aulas, dentre as nove ministradas, serão detalhadas a seguir.

Na primeira aula, foi utilizada uma dinâmica de apresentação para todos se conhecerem melhor. Nessa dinâmica, foi preciso que todos informassem o nome, a idade e o que gostavam de fazer. Após a dinâmica, iniciou-se a aula com o conteúdo que o livro didático propunha na *Unit 3 – Lesson 1*, o conteúdo era sobre os adjetivos *hungry*, *thirsty*, *hot* e *cold*. Para trabalhar este conteúdo, foi feita uma pequena encenação com frases exclamativas para que os alunos entendessem o significado de cada adjetivo sem a tradução. Depois, os alunos abriram o livro *Student book* para praticar o diálogo proposto, responder algumas perguntas que o livro trazia sobre os adjetivos e compartilhar as respostas entre eles. Para concluir o trabalho com os adjetivos, foi entregue aos alunos uma atividade de fixação em formato de *crossword*.

A atividade de fixação foi conferida de forma oral, cada aluno leu uma sentença respondida para a correção. Em seguida, iniciou-se a aplicação do próximo conteúdo apontado pelo livro didático (*Lesson 2 – Some, any*). Então, para este trabalho, foram fixados alguns *flashcards* no quadro com imagens para os alunos responderem as perguntas *Are there ...?* e *How many?* e por meio dessas perguntas chegar às respostas *There are some ...* ou *There aren't any ....* Posteriormente, os alunos responderam mais uma atividade no livro didático e foram separados em duplas para construir frases utilizando *some* e *any* com base nos *flashcards* entregues. Portanto, o objetivo

proposto para essa aula foi que os alunos formassem frases usando o conteúdo aprendido.

Na segunda aula, teve a dinâmica *Hot and Cold*. Nessa dinâmica, um aluno saía da sala, enquanto os outros escondiam o objeto, e quando o aluno voltava para a sala para procurar o objeto, os outros alunos usavam os comandos *hot* e *cold* para o aluno descobrir o esconderijo. Para iniciar o conteúdo dessa aula, *Lesson 3 – Nouns*, foram fixados no quadro *flashcards* com as palavras *knife*, *fork*, *spoon* e *plate* de um lado e do outro a imagem dessas palavras. Então, quatro alunos foram escolhidos para ligar o substantivo em inglês a sua imagem, depois os alunos conferiram e repetiram.

Nessa aula, havia alguns objetos em cima da mesa para trabalhar a questão *Are there any ...?* e as respostas *Yes, there are ...* e *No, there aren't*. Depois, os alunos foram separados em duplas e receberam alguns *flashcards* para praticarem a questão e as respostas citadas acima. Foi pedido para os alunos fazerem uma lista com as respostas e me entregarem. Para finalizar a aula, foram trabalhadas com os alunos algumas questões do livro didático e corrigida a atividade de casa da aula anterior.

A terceira aula foi iniciada com um jogo de tabuleiro sugerido pelo livro didático, mas o tabuleiro foi adaptado. Como atividade com o tabuleiro, foi proposto que os alunos sentassem em trios e jogassem os dados. Quando desse número par, eles iriam formar sentenças afirmativas ou negativas usando *some* ou *any*, e, quando desse ímpar, deveriam formar uma questão sobre a imagem do

tabuleiro utilizando *any*. Fazendo isso, poderiam continuar o jogo e descobrir o vencedor, ou seja, quem chegava ao final do tabuleiro primeiro.

Para continuar a aula, a atividade de casa do livro *workbook* foi corrigida. Então, passou-se para o próximo conteúdo indicado pela *Lesson 5 – Nouns (letter, word, consonant, vowel)*. Foram feitos alguns *cards* com vogais e consoantes para que os alunos em trios pudessem formar palavras com aquelas letras. Assim que a atividade foi finalizada, um trio foi à frente para apresentar as palavras formadas com as letras, mas, para isso, o outro grupo tinha que perguntar se havia vogal ou consoante na palavra para praticarem a questão (*Are there any consonants?*) e as respostas (*Yes there are/No, there aren't*) e, então, o trio soletrou as letras para o outro trio adivinhar a palavra formada por eles.

Posteriormente, foi trabalhada com os alunos uma música indicada pelo livro didático. Primeiramente, eles deviam escutar e depois completar com as palavras que estavam faltando. Para finalizar a aula, os alunos foram divididos em dois grupos para uma dinâmica com o vocabulário estudado. O grupo formava uma palavra e depois fazia mímica para o outro grupo descobrir.

Com os detalhes dessas três aulas foi possível perceber que foram trabalhadas atividades que os alunos puderam criar e não apenas memorizar. Richards e Rodgers<sup>5</sup> (1986

---

5 RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1986.

*apud* FIGUEIREDO, 2012, p.24), afirmam que “a aprendizagem é facilitada se o aluno descobrir ou criar, em vez de repetir e memorizar o que deve ser aprendido”.

## **Ação**

Como já foi citado, a abordagem mais utilizada foi a colaborativa, concordando com High (1993) e Aoki (1999) quando defendem que, na abordagem colaborativa, os alunos têm a oportunidade de praticar o que aprenderam com os colegas, por meio de interações significativas. Para exemplificar essa abordagem colaborativa, pode ser citada uma atividade que foi proposta na aula de número seis: os alunos tinham estudado pela segunda vez o tópico gramatical ‘*present continuous*’. Após a teorização do conteúdo e a prática com atividades no livro didático, se sentaram em duplas ou trios e elaboraram cartazes com imagens e frases no tempo verbal estudado. As imagens foram levadas e as frases eles criaram colaborativamente utilizando o modelo dado (*He/She is eating*). Essa atividade foi de muito significado, pois para os alunos a realização dessa atividade, sem a interferência da professora, foi importante para que eles se motivassem a questionar e, assim, chegar a melhorias e a novas descobertas (PESSOA; BORELLI, 2011). Executando outras atividades, não foi tão perceptível o envolvimento da parte deles tanto quanto na realização dessa atividade. Acredito que pode ser pelo motivo de que eles realizaram a atividade em colaboração

com seus pares e sem a interferência da professora, então se sentiram responsáveis pelo que estavam fazendo.

Já nas atividades de produção oral, senti em alguns que eles não estavam interessados em participar, já outros alunos ficavam pedindo que os deixassem responder no lugar do outro colega. Então, foram propostas condições adequadas para que os alunos se sentissem à vontade para produzirem oralmente. Foi possível perceber que a maneira para fazê-los produzir oralmente seria por meio da interação com os outros alunos. Segundo Brown<sup>6</sup> (1994 *apud*, GOMES; RIOS, p.102), “as atividades em grupos geram interação por meio da conversação face a face, da negociação de significado, da adoção de diferentes papéis, entre outros aspectos”.

## Reflexão

Simplificando os planos de ação, pode-se dizer que, de forma geral, consegui alcançar os objetivos e todas as atividades planejadas foram aplicadas. Como já foi dito anteriormente, nas aulas sempre procurei executar alguma dinâmica. Com elas, pude perceber que os alunos se interessavam um pouco mais pelas próximas atividades, pois essas dinâmicas tinham o papel de aquecer os alunos para a aula de língua inglesa.

---

6 BROWN, D. H. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

No projeto de pesquisa-ação colaborativa proposto, levantei duas perguntas para pesquisar durante a realização da regência. Tentarei, então, responder a essas perguntas: 1) Que atividades podem ser interessantes para os/as alunos/as, sem a utilização do livro didático? e 2) Como fazer com que os alunos/as se tornem motivados/as com o curso de língua estrangeira, mesmo utilizando o livro didático?.

Como já disse no início, observei as aulas da professora anterior e percebi que ela só ensinava com base no livro didático, por essa razão, pensei que poderia trabalhar de uma forma diferente com os alunos. Durante a execução do projeto, levei algumas atividades fora do livro didático para poder observar a reação dos alunos. Percebi que eles gostavam de atividades que eram trabalhadas em grupo, e gostaram também das dinâmicas trabalhadas como um tipo de atividade fora do livro didático. A fim de ilustrar essas percepções, serão apresentadas algumas respostas dos alunos à questão 6 (Você acha que é possível aprender a língua inglesa utilizando somente o livro didático? Por quê?) do questionário final aplicado na última aula.

Não, Porque as brincadeiras desenvolveram muito a minha fala. [E.C. 9 anos]

Não, porque precisa de dinâmicas que abrem a nossa mente por ser divertido e nos ajuda a aprender. [M.G. 11 anos]

Não, porque no livro você aprende e juntando as outras tarefas, complementam o estudo. [M.J. 9 anos]

Não, porque em vários lugares você pode encontrar a língua inglesa e também em muitos jogos de internet”.  
[N.R. 11 anos]

Por meio dessas respostas, foi possível constatar que os alunos se motivaram com as atividades que foram estudadas fora do livro didático, pois consegui trabalhar essas atividades relacionadas com dinâmicas.

Gostaria de reforçar que essas aulas foram de muita significância para mim, isto é, vi que “um professor tem que ter vocação para exercer a profissão, para poder vivenciar o prazer e alegria de suas realizações, as quais, seguramente virão, mas apenas em consequência de esforço, comprometimento e dedicação” (MICCOLI, 2011, p.182-183). Sendo assim, pode-se dizer que por causa do período de regência, percebi que tenho essa vocação, pois tive muitos momentos de alegria e crescimento profissional juntamente com os alunos.

## **Desfecho**

O projeto, no início, parecia desafiador, pois seria bastante difícil dar aulas em um curso de línguas cujo principal instrumento era o livro didático, utilizando o mínimo possível tal livro. Procurei levar atividades relacionadas com o conteúdo do livro, porém muitas vezes não podia deixar de utilizá-lo, isto é, nele também havia atividades interessantes e decidi trabalhá-las de forma que promovia a interação entre os alunos. Percebi que, por meio dessa interação, os alunos gostaram bastante dessa

diferenciação entre as atividades. Dessa forma, as aulas não ficaram monótonas sobre o livro didático e nem somente no conteúdo, porque foram levadas dinâmicas para obter a interação dos alunos.

Como foi dito anteriormente, essas aulas foram bastante significativas, pois em cada aula propus me avaliar para que na próxima aula tudo desse certo. Senti-me, em muitas vezes, insegura por não conseguir a atenção de todos, mas entendi que em nenhum lugar conseguiria a atenção de todos os alunos a todo momento. Hoje, tenho a certeza de que as aulas foram de muita importância para os alunos, em todas as aulas eles puderam aprender um pouco sobre o que ensinei.

E isso é de grande valia para o meu desenvolvimento como formadora de opinião e também porque enriquecerá e contribuirá na minha futura dedicação profissional e pessoal. Através da realização do estágio, pude me reconhecer tal como sou. Com o estágio percebi que não quero ser apenas “dadora de aula” (ALMEIDA FILHO<sup>7</sup>, 1997 *apud* MICCOLI, 2011), pois, além disso, tenho que ser professora que atua na construção do saber do meu aluno, e no meu estágio, colaborei com a aprendizagem dos alunos.

Miccoli (2011, p. 176) através do pensamento de Almeida Filho, nos afirma que

---

7 ALMEIDA FILHO, J. C. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *Apliemge - Ensino e Pesquisa*, Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, n. 1, p.29-41, 1997.

essa atitude invariavelmente dá dor aos alunos. Ser professor é ter a possibilidade de vislumbrar uma sociedade melhor e poder atuar na sua construção, pois sua sala de aula pode, na relação com seus alunos e no sentido que imprimir às suas aulas, refletir o ideal de sociedade igualitária, justa e democrática pela qual ansiamos.

Dessa forma, nas aulas procurei encorajar os alunos para observarem as suas evoluções no aprendizado da língua inglesa. De uma forma ou de outra, consegui deixar naqueles alunos uma marca das aulas e também em mim, como pessoa e como professora.

Finalizando, quero ressaltar o quanto a professora de estágio foi importante para a realização do projeto de pesquisa e também para a execução das aulas, pois todas as teorias que ela propôs para a leitura contribuíram para o meu momento de professora no estágio supervisionado e continuam a contribuir para a minha formação docente.

## Referências

AOKI, N. Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. In: ARNOLD, J. (Ed.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 142-154.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? In: DILLENBOURG, P. (Ed.). *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, 1999, p. 1-19.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; OLIVEIRA, E. C. Sobre métodos, técnicas e abordagens. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora da UFG, 2012, p. 11-40.

GOMES, V. M. A.; RIOS, L. M. *Produção Oral*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora da UFG, 2012, p. 101-117.

HIGH, J. *Second language learning through cooperative learning*. San Clement: Kagan Cooperative Learning, 1993.

JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de L. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 161-168.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.171-184.



PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA:  
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA  
POR MEIO DE DESENHOS ANIMADOS E  
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

*Cristiana Ferreira FRANCO*  
*UEG – Campus Inhumas*

O objeto de pesquisa-ação colaborativa deste trabalho<sup>1</sup> refere-se a uma investigação a respeito de como os alunos percebem e entendem a Língua Inglesa (LI) através das histórias, características e nacionalidades dos heróis, personagens dos desenhos animados e das histórias em quadrinhos. Através do contato com a LI por meio dos heróis apresentados, os educandos aprenderam um novo vocabulário e praticaram a pronúncia, também colocaram as suas ideias e críticas sobre o que seria ser um herói na atualidade. Na análise das diversas nacionalidades, tentamos demonstrar uma imposição social de um país, uma ação patriota voltada para a valorização do seu país de origem e outras ações que puderam desenvolver educação para a cidadania, respeitando as múltiplidades

---

1 Este projeto de pesquisa-ação colaborativa foi orientado pela professora Viviane Pires Viana Silvestre (UEG – Campus Inhumas). Foi elaborado e aplicado em parceria com outros dois colegas do curso.

culturais e étnicas, refletindo sobre as possibilidades de formação integral do ser humano, inserido em um contexto histórico.

A partir dos dados coletados no período de semirregência, propusemos as seguintes perguntas: Como promover o uso significativo da Língua Inglesa pelos alunos por meio do trabalho com personagens de desenhos animados ou histórias em quadrinhos? Quais serão as contribuições que o contato com as nacionalidades trabalhadas nas histórias em quadrinhos ou desenhos pode trazer para os alunos no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa? Essas perguntas foram respondidas através da ação colaborativa que fizemos no decorrer das quatro aulas e isso propiciou aos alunos maior assimilação de conhecimento da LI, uma vez que ela foi trabalhada usando temas e personagens que estão no cotidiano dos educandos, como os personagens de desenhos animados que eles assistem na televisão.

A escolha do tema foi feita após várias pesquisas e tomando como base a realidade da escola na qual foi aplicada a pesquisa-ação. Por se tratar de oficinas, e não apenas de aulas regulares, isso requer um trabalho e abordagem mais interacionista e que prenda a atenção dos educandos. Com base nisso, não houve outra escolha que se encaixasse em nosso planejamento e que pudesse abranger tudo o que queríamos abordar nesses quatro dias de aplicação. Com o ensino das nacionalidades através dos heróis dos desenhos e das histórias em quadrinhos, trabalhamos as quatro habilidades exigindo um pouco

mais de cada aluno na certeza de que essa temática os instigasse a buscar uma nova visão da aprendizagem da LI. Aulas dinâmicas chamam a atenção do educando e prendem sua atenção, é o que Jorge (2009, p. 166) orienta para as aulas de língua estrangeira (LE):

Para que a LE deixe de ser vista como disciplina inferior, é importante que nós professores adotemos praticas pedagógicas inovadoras, coerentes com as necessidades de nossos alunos, que possibilite a exploração do potencial prático e educativo do ensino de LE.

Como objetivo geral do estudo, queríamos observar o que os educandos entendiam sobre nacionalidades e perceber o grau de conhecimento de léxicos na LI que os mesmos possuíam, a fim de ampliá-lo. Tentamos proporcionar aulas participativas, nas quais os alunos eram sujeitos ativos que questionavam, sugeriam, e que buscavam o interesse pela aprendizagem da LI. Já o objetivo específico era trabalhar o ensino-aprendizagem de LI através das histórias em quadrinhos, a fim de propiciar aos educandos a aquisição de novos léxicos, para trabalhar suas competências comunicativas e avançarem em um mundo de conhecimento proporcionado pelas histórias em quadrinhos. Nosso intuito foi mostrar que através das histórias em quadrinhos podemos obter conhecimento a respeito da cultura de pessoas do mundo todo.

## Enfoque

O foco da aplicação do projeto de pesquisa-ação era o trabalho de forma colaborativa, que vínhamos estudando desde o início do ano letivo nas aulas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I. A partir da leitura do texto de Silvestre e Pessoa (2010), que aponta contribuições referentes à pesquisa-ação colaborativa, notamos a importância dessa pesquisa na formação acadêmica dos professores de língua. É uma nova forma de auto-avaliação e melhoramento no desempenho pessoal do professor. As principais contribuições desse estudo, apontado pelas autoras supracitadas, são: maior aprendizado sobre o que é pesquisar; aumento da capacidade reflexiva sobre a prática de ensino; oportunidade para mudar nossa forma de planejamento e aplicação da prática educativa e oportunidade também para trabalhar teoria e prática, criando, assim, uma ponte para o aperfeiçoamento do aprendizado. A partir dessa experiência proposta pelas professoras, pudemos apostar em nossa prática de ensino-aprendizagem e ampliar o material a ser trabalhado nas aulas.

Outros teóricos também influenciaram em nosso desenvolvimento do estágio, especialmente alguns que discutem o ensino crítico de língua estrangeira. Esse trabalho crítico é essencial e foi através dele que escolhemos a temática que abordamos no projeto. Menezes de Souza (2011, p. 293) orienta que:

Letramento crítico é ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade; fazer o aluno

refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro. Levar o aluno a refletir sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum. Levar o aluno a perceber que para alguém que vive em outro contexto a verdade pode ser diferente.

Nesse fragmento, podemos notar o entendimento do autor referente ao letramento crítico. Para ele, o letramento crítico favorece o ensino de LI de uma forma diferenciada, proporcionando ao aluno a análise crítica das situações vivenciadas no cotidiano e mais autonomia para se posicionar diante de uma situação ou conteúdo estudado. É um ensino que vai além da comunicação esvaziada, é uma comunicação mais complexa.

Além disso, sabemos que o ensino da LI tem a função de preparar socialmente o aluno. O contato que ele terá com outras culturas é de fundamental importância para sua educação, sua formação como pessoa e prepará-lo para enfrentar o mundo com sua gama de exigências que, no século XXI, aumentou com o crescimento da globalização. Dessa forma, ele poderá fazer escolhas que visem à ética e à cidadania, pois o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira tem esse caráter educativo. Ela proporciona transformação no indivíduo. Usamos os estudos de Jorge (2009) para falar do papel educativo da LI, pois eles confirmam esse caráter educativo do ensino de LE:

Minhas reflexões levaram-me a observar a importância da LE para muito além de seus usos práticos. Gosto de ressaltar as possibilidades de educação plena do indivíduo, que podem ser propiciadas e

potencializadas pelo contato com a LE. Assim, defendo a priorização do ensino da língua por seu caráter educativo. (JORGE, 2009, p. 163)

A autora pontua várias experiências que teve em seus 26 anos de sala de aula. Para ela, a LE ajuda o aluno a obter uma boa profissão; ter acesso a outras culturas internacionais; obter bolsas de estudos e muitas outras oportunidades. Porém, esses não são os únicos benefícios desse contato com uma língua estrangeira. A autora defende o caráter educativo, como podemos ver acima. Em todo seu texto, ela tenta nos mobilizar para esse ensino educativo. Uma “educação plena”, como a autora coloca.

## **Cenário**

Nos períodos anteriores à regência foi feito um levantamento sobre a realidade do colégio, para conhecermos o contexto no qual a LI era ensinada. O presente estudo foi desenvolvido, no ano de 2013, em um colégio estadual de tempo integral em Inhumas que fica em uma área adjacente ao centro da cidade. Os alunos que frequentam a escola são, em sua maioria, de classe baixa.

As aulas de aplicação do projeto de pesquisa-ação colaborativa aconteceram no período vespertino, em forma de oficinas, que aconteciam todas as quartas-feiras, contando com três turmas diferentes. A duração de cada aula era de 50 minutos. Essas oficinas faziam parte das

atividades desenvolvidas por meio do PIBID<sup>2</sup> na escola, que promove aulas dinâmicas e que leva os alunos a terem outro contato com a LI além das aulas regulares. Essas aulas do vespertino são ministradas por professores que ainda estão em formação e são trabalhadas várias temáticas levando em conta o contexto vivenciado pelos alunos. A quantidade de alunos nessas oficinas é excelente, uma média de 15 alunos, e isso é bom para que o ensino seja dado com eficiência. O conteúdo proposto leva em consideração o contexto vivido pelos alunos, são temáticas vividas por eles, tais como: consumismo, vida familiar e escolar, entre outras. É interessante essa forma de ministrar as aulas porque deixa os alunos mais instigados a participarem, uma vez que o que eles estão aprendendo tem total familiaridade com o que eles vivenciam em seu cotidiano.

## **Ação**

O projeto de pesquisa-ação colaborativa foi aplicado nas oficinas que reuniam alunos do 6<sup>a</sup> ao 9<sup>a</sup> ano e os alunos receberam bem o conteúdo a ser trabalhado por nosso grupo. O projeto era composto por 12 aulas divididas em quatro planos de aula. A cada dia era aplicado um plano de aula, nas três turmas.

Na primeira aula, o objetivo era mostrar rapidamente o contexto histórico das histórias em quadrinhos, ou seja, fazer um levantamento do conhecimento prévio dos

---

2 Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, financiado pela Capes.

alunos a respeito da temática sobre os heróis e as nacionalidades na qual eles se inserem. Levamos os alunos a fazerem análises comparativas para entender a relação entre características do personagem e seu país de origem, buscando quebrar o estereótipo presente nos mesmos.

Na segunda aula, esperávamos que os discentes tivessem ampliado seu vocabulário de inglês quanto aos super-heróis e suas características principais e também quanto aos acessórios usados pelos heróis em seus combates contra o mal. Esperávamos também que eles percebessem que o herói não é só o que vimos nos desenhos e filmes com super poderes e belas características, mas que existem vários tipos de heróis na vida real, e eles não precisam de super poderes e nem de belas características para ser um herói. Cada um tem preferência por um herói fictício e/ou por um herói da vida real, temos sempre uma pessoa em que nos espelhamos e consideramos um herói. Conseguimos levar os alunos a entender a importância de estabelecer uma conexão entre a aprendizagem da LI e as variedades culturais presentes em cada personagem apresentado.

Na terceira aula, os alunos participaram muito, pois fizemos uma dinâmica em que usamos algumas imagens impressas dos personagens da liga da justiça, que foram colocadas no chão. Os alunos foram divididos em dois grupos e cada grupo recebeu 15 cartões com características gerais dos heróis para eles relacionarem e colarem ao lado dos personagens. Através do trabalho em equipe, eles conseguiram associar as características em inglês com a imagem do herói. Fizemos a correção dos cartões traba-

lhando a pronúncia e o significado das palavras através de slides em *PowerPoint*, e percebemos qual grupo conseguiu ter mais acerto e conhecimento dos personagens. Nessa aula, trabalhamos também revisão de vocabulário. Levamos os alunos a usar o vocabulário trabalhado nas duas aulas anteriores referentes a nacionalidades, características físicas e mentais dos super-heróis e também sobre representação cultural, relação entre os poderes dos personagens e suas origens. Essa aula, como a segunda, também chamou atenção dos discentes, pois a iniciamos com uma dinâmica usando um jogo de bingo em que os educandos revisaram todos os itens lexicais trabalhados nas aulas anteriores. Apresentamos frases em inglês contendo algumas palavras sublinhadas em que os discentes tinham que associar com a cartela que eles tinham em mãos. Com essa atividade, trabalhamos a leitura e a oralidade. Após a dinâmica, passamos uma atividade relacionada à nacionalidade de algumas celebridades.

Na última aula, foi solicitado que os alunos fizessem uma produção final, em que eles produziram o modelo de super-herói que eles queriam ser. Poderia ser explorado qualquer tema, tempo, espaço e cultura. Ao final desta aula, esperávamos que o discente produzisse um herói com variados poderes usando sua criatividade artística e o conteúdo aprendido nas três aulas anteriores. Ao término do trabalho, avaliamos se o aluno, ao produzir seu herói, seguiu um estereótipo ou se ele expressou sua criatividade de forma mais crítica.

Conseguimos realizar a aula da forma que planejamos e o que veio em troca foi muito gratificante. Os alunos elogiaram a temática, disseram que aprenderam bastante sobre as nacionalidades. E isso pôde ser percebido em suas produções finais referentes aos seus super-heróis e no questionário final que aplicamos nas turmas. Em relação à temática usada nas aulas, os discentes disseram que foi um tema atual e que eles puderam entender como a cultura de um povo é caracterizada em suas formas de pensar, vestir e comer.

## **Reflexão**

O objetivo do projeto de pesquisa-ação foi alcançado, pois levamos os alunos a interagir conosco e questionar a respeito da temática trabalhada. Houve grande receptividade e foi muito além do esperado. A turma gostou muito e a interação do conteúdo foi eficiente. O objetivo era a produção do seu próprio herói e eles conseguiram, fazendo uso de suas características em inglês.

O ensino foi, a todo momento, colaborativo, a começar pelo nosso planejamento das aulas, em que todos tiveram contato com o conteúdo total e isso fez grande diferença. Quando há colaboração um aluno ajuda o outro isso facilita o trabalho, pois em todos os momentos tentamos buscar a interação dos alunos, suas perguntas eram respondidas em inglês e se eles não nos entendiam, buscávamos diferentes estratégias.

Nas aulas ministradas, os alunos tiveram contato com as nacionalidades e os super-heróis, o que proporcionou conhecimento de mundo sobre as várias culturas presentes em cada personagem. Isso foi um ganho para os alunos. Eles tiveram oportunidade de aplicar na prática o novo conhecimento adquirido referente a nacionalidades, países, características físicas, heróis reais e fictícios, entre outras.

Gostamos muito da aplicação do projeto, notamos que há uma vontade muito grande de aprendizagem por parte dos alunos. Eles querem entender sobre o assunto, fazem questionamentos e também nos ensinam. Percebemos a carga de responsabilidade que nós, futuros professores de LI, temos à frente. Esse trabalho de exploração de conhecimento dos alunos é fundamental para que a atividade colaborativa seja trabalhada (FIGUEIREDO, 2006).

Foi muito bom trabalhar com dinâmicas nas aulas de LI, pois a interação e receptividade da turma são mais empolgantes. É claro que tivemos alguns contratemplos, mas os superamos. O tempo foi curto e tínhamos que ficar exigindo rapidez dos alunos, isso pode tê-los deixado frustrados e, conseqüentemente, economizaram em sua criatividade (na produção final) para adequar-se ao tempo. Mas isso não nos impediu de ouvi-los e tentar entender um pouco de suas vivências. A realidade encontrada nessas aulas fez-nos rever a necessidade de busca constante por parte do professor. Não podemos desistir do ensino de uma língua estrangeira. Às vezes, ficamos tristes porque uma atividade não deu resultado que esperávamos, mas fizemos o essencial e lutamos para proporcionar um

ensino colaborativo e que, por meio dele, os alunos se sentissem mais confiantes e interessados na aprendizagem. Isso já é um grande ganho.

## **Desfecho**

Todas as profissões envolvem atribuições e responsabilidade, e a de professor não é diferente. As atribuições que Miccoli (2011) aborda, tais como explicador, questionador, modelo em quem se espelhar, são fundamentais para a prática educativa e que sem algumas dessas seria impossível a relação entre professor e aluno, uma vez que muitos educandos têm uma realidade problemática e isso influencia na sua forma de aprender e se relacionar com o professor. Essa realidade foi observada em nossa execução dos planos de ação.

A autora aborda ainda várias características importantes que o professor deve ter para lidar com suas atribuições, como flexibilidade, humor, personalidade, mas o essencial que o professor deve dominar é a segurança. Quando o professor demonstra essa característica para seus alunos, eles também se sentem seguros quanto ao aprendizado, o professor evita excessos de comportamento e deixa os limites que os alunos podem chegar. Essa segurança e flexibilidade foram o que tentamos passar em todas as nossas aulas.

Para Miccoli (2011, p. 177), “um professor à altura de seu papel transformador deve estar consciente de seu papel” e à medida que ele se vê nessa realidade, começa a

entender que seu papel tem suma importância na vida de outras pessoas. O professor, de certa forma, “marca o corpo” do aluno, levando-os a entender a importância que cada aluno tem no momento de aprendizagem. O professor consciente de seu papel planeja a aula com antecedência e, desse modo, não perde a segurança no momento da aula. E foi assim nosso planejamento, nós o fizemos anteriormente e tivemos oportunidade de ampliá-lo ou modificá-lo quando necessário.

Concluída todas as etapas do estágio, ficamos muito felizes porque pudemos ver de perto como era essa interação e aplicação. Pudemos perceber que muitas das dificuldades encontradas na escola pública podem ser solucionadas a partir de uma abordagem mais interacionista, que coloca o aluno no papel de ativo. Não conseguiremos transpor aqui todas as transformações que essas discussões nos fizeram, mas podemos dizer que os estudos realizados nos fizeram mudar concepções. Tínhamos uma visão anterior sobre o ensino de língua estrangeira um tanto equivocada, mas com as leituras no decorrer do ano e com prática executada, percebemos que podemos, sim, mudar a realidade das escolas públicas quanto ao ensino de LI. Hoje, já concluído o estágio supervisionado, vemos a importância das discussões em sala para o nosso crescimento enquanto professores. Miccoli (2011) nos aconselha da necessidade de aproveitarmos esse momento único de formação. Fala da importância de cada leitura para ampliação de nosso conhecimento. Isso realmente é necessário. A teoria acadêmica ajuda muito na prática pedagógica.

Entendemos a importância do estágio na vida de um acadêmico. Esse momento é único e devemos aproveitar o máximo do conhecimento proposto a essa formação. Realmente, estes quatro anos de licenciatura são de valiosa importância para o profissional do futuro que almejamos ser. É por isso que diz Miccoli (2011, p.176):

É importante levar a sério os estudos nos anos de formação ou de educação continuada. Neles, o estudante será apresentado a teorias e a oportunidades de compreender conceitos e processos bem com de desenvolver habilidades importantes para o exercício profissional. Sugiro aproveitar ao máximo a chance de estudá-los a fundo, pois depois de formado, será difícil achar tempo para rever anotações e estudar algo que, durante as aulas, parecia irrelevante. É prudente, também, não perder as oportunidades de pôr em prática as habilidades aprendidas e não poupar esforços para aprofundar conhecimentos sobre teorias, conceitos e processos. Assim, os anos de formação ou aperfeiçoamento se transformarão numa base sólida que permitirá ao professor em formação sentir-se seguro para entrar em sala de aula.

Sabendo disso, cabe a mim o esforço para aprender cada vez mais e, assim, não esperar tudo pronto e sim correr atrás dos meus objetivos como educadora. Quero agradecer a todos os envolvidos no estágio, por me proporcionar esse momento de aprendizado.

## Referências

FIGUEIREDO, F. J. Q. de (Org.). *A Aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D.C. (Orgs.) *Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 161-168.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D.C. de (Org.) *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p.171-184.

SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R. Contribuições da pesquisa-ação colaborativa: concepções de quatro professoras de inglês em formação universitária. In: BARROS, S. M. de.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. (Org.) *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 85-102.

MENEZES DE SOUZA, L. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou éticas? In: HALU, R. C. et al. (Org.) *Formação desformatada – práticas com professores de Língua Inglesa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.279-299.



*MONICA'S GANG HELPING  
THE ENGLISH CLASSES*

*Cristiane Ribeiro MAGALHÃES  
Guilherme Rodrigues VALADÃO  
UEG – Campus Inhumas*

**A**tualmente, o ensino de língua estrangeira é obrigatório nas escolas, tanto para nível médio como para o fundamental segunda fase. A língua estrangeira é parte integrante da formação de todo aprendiz, sendo assim, a escola deve ter um compromisso com este processo. No entanto, embora o ensino da língua estrangeira seja obrigatório, ele não é, por vezes, satisfatório, pois há professores despreparados para tal função, devido à falta de recursos pedagógicos para uma boa aula, tornando, assim, a aula monótona e sem aproveitamento para os alunos, além da desvalorização desta por docentes de outras disciplinas. Com isso, os professores se sentem cada vez mais desmotivados e a maioria deles não se importa em inovar essas aulas, como apontado nos PCN-EM (2000, p.25):

Em lugar de capacitar o aluno a falar, ler e escrever em um novo idioma, as aulas de línguas estrangeiras modernas nas escolas de nível médio acabaram por assumir uma feição monótona e repetitiva que, muitas vezes, chega a desmotivar professores e alunos, ao mesmo tempo em que deixa de valorizar conteúdos relevantes a formação educacional dos estudantes.

Percebe-se, então, que o ensino da língua estrangeira está sendo realizado de forma insatisfatória, pois muitos professores ensinam a língua pela língua, quando na verdade este ensino deve prezar, também, pelos dados socioculturais implícitos na língua-alvo. De acordo com os PCN-EM (2000, p. 28),

Ao pensar-se numa aprendizagem significativa, é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer-se uma ou mais línguas estrangeiras. Se em lugar de pensarmos, unicamente, nas habilidades linguísticas, pensarmos em competências a serem dominadas, talvez seja possível estabelecermos as razões que de fato justificam essa aprendizagem.

A língua inglesa, assim como qualquer outra língua, é um instrumento de comunicação e um ato social que pressupõe a existência de um emissor e de um receptor, inserido em um determinado espaço sociocultural. Assim, a língua inglesa não é simplesmente um conjunto de regras gramaticais e uma lista de vocabulário a ser memorizada. É muito mais do que isso, a língua passa a ser o instrumento de interação com o mundo em que vivemos e, assim, ajuda-nos a construir novos conhecimentos.

Diante destas perspectivas, notamos a necessidade de aulas diversificadas que façam com que os alunos se prendam e busquem aprender verdadeiramente, ou seja, sintam prazer em estudar a língua inglesa. E o uso de histórias em quadrinhos (doravante HQs) pode facilitar o ensino-aprendizagem da língua estrangeira, portanto, decidiu-se usá-las como pauta para esta pesquisa-ação<sup>1</sup> realizada com alunos de 8º ano do ensino fundamental, em 2011.

A observação em aulas-diagnósticas proporcionou encontrar lacunas no processo de ensino-aprendizagem, tal como desconhecimento quase total da língua inglesa (doravante LI) por parte de alguns estudantes que já tinham contato com a língua há três anos ou mais. Associando esse fato ao ensino de LI a partir do uso de HQs, foi dada atenção especial às HQs de Maurício de Sousa, “Monica’s Gang”, pelo fato de agradarem boa parte das crianças, jovens e adultos, pois são, geralmente, engraçadas e educativas. Portanto, aplicá-las para fins metodológicos torna a classe um ambiente mais alegre e descontraído.

As HQs mostram situações do cotidiano dos falantes da língua estrangeira e, como já foi citado anteriormente, a língua deve ser ensinada em seu contexto sociocultural. Portanto, o uso de HQs no ensino de línguas faz-se necessário para que o aluno aprenda gírias, expressões idiomáticas e termos relacionados às situações corriqueiras da língua, internalizando, assim, sua parte cultural também. Além da aquisição de vocabulário, o uso de HQs propor-

---

1 Trabalho orientado pela professora Viviane Silvestre (UEG – Campus Inhumas).

ciona aos discentes, exercícios para o estudo da gramática, prática de leitura, compreensão e interpretação de diferentes situações na língua estrangeira. As HQs exigem também um *feedback* do aluno, pois espera-se que ao ler uma HQ, ele tenha uma reação e, portanto, uma resposta, o que faz com que o aluno crie um discurso original para responder ao estímulo gerado pela leitura destas. Então, além da leitura, as HQs podem ajudar no desenvolvimento das outras três habilidades do ensino e aprendizagem da língua inglesa (compreensão oral, produção oral e escrita), pois os alunos serão incentivados a ler, compreender, discutir e, por fim, redigir sua própria HQ.

Assim sendo, o objetivo principal do projeto apresentado foi despertar nos alunos o interesse pela leitura de HQs em LI para facilitar e complementar o aprendizado desta, bem como dinamizar as aulas e promover a aproximação com a LI, a fim de diminuir o filtro afetivo que possa existir.

## **Enfoque**

Segundo Silvestre (2008), a pesquisa-ação, no contexto educacional, acontece quando, após investigação em sala de aula, professores aplicam planos de ação a fim de promover mudanças neste meio. Cientes deste conceito, a pesquisa-ação foi determinada como viés principal para o desenvolvimento do estudo em questão. O professor participa deste processo de pesquisa-ação como colaborador, escolhendo

métodos e práticas a serem aplicados para auxiliar na resolução de problemas e no incentivo ao aprendizado.

Com base nos estudos de Jorge (2009), notou-se a necessidade de evidenciar os problemas no ensino de LI, mostrando a necessidade de valorização desta e despertando o interesse por meio de HQs com destaque para o valor educativo, cultural e funcional da língua, uma vez que,

[...] o objetivo maior do ensino de inglês no mundo globalizado é criar oportunidades para o aprendiz participar da globalização de maneira emancipada. Aprender inglês deve empoderar os aprendizes, e não torná-los submissos a determinada forma de *imperialismo lingüístico*. É por isso que não podemos deixar de considerar o **valor educativo** de uma língua. (JORGE, 2009 p. 164, grifos da autora).

Figueiredo (2002) mostra, em seus estudos, as dificuldades enfrentadas na aquisição e aprendizagem de segunda língua (doravante L2), por exemplo: a idade, a diferença entre as línguas, a interferência de L1 em L2 e a ordem de aquisição dos fonemas. Estes fatores determinam o módulo para a aprendizagem, mas a motivação, a oportunidade e o interesse determinam o sucesso da aprendizagem.

Diante do estudo das teorias para o ensino de L2 notou-se que era necessário proporcionar meios que favorecessem o sucesso da aprendizagem de LI promovendo a motivação e a oportunidade para aprendizagem desta, provocando uma interação comunicativa que permitisse o desenvolvimento da língua-alvo, bem como considerando o valor educativo desse aprendizado. Nesse sentido, o uso

das HQs mostra-se propício no processo de ensino-aprendizagem de LI por conter, além de uma linguagem gráfico-visual, elementos lúdicos que facilitam esse processo.

## **Cenário**

Foram escolhidas para a aplicação e desenvolvimento do projeto de pesquisa-ação colaborativa três turmas de 8º ano do ensino fundamental, sendo elas as turmas A, B e C do turno matutino de um colégio da rede pública estadual de ensino, situado em um bairro na periferia da cidade de Inhumas – GO. As turmas apresentavam, em média, 35 alunos cada, com idades entre 13 e 16 anos, sendo grande parte deles de classe média baixa ou baixa.

Antes da elaboração do material, as turmas foram observadas durante uma semana e então, depois de detectados os problemas, partiu-se para a elaboração do projeto e suas etapas, que consistiam em: análise teórica acerca do tema escolhido, redação e organização do projeto e, por fim, a aplicação e reflexão.

A aplicação do projeto de pesquisa-ação aconteceu em 7 aulas em cada sala, sendo uma delas destinada à apresentação do projeto e dos personagens de Maurício de Souza. A segunda aula focava a gramática das HQs que seriam trabalhadas posteriormente. As três aulas seguintes foram para leitura, interpretação e compreensão, além de exercícios que permitiam aos alunos contato direto com o uso da L2, preparando-os para o exercício que seria aplicado nas duas aulas finais, nas quais os alunos produ-

ziriam suas próprias HQs com base no vocabulário e gramática trabalhados anteriormente.

## **Ação**

Na primeira aula de cada turma, o projeto foi apresentado aos alunos e introduziu-se o gênero HQ e os personagens da Turma da Mônica. Os alunos se animaram e mostraram interesse em aprender a LI de uma forma diferenciada do que era trabalhado em sala. Tentamos estabelecer um diálogo com a turma em LI e, nesse momento, diagnosticamos que a dificuldade das turmas era maior do que esperávamos. Nossa fala continha palavras básicas e construções frasais simples e, mesmo assim, os alunos não conseguiram acompanhar a aula.

Na segunda aula, percebendo a necessidade dos alunos em adquirir vocabulário, trabalhamos as características dos personagens, usando textos curtos, focando nos adjetivos. Notamos, então, que ao final da aula, os alunos haviam internalizado as palavras em destaque ao passarem por um breve questionamento nos textos finais.

Na terceira aula, foi distribuída uma HQ para que os alunos fizessem a leitura e tentassem entender o que era dito pelas personagens. A HQ continha Mônica usando os mesmos adjetivos trabalhados na aula anterior para descrever todos os amigos de sua turma. Os alunos conseguiram entender grande parte da história com o vocabulário que já haviam adquirido com as aulas anteriores. Usamos a HQ para trabalhar vocábulos que os

alunos não conheciam, até mesmo gírias e expressões idiomáticas, o que despertou mais ainda o interesse de grande parte da turma.

Na quarta aula, apresentamos uma HQ sem as falas dos personagens para que os alunos interpretassem apenas as imagens. Logo depois, apresentamos a mesma HQ já com as falas das personagens e pedimos para que os alunos a interpretassem. Com o vocabulário já trabalhado, os alunos conseguiram entender toda a HQ e algumas palavras novas foram introduzidas para ajudar em interpretações das HQs das próximas aulas.

Na quinta aula, dividimos a turma em grupos e entregamos a cada grupo uma HQ recortada para que eles organizassem os quadrinhos na ordem correta da história. Os alunos desenvolveram a atividade rapidamente, pois percebemos que usaram o vocabulário em LI que haviam adquirido nas aulas anteriores para interpretar e entender a HQ. Percebemos também uma maior desinibição das turmas com o decorrer das aulas, porém, nessa aula isso se mostrou com mais clareza, pois alguns alunos pediam para fazer a leitura da HQ para a turma, o que não acontecia nas primeiras aulas.

Na sexta aula, foram entregues HQs sem os respectivos finais para que os mesmos grupos, divididos na aula anterior, criassem um novo final contendo imagem e falas. Os alunos desenvolveram a atividade de maneira satisfatória, usando o vocabulário trabalhado durante o desenvolvimento deste projeto. Ao final da aula, os grupos entregaram a atividade para a correção – a qual quase não

foi necessária, pois os alunos mostraram um bom desempenho com o uso da língua, isso considerando um nível básico de uso da LI. A turma B, porém, não conseguiu concluir a atividade, por ser a turma mais dispersa.

Na sétima aula, as correções foram entregues aos alunos para que estes as passassem a limpo para entregar. Alguns grupos mudaram os finais que haviam feito na aula anterior por se mostrarem insatisfeitos com o próprio trabalho, chegando a dizer: “consigo fazer algo bem melhor que isso”. O projeto foi, então, encerrado neste dia nas turmas A e C, que se mostraram satisfeitas com o trabalho e, até mesmo, pedindo para que continuássemos com as aulas, pois o uso das HQs contribuiu muito no aprendizado e na aquisição de vocabulário deles. Foi, então, sorteado entre os alunos de cada uma das duas turmas um gibi com o tema “*Monica's Gang: Take him, he's your son*”. A turma B, como havia se atrasado na aula anterior, não conseguiu terminar o trabalho proposto nesta aula, sendo necessária uma aula a mais para que concluíssem a atividade.

Na oitava aula, que aconteceu somente na turma B, os alunos continuaram o trabalho proposto, porém, devido à agitação e mau comportamento de alguns alunos, não foi possível terminar, mais uma vez, o trabalho proposto. Como a professora da turma precisava das aulas seguintes para finalizar seu conteúdo bimestral, não pudemos voltar em outras aulas para que estes alunos concluíssem a atividade. Encerramos, então, o projeto com essa turma, da mesma forma que foi feito nas turmas A e C e sorteamos

entre os alunos, também, um gibi com a temática “*Monica’s Gang: Maggy is not the same anymore*”.

## Reflexão

O ensino de leitura, como ponto inicial do projeto, mostrou-se eficaz, pois o objetivo era fazer com que os alunos despertassem o interesse pela leitura em LI por meio do uso de HQs, para facilitar e complementar o aprendizado desta, mostrando, assim, que a leitura deve ser acompanhada de compreensão. Como diz Ur<sup>2</sup> (1996 *apud* DALACORTE; PESSOA; DUARTE, 2002, grifo no original): “[...] leitura significa ‘ler e compreender’ e não apenas decodificar – transformar símbolos escritos em sons correspondentes”.

Para facilitar este processo foram utilizadas as estratégias de leitura *Skimming*, que consistem em uma discussão pré-textual, analisando o texto pelo seu caráter superficial, nas HQs, seus balões de fala e imagens; e *Scanning*, que é um exercício durante e pós-textual, fazendo, assim, uma análise da linguagem do texto. No entanto, durante a execução do projeto em questão, foram trabalhadas as quatro habilidades, focando em leitura e escrita. A evolução dos alunos quanto às quatro habilidades foi notória, mesmo com o acompanhamento de apenas sete horas-aula em cada turma. Percebeu-se que, além de conseguirem ler e produzir como previsto, os alunos

---

2 UR, Penny. *A course in Language Teaching*. Cambridge: CUP, 1996.

também passaram a compreender o que era dito, e, em alguns casos, tentaram se comunicar em LI, dentro do material trabalhado.

## **Desfecho**

Este estudo teve como objetivo constatar a eficácia do uso de HQs na sala de aula para o ensino de LI. Para tanto, a prática de ensino de LI com HQs pode ser eficiente, desde que seja trabalhada com perspicácia, ou seja, deve-se antes verificar o nível de conhecimento da língua-alvo do alunado ou a experiência pode se tornar frustrante, tanto para o professor como para os alunos.

As HQs são uma forma narrativa em que a leitura pode acontecer de modo mais lúdico. Nessa ação, o papel do professor é tornar isso possível, proporcionando atividades estimulantes, despertando no seu aluno o gosto pela leitura em LI. Essa foi a intenção ao realizar esta pesquisa-ação.

Assim, pode-se dizer que os objetivos foram alcançados com êxito, pois a maioria dos alunos demonstrou bastante interesse com relação às atividades propostas. Porém, como em toda e qualquer aula, alguns alunos não demonstraram estar interessados. No entanto, o resultado final foi positivo e foi possível perceber que, quanto mais conseguirmos transformar a aula em algo significativo para os alunos, mais eles se interessarão e verão a aprendizagem como um ato prazeroso, além de facilitar o ato de ensinar para nós, professores.

## Referências

- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.
- DALACORTE, M. C. F.; PESSOA, R. R.; DUARTE, M. S. O ensino da leitura e compreensão oral. In: *Apostila para Capacitação de Professores de Inglês*. Goiânia: Secretaria de Educação, 2002, p. 75-88.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. 2.ed. rev. e amp. Goiânia: Editora da UFG, 2002.
- JORGE, M. L. dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de L. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 161-168.
- SILVESTRE, V. P. V. *A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês*. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

PESQUISA-

AÇÃO

E  
ENSINO DE  
LÍNGUA INGLESA  
NO ENSINO MÉDIO



---

*PUBLICITY AND ADVERTISING:*  
TRABALHANDO A LEITURA NA SALA  
DE AULA DE LÍNGUA INGLESA<sup>1</sup>

*Francisco Edilton Reinaldo NUNES*  
*Ludimilla MACEDO*  
*UEG – Campus CSEH*

**S**e levarmos em consideração o ensino essencialmente mecanicista do uso já clássico que as escolas fazem da leitura, perceberemos que há uma necessidade latente de reestruturação na forma como abordamos a língua inglesa em sala de aula. Na prática, este tipo de ensino leva em consideração basicamente a leitura e compreensão de textos artificiais criados apenas para propósito de mostrar ao aluno alguma estrutura ou vocabulário que se pretenda ensinar, resultando em um texto compreensível, mas nem sempre interessante (NUTTALL, 1996). A tentativa de simplificar o texto visando facilitar o processo de aprendizagem pode acabar afastando o aluno de compreender as reais necessidades funcionais da língua. Ele (o aluno) não

---

1 Trabalho realizado sob a orientação da professora Dra Barbra Sabota (UEG – Campus CSEH) durante a disciplina Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 2.

enxerga, na utilização da linguagem de maneira descontextualizada, vantagens práticas, assim como não vê como produtivas as fórmulas ou regras gramaticais que aprende nas outras matérias. Este ensino formal é altamente prejudicial para o desenvolvimento do aluno e tende, como bem lembraram Suárez-Oroco e Sattin (2007, p.1), a privilegiar mais o ensino do que o aprendizado:

Ensinar e aprender em escolas tendem a ser processos altamente formalizados – por exemplo, girando em torno de tempo estrito, assunto e demarcações de nível ou nota – ao passo em que o aprendizado fora das escolas tende a ser mais fluido e informal (...). As escolas geralmente privilegiam o aprendizado descontextualizado enquanto que o aprendizado fora das escolas está quase sempre baseado em um contexto e na prática. O aprendizado nas escolas está com frequência organizado para alcançar crescentes níveis de abstração enquanto que o aprendizado fora das escolas tende a ser aplicado e pensado para resolver problemas concretos. Em geral, o foco nas escolas está, predominantemente, no ensinar, enquanto que o foco fora da escola está no aprender.

Dentre as diferentes formas de se abordar a leitura de textos em Língua Inglesa (doravante LI) em sala de aula, a propaganda e o texto publicitário têm se mostrado bastante eficazes, pois se tratam, em certo grau, de diferentes maneiras de instigar o processo de aprendizagem em níveis variados e de possibilitar ao aluno o acesso a ferramentas que permitam o aprendizado de uma nova língua de maneira mais pragmática, fugindo dos preceitos

teóricos tão pouco usáveis. O aluno não é uma estrutura rígida e imutável, ainda mais se levarmos em consideração a pluralidade de uma sala de aula ou da própria sociedade na qual a instituição de ensino encontra-se inserida. Por esse motivo, é inviável utilizar-se de conceitos teóricos rígidos, sem levar em consideração estes aspectos para abordar a educação em sala de aula, como bem lembrou Paviani (1986, p. 23);

Diferentes maneiras de conceber a educação refletem diferentes modos de ver o homem no mundo. Por isso, o entendimento de uma teoria educacional não pode se realizar sem uma certa compreensão dialética das relações entre as ideias e a realidade, entre o educador e o educando.

É de suma importância que o aluno se sinta situado, familiarizado com as situações decorrentes do aprendizado de uma nova linguagem, para que o processo de aprendizagem e interiorização de novas informações ocorra de maneira realmente eficiente, para que o aluno possa “compreender a realidade e situar-se na vida social” (SAVELI, 2007, p. 116). Nesse âmbito, as peças publicitárias podem – e devem – funcionar como motivadoras do processo de aprendizagem, já que são relativamente comuns e estão presentes em praticamente todos os dias no nosso cotidiano. Há intrínseco neste tipo de material a associação indizível entre os diversos aspectos que envolvem a utilização da linguagem multimodal como imagens, sons e textos (DIONÍSIO, 2011). Esses elementos ajudam a constituir o sentido do texto e a compreensão

deles em contexto pode reforçar a capacidade de atividade comunicativa do aluno como um todo, além de enriquecer, de maneira substancial, seu vocabulário, afinal, “ler é visto não como uma habilidade separada, que pode ser investigada e ensinada em dissociação de outros aspectos da linguagem, mas como a realização de um processo interpretativo geral, que reforça toda a atividade comunicativa” (WIDDOWSON, 1985, p. 173). Dessa forma, o objetivo geral que nos norteou neste estudo foi justamente a necessidade de “inserir” de maneira constante os alunos no universo da utilização real da LI, para que o ensino resultasse em um aprendizado que se mostrasse, por fim, produtivo e realmente efetivo. Já os objetivos específicos consistiram na aquisição de novos vocábulos e enriquecimento da produção oral e da habilidade de leitura, dois dos principais aspectos que notamos ser mais problemáticos para os alunos com os quais trabalhamos.

## **Enfoque**

Ainda que houvesse, por parte da turma, uma participação relativamente efetiva nas aulas de LI, quando questionados sobre a relevância do estudo deste idioma em sala de aula, de um modo geral, quase todos alegaram tratar-se apenas de mais um quesito necessário para a aquisição do diploma de Ensino Médio. Segundo diversos depoimentos – e como pudemos confirmar posteriormente, após a aplicação de um questionário sobre o qual falaremos adiante – eles não possuíam um contato real

com o idioma nem dentro e nem fora do ambiente escolar. Levando em consideração estas informações, buscamos desenvolver um projeto de aprendizagem significativa, através de contextos reais de uso da LI. Dessa forma, surgiu o “Projeto de Leitura em LI: *Publicity and Advertising*”, que consiste na produção e análise crítica de anúncios publicitários em LI, com ênfase no claro diferencial teórico entre propaganda e publicidade.

Por se tratar de um texto multimodal, no qual converge tanto a linguagem verbal quanto a pictórica, o anúncio publicitário facilita a construção do significado. Isso porque está estabelecido o letramento visual, que permite reconhecer a estrutura organizacional da imagem e a construção de seus significados junto ao texto (BIASI-RODRIGUES; NOBRE, 2010).

Sabemos que as concepções espontâneas surgem como uma necessidade do homem de entender o mundo que o cerca, portanto seu equipamento cognitivo é apto para adquirir, intuitivamente, diversos conceitos. Assim, ocorre a aprendizagem significativa: pela aquisição de novos significados aos conceitos existentes. Mas, quando os conhecimentos existentes não conseguem ancorar um novo conceito, faz-se necessária a utilização de organizadores prévios que farão a ligação entre o que o aluno sabe e o que deseja aprender (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980<sup>2</sup> *apud* TAVARES, 2007).

---

2 AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

Para Tavares (2007), a aprendizagem significativa se consoma, de fato, quando uma nova informação é assimilada à estrutura cognitiva do aluno. Consequentemente, esse novo conhecimento será modificado pela forma como foi absorvido. Por isso, o projeto termina com uma produção de uma peça publicitária desenvolvida pelos próprios alunos, demonstrando de forma prática o conhecimento assimilado.

## **Cenário**

O projeto foi realizado na turma única do 2º período noturno da EJA (Educação de Jovens e Adultos), que corresponde ao primeiro ano do Ensino Médio, de uma escola pública de Goiânia, em Campinas. O público alvo da escola é composto basicamente por alunos oriundos de famílias economicamente menos favorecidas e, em sua maioria, residentes do próprio bairro no qual a escola se situa – na sala de aula estudada, apenas dois eram de bairros vizinhos. A instituição possui uma estrutura de porte médio/grande, com salas confortáveis e bem arejadas, além de um pátio para atividades de recreação, biblioteca – que apesar de espaçosa, ainda possui um número bastante limitado de livros, mas que em sua maioria novos e bem conservados –, refeitório e sala de vídeo, onde se encontra a maior parte do material de apoio; Datashow, TV, aparelho de DVD, computadores e livros didáticos. A estrutura da escola, como um todo, é satisfatória.

A turma pesquisada era composta por 35 alunos, com idade escolar que variava entre 20 e 30 anos, sendo a maioria homens e com uma assiduidade de cerca de 70%, durante o período em que analisamos a turma. Há uma evasão muito grande, segundo pudemos constatar, após entrevista com alguns professores – da metade do ano para a frente, quando muitos alunos acabam desistindo, em especial os alunos da modalidade por nós estudada, EJA, devido às dificuldades enfrentadas por eles em conciliarem o trabalho com os estudos. A maioria dos alunos trabalhava durante o dia e estudava à noite. Devido a este problema – e em caráter de obediência às normas da própria escola –, o projeto de colaboração foi desenvolvido durante o horário das aulas, entre os dias 25 de agosto e 09 de setembro de 2014.

Sob a ótica da aprendizagem significativa, o projeto, a princípio, se ateve aos conhecimentos prévios dos alunos, com relação ao gênero anúncio publicitário, como organizador prévio para os estudos seguintes.

Na primeira aula, foram trabalhados os conceitos de “*Publicity and Advertising*”, e feitas análises de duas peças publicitárias relacionadas ao conteúdo. Ao final da aula, para que tivéssemos uma base sólida que nos ajudasse a nortear de maneira mais efetiva o nosso projeto, os alunos foram convidados a responder um questionário com as seguintes perguntas:

- 1) Você acha relevante o estudo de Língua Inglesa na escola?
- 2) Você concorda com o método de ensino para Língua Inglesa utilizado pela escola?
- 3) Você aprova o uso de textos em aulas de Língua Inglesa?
- 4) Você acha relevante o estudo de textos de Publicidade e Propaganda (*Publicity and Advertising*) em aulas de Língua Inglesa? Justifique sua resposta.

Durante a segunda aula, foram expostos o conceito e a estrutura do gênero “anúncio publicitário”. Posteriormente, foi realizada uma análise contrastiva entre um anúncio em Língua Portuguesa e outro em Língua Inglesa, para que os alunos se familiarizassem, em um primeiro momento, com os conceitos teóricos, antes de passarmos à prática.

Por fim, na terceira e última aula do projeto, todo o conteúdo desenvolvido nas aulas anteriores foi revisado - conceitos de “*Publicity and Advertising*” e sobre o gênero anúncio publicitário. Em seguida, passamos para a produção efetiva, em que os alunos trabalharam em grupo na criação de uma peça publicitária, que poderia ser um exemplo de publicidade ou propaganda em LI, levando em consideração todos os conceitos e material teórico abordados nas aulas anteriores.

## Ação

Como já abordado anteriormente, os alunos, em sua maioria, trabalhavam durante o dia e estudavam durante a noite, portanto a coleta de dados ocorreu em sala de aula, em dois momentos. O primeiro com o questionário aplicado em sala no dia 01 de setembro de 2014 – apoiado, posteriormente, em conversas informais que tivemos com os próprios alunos – e o segundo foi a produção realizada em grupo na aula final do projeto, no dia 09 de setembro de 2014.

Grande parte dos alunos encontraram dificuldades com relação aos aspectos abordados, do “*Listening*” (compreensão oral) e “*Speaking*” (produção oral), devido ao pouco contato com o idioma em sala de aula. Apesar de alguns alunos se mostrarem mais entrosados, a maioria se comportou de maneira tímida, nos primeiros momentos da primeira aula, em especial quando confrontados com a realidade prática da LI. Para nos desvencilharmos um pouco dessa dificuldade, tomamos a liberdade de estabelecermos “regras” simples, porém até então não usadas em sala de aula, que visavam interagir mais com os alunos, como, por exemplo, qualquer necessidade que eles tivessem de sair de sala aula – para ir ao banheiro, por exemplo – deveria ser solicitada em inglês, e caso o aluno não soubesse, nós o auxiliaríamos. Estas observações foram apresentadas inicialmente com as sugestões do vocabulário escritas no quadro que poderia ser usado, para facilitar a compreensão e uso dos termos.

Devido ao nível básico que os alunos possuem da LI, surgiram muitas dúvidas – que foram sanadas com o decorrer da aula –, em especial com relação à pronúncia das palavras novas que foram inseridas nos anúncios. Em contrapartida, eles se mostraram bastante atentos com relação à compreensão das ideias extratextuais apresentadas neles. Mesmo sem saber, num primeiro momento, o significado das palavras, o estímulo visual mostrou-se imprescindível para que eles “decifrassem” as ideias implícitas nas propagandas publicitárias apresentadas.

Ao final de todas as aulas, em conversas informais com os alunos, apresentamos, ainda, dicas de como melhorar a leitura e a compreensão oral – que foram nossos dois principais pontos focais. Junto aos anúncios publicitários, levamos também pequenos textos de fácil assimilação, como dicas de estudo, e indicamos sites com inglês simplificado, porém contextualizado, como o “[simple.wikipedia.org](http://simple.wikipedia.org)”, que conta com artigos escritos pelos usuários sobre diversos temas, porém em uma linguagem mais acessível. Os alunos se mostraram especialmente interessados também quando apresentamos alguns perfis no *Youtube* que podem ser utilizados para a aprendizagem do idioma em casa e aplicativos para celular de fácil manuseio como o “*Duolingo*” e o “*Rosetta Stone*”, que podem auxiliar no aprendizado a qualquer momento, devido à facilidade de acesso aos mesmos, em especial em uma sociedade onde os *smartphones* se tornaram tão comuns.

No decorrer das aulas, as análises foram baseadas na concepção de gêneros bakhtiniana de que “o gênero pode

ser caracterizado pela sua estrutura composicional, conteúdo, estilo, propósito comunicacional e modo de veiculação” (BAKHTIN, 2003<sup>3</sup>, *apud* FARIA; PINTO, 2010, p. 249).<sup>4</sup> Foram observadas as estruturas dos anúncios impressos, compostas por: título, imagem, texto, marca ou logomarca e *slogan*. Porém, o enfoque maior incidiu sobre o título e a imagem. O primeiro, por sua menor complexidade linguística; e o segundo, por se tratar de um processo de letramento visual pré-estabelecido pelas convenções sociais que fundamentam seu significado (BIASI-RODRIGUES; NOBRE, 2010).

## Reflexão

Os alunos, em sua maioria, tiveram uma boa participação e demonstraram interesse pela tradução e interpretação dos anúncios publicitários. Muitos utilizavam o celular como auxílio para a compreensão do texto, ou procuravam sanar as dúvidas com a professora.

O questionário foi respondido por todos os 32 alunos presentes no dia 01 de setembro. Com relação às respostas obtidas, todos afirmam, sem sombra de dúvida, que o estudo de LI na escola é muito importante, mas apenas seis concordaram com o método de ensino de inglês utilizado pela instituição. A grande maioria da turma alega que o método utilizado pela escola é mecanicista e

---

3 BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

4 Características do gênero anúncio publicitário sob as óticas de Bakhtin e Bronckart.

pouco desafiador. Cinco alunos discordam com o uso de textos em aulas de LI, pois, nunca haviam estudado inglês com auxílio de textos, e conseqüentemente se sentiam incapazes de assimilar o conteúdo. Apenas dois alunos não acharam relevante o estudo de textos de Publicidade e Propaganda (*Publicity and Advertising*) em aulas de inglês. Somente um aluno argumentou negativamente sobre o projeto aplicado, afirmando que estava com dificuldade de compreensão, pois até então não havia se deparado com este tipo de abordagem.

A produção realizada pelos alunos foi resultado de todo conteúdo desenvolvido ao longo do projeto. Em grupos de três ou quatro pessoas, os alunos produziram anúncios de publicidade e propaganda. Não houve uma temática específica. Os alunos ficaram livres para escolher os temas com os quais eles mais se familiarizavam e as ideias principais das peças foram arquitetadas, em um primeiro momento, em português. Depois, os alunos foram orientados a pensar na produção das mesmas em inglês, para, então, efetivamente produzirem os anúncios em LI. As peças mostraram-se adequadas à proposta de produção, possuíam tanto elementos verbais, quanto não verbais num todo coerente, como, por exemplo: no anúncio sobre um carro, os alunos utilizaram elementos com cores correspondentes ao plano de fundo, e, logicamente, a imagem de um carro. A produção – uma colagem de imagens retiradas de uma revista semanal, feita em uma cartolina, mostrava um carro em movimento, deixando uma trilha azul atrás dele, com os

dizeres “*making your life more blue!*”. Outro exemplo foi um anúncio sobre educação. Nele os alunos utilizaram imagens relacionadas à educação (cérebro, quadro negro, ponto de interrogação), além do título, “*Think more. Educate yourself*”, coerente com a proposta, que era mostrar que pensar por si só é primordial para buscar conhecimento. Os temas mais explorados pelos alunos foram promoções de produtos e serviços. As peças publicitárias continham, no mínimo, título e imagem. De modo geral, a atividade teve uma boa aceitação por parte dos alunos, que se sentiram motivados em relação ao conteúdo.

## **Desfecho**

A percepção da realidade da sala de aula levou ao desenvolvimento do projeto, que procurou demonstrar a relevância da compreensão de enunciados e textos multimodais a partir de contextos reais de uso da LI.

O método desenvolvido no projeto se baseou na aprendizagem significativa. Desse modo, o material instrucional foi apresentado de forma lógica de acordo com o conhecimento prévio esperado dos alunos (TAVARES, 2007).

Este estudo demonstrou quanto a aprendizagem significativa pode ser importante para o engajamento dos alunos nas tarefas de leitura e escrita, mesmo que em língua estrangeira. Neste aspecto, em uma sociedade cada vez mais globalizada, a propaganda possui um papel muito importante, pois define não apenas a venda de um produto, mas

leva em consideração o próprio caráter social do público para o qual ela se dirige – no caso, o público que fala a LI, como corroborado pelo estudo de Polidório (2006). Sendo assim, foi de vital importância que os alunos conseguissem não apenas traduzir, mas também reconhecer e interpretar de maneira correta os aspectos inerentes ao gênero de propaganda publicitária apresentado, o que ocorreu, podemos concluir, com sucesso.

Após compreenderem o significado e a importância do conteúdo proposto, os alunos demonstraram maior envolvimento durante o processo de aprendizagem, resultando em conhecimento assimilado (TAVARES, 2007).

## Referências

BIASI-RODRIGUES, B.; NOBRE, K. C. Sobre a função das representações simbólicas na gramática do design visual: encaixamento ou subjacência? *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 1, p. 91-109, jan./abr. 2010.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011. P. 159-177.

FARIA, T. PINTO, V. M. R. Características do gênero anúncio publicitário sob as óticas de Bakhtin e Bronckart. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO NORTE PIONEIRO, X, 2010. Jacarezinho. *Anais...UENP*, 2010, p. 249-255. Disponível em: < <http://www.uenp.edu.br/trabalhos/cj/anais/congressoEducacao2010/Tatiele%20J%20faria.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

NUTTALL, C. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Hong Kong: Macmillan Heinemann ELT, 1996.

POLIDÓRIO, V. O uso de anúncios de propaganda na consolidação do currículo da língua inglesa. *Educere et Educare*. Revista de Educação. Vol. 1. N.1 Jan/jun., p. 203-210, 2006.

PAVIANI, J. *Problemas da filosofia da educação*. 3. ed. Caxias do Sul: EDUCS, 1986.

SAVELI, E. L. Por uma pedagogia da leitura: Reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREA, D. A.; SALEH, P. O. (Org.) *Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG, 2007.

TAVARES, R. *Aprendizagem significativa em um ambiente multimídia*. Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, 2007, Monografía VIII, pp. 551-561. 2007.

WIDDOWSON. H. G. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1985.



ROMPENDO BARREIRAS E FRONTEIRAS  
NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE  
LÍNGUA INGLESA: LEITURAS SOBRE  
CULTURA E PRECONCEITO PRESENTES NA  
ANIMAÇÃO *MARY AND MAX*<sup>1</sup>

*Ricardo Regis de ALMEIDA*  
*UEG – Campus CSEH*

O projeto “Rompendo barreiras e fronteiras no processo de aprendizagem de Língua Inglesa: leituras sobre cultura e preconceito presentes no filme *Mary and Max*” foi desenvolvido na 1ª série “C” do Ensino Médio de uma escola pública estadual situada na periferia da cidade de Anápolis – GO. O projeto foi idealizado a partir das discussões promovidas na disciplina de Estágio Supervisionado sobre o ensino de leitura em língua inglesa nas escolas de Ensino Médio. Nós, discentes do 4º ano de Letras da Universidade Estadual de Goiás, nos dividimos em grupos para a elaboração e desenvolvimento de projetos de colaboração com a escola-campo que resultou neste estudo.

---

1 Trabalho realizado sob a orientação da professora Dra Barbra Sabota (UEG – Campus CSEH) durante a disciplina Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 2, no ano de 2014.

Foi percebido, a partir de leituras teóricas sobre o assunto (BARCELOS, 2012; LIMA, 2009), que o ensino de língua inglesa nas escolas públicas é visto por alunos e pesquisadores da área de Linguística Aplicada como deficitário, principalmente pela grande quantidade de alunos em uma mesma sala de aula e o fato de que “a maioria dos professores de línguas estrangeiras nas escolas públicas do Brasil falam muito pouco ou não falam a língua estrangeira que lecionam” (OLIVEIRA, 2009, p. 29). Devido a isso, os nossos objetivos foram traçados visando apresentar questões relevantes para a formação crítica do aluno como os aspectos das relações sociais e culturais e fazê-los refletir sobre a importância de se estudar uma segunda língua, procurando nos comunicar na língua-alvo sempre que possível. O período entre a escolha do tema a ser desenvolvido no projeto e a execução deste se deu entre os meses de maio e outubro, sendo realizado em quatro aulas, nos dias 8, 15, 22 e 29 de outubro.

A utilização de filmes foi vista como uma boa estratégia para o projeto, pois a animação escolhida possui temas interessantes e relacionados à língua inglesa, bem como gera interesse no aluno, uma vez que é diferente do que é trabalhado diariamente no ambiente escolar.

A partir da história dos dois amigos relatados no filme, executamos nosso projeto abordando os mesmos temas de *Mary and Max* na tentativa de fazer com que os alunos refletissem sobre questões como: quais são as críticas presentes no filme *Mary and Max*? Como são abordadas as culturas americana e australiana no filme?

Como foi a produção de uma carta após a leitura crítica do filme? A partir destas e de outras indagações citadas no decorrer do texto, direcionamos as nossas atividades na escola-campo.

Rodas de conversa, debates, atividades produzidas pelos alunos e vídeos foram as estratégias de ensino utilizadas para mediar nossas práticas pedagógicas. O estudo do gênero carta nos foi útil na construção da leitura crítica do conteúdo do filme, uma vez que este tipo de texto é utilizado como meio de comunicação entre as personagens. Durante a realização do projeto, observamos o trabalho com aspectos culturais e questões de preconceito presentes na animação.

## Enfoque

Durante o período em que estivemos na escola, tivemos a intenção de discutir com os alunos as mazelas presentes tanto no ambiente social quanto no escolar, o que reflete no ensino crítico de línguas, no qual “o ambiente escolar deve levar os alunos a pensar o mundo como ele é – problemático e desigual –, bem como evitar a produção de verdades dogmáticas” (ARENDDT<sup>2</sup>, 1992 *apud* PESSOA; URZÊDA FREITAS, 2012, p. 58).

A partir da reflexão crítica e da prática social, que segundo Moita Lopes (1996) é um instrumento de poder e libertação, podemos fazer com que nossos alunos reflitam

---

2 ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

sobre as desigualdades presentes na escola, na sociedade e nos diversos discursos que têm por finalidade sustentar dogmas e práticas de preconceito, tornando-os, assim, cidadãos críticos e argumentativos.

Ao trabalhar o gênero carta com os alunos, é possível que se identifique melhorias nas produções escritas destes, pois segundo Bakhtin,

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

O autor nos traz essa reflexão sobre ‘domínio de gêneros textuais’ e o que é possível alcançar a partir da prática destes gêneros textuais – o nosso livre projeto de discurso. O domínio da escrita de tais gêneros reflete diretamente no aumento da criticidade e da cidadania dos alunos, pois estes se tornam cidadãos menos alienados e mais propícios à reflexão sobre temas que abarcam a nossa sociedade e, principalmente, relacionadas às suas comunidades e à escola. Sabemos que para obter efeitos duradouros é preciso que o ensino crítico não se restrinja a momentos isolados, mas que integrem o projeto da escola e todos os seus colaboradores. No entanto, cremos que nossa iniciativa tenha plantado uma semente naquele espaço enquanto lá interagimos no segundo semestre do ano de 2014.

## Cenário

O projeto ocorreu em uma escola pública estadual localizada no setor Pedro Ludovico, região periférica de Anápolis. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, a comunidade discente é oriunda, em sua maioria, do setor Pedro Ludovico, vindos de famílias de classe média baixa com nível médio de instrução em sua maioria. Apesar dos fatores internos e externos, a escola encontra-se, segundo a comunidade, num patamar de referência como exemplo de ensino de qualidade e organização.

O projeto foi realizado na 1ª série “C” do Ensino Médio, que contava com 40 alunos regulares. A faixa etária dos discentes variava entre 14 e 18 anos, sendo a turma composta por mais meninas do que meninos.

A proposta do projeto surgiu a partir de reflexões nas aulas de estágio supervisionado de Língua Inglesa, do 4º ano de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Campus CSEH, quando buscávamos identificar alternativas ao ensino tradicional de leitura em aulas de língua estrangeira. Ao debater sobre temas que pudessem transformar a realidade dos alunos, logo pensamos no filme “*Mary and Max*”, que aborda temáticas propensas à reflexão crítica dos alunos e das suas realidades na escola e da comunidade que vivem.

O projeto foi executado em quatro aulas com duração de 50 minutos, nos dias 8, 15, 22 e 29 de outubro. Em cada uma das aulas, o grupo, ou um aluno em específico, ficou responsável pela execução das atividades relacionadas ao filme.

No primeiro dia de oficina, 08/10/14, o grupo estava presente para a apresentação do projeto. Os alunos assistiram ao filme e as temáticas a serem abordadas no decorrer dos outros encontros lhes foram apresentadas, indagadas e discutidas. Ao final da aula, houve um debate com os alunos sobre o conteúdo do filme e as suas percepções sobre este.

No segundo dia de oficina, 15/10/14, os temas sobre preconceito presentes no filme foram discutidos e polemizados. Como parte da produção dos alunos, eles participaram de atividades escritas e orais relatando situações de *bullying* que já sofreram ou praticaram com os colegas.

No terceiro dia de oficina, 22/10/14, os temas relacionados à cultura dos países apresentados no filme – Estados Unidos e Austrália – foram abordados. Como parte da produção dos alunos, eles participaram de produções artísticas ilustrando os elementos culturais que conhecem acerca de ambos os países. Além disso, alguns vídeos foram mostrados aos alunos, ilustrando o modelo de vida dos americanos e australianos.

No quarto e último dia de oficina, 29/10/14, o gênero carta, meio encontrado por Mary e Max de se comunicarem, foi abordado. Características importantes presentes no gênero foram apresentadas e discutidas e pedimos aos alunos para produzirem uma carta em Português<sup>3</sup> que pudesse ser enviada para alguém de outro país, relatando

---

3 A falta de tempo e o aviso de outras professoras de que os alunos raramente entregam as atividades que são levadas para casa fez com que optássemos pela escrita das cartas durante a aula e em língua materna.

as questões culturais daqui e perguntando sobre questões culturais do país sobre o qual quisessem saber.

## Ação

Para a incitação de diversas reflexões e concretização de um ensino crítico, foi escolhido o filme “*Mary and Max*”<sup>4</sup>, que contém temas como: preconceito, vícios, problemas de saúde, homossexualidade, aspectos culturais dos Estados Unidos e Austrália e tantos outros que são abordados na trama, fazendo com que os alunos ultrapassem as barreiras do preconceito e as fronteiras da cultura.

O primeiro dia de realização do projeto foi destinado ao visionamento do filme. Os alunos o assistiram em sua própria sala de aula. Os materiais utilizados foram projetor portátil e notebook. O filme foi disponibilizado com áudio em Inglês e legendas em Português. Após o término do filme foi feito um pequeno debate com os alunos sobre os temas que seriam trabalhados nas apresentações seguintes. Os discentes mencionaram o que perceberam de interessante no filme, sendo citados, inclusive, os temas que trabalharíamos.

---

4 O filme relata a história de uma menina australiana de 8 anos (Mary) e um novaiorquino de 44 anos (Max). A vida dos dois apresenta vários traços semelhantes como a solidão, o preconceito, os pensamentos ‘um tanto filosóficos’, assim como a paixão por chocolate e o mesmo desenho favorito: “Os noblets”. Após anos de amizade, Mary decide ir visitar o amigo em Nova Iorque, porém quando chega ao apartamento de seu amigo, ela nota que está tudo no mais perfeito silêncio e que Max estava morto no sofá.

No segundo dia, 15/10, o tema central da discussão foi preconceito. Nessa aula, propusemos aos alunos um debate a partir de uma atividade com informações acerca do que é o preconceito e quais os efeitos às pessoas estigmatizadas. Nessa perspectiva, esta aula contribuiu para que os alunos compreendessem que é natural a existência das diferenças e a sua aceitação resulta em um bom convívio social. Os alunos foram bem participativos, comentando sobre os diversos tipos de preconceito sofridos por eles mesmos ou por outras pessoas.

Para isso, iniciamos a aula lembrando com os alunos a história do filme *Mary and Max*. Eles comentaram sobre as características dos dois personagens principais e como eram as suas vidas. No decorrer da discussão, os alunos foram identificando os temas abordados no filme como solidão, amor, amizade, obesidade, traumas infantis, bullying, depressão, interação social, isolamento, convivência com familiares, diferenças sexuais e a Síndrome de Asperger.

Para a realização da atividade, foi pedido para que os alunos se dividissem em dois grupos, um ficou responsável por realizar a parte escrita e o outro grupo, a parte oral. Aos alunos da parte escrita, foi entregue um papel para que cada aluno escrevesse algum preconceito que o mesmo ou algum amigo tenha sofrido. Ficou o direito de se identificar ou não no papel. Em seguida, os alunos colocaram os papéis escritos em uma caixa. Foi distribuído para cada aluno do outro grupo um papel para ler em voz alta e dar um conselho ao colega que foi vítima de preconceito. Houve o respeito

nos momentos de fala e de escuta às opiniões dos colegas. Os alunos responderam bem à atividade proposta e souberam reconhecer os prejuízos que as condutas preconceituosas geram em suas vidas. Eles perceberam que o bom convívio social e que as formas de preconceito e de exclusão prejudicam esse convívio.

Nessa atividade, o foco foi a reflexão sobre o preconceito, tema trabalhado no filme. Para isso, a mediadora buscava falar em Língua Inglesa, bem como se fez em quase todos os momentos do projeto. Nas produções, foi pedido que, se possível, escrevessem utilizando a língua inglesa, no entanto, foi percebida uma certa resistência.

No terceiro dia, abordamos os aspectos culturais presentes no filme. Primeiramente, a sala foi dividida em dois grupos: os ‘americanos’ e os ‘australianos’, e em seguida começamos a aula com um jogo com ênfase na recuperação de informações mnemônicas. Os alunos tinham que escrever sobre os elementos presentes no filme que abordava ambas as culturas americana e australiana. O tempo estipulado foi de três minutos e um representante de cada grupo devia expor os elementos citados pelos colegas. O grupo que lembrasse mais traços culturais presentes no filme ganharia um prêmio no final da aula. Esse momento foi bastante produtivo, pois boa parte dos alunos demonstrou que realmente havia prestado atenção no conteúdo do filme.

O segundo momento da aula foi dedicado à apresentação de curiosidades relacionadas aos países Estados Unidos da América e Austrália. O professor ficou respon-

sável por mostrar alguns vídeos dos países e falar sobre algumas particularidades peculiares e interessantes desses dois países, vale ressaltar que boa parte dos alunos não sabia qual era a língua oficial da Austrália. É importante, ainda, mencionar que, neste momento do projeto, a língua inglesa foi utilizada para a realização das atividades.

Na última parte da aula, algumas tarefas foram delegadas aos alunos. O grupo dos ‘americanos’ ficou responsável por ilustrar os elementos mais conhecidos por eles daquele país e o grupo dos ‘australianos’ ilustrou as características mais marcantes presentes no filme. Os cartazes foram confeccionados no final da aula e em casa e alguns foram entregues na aula da semana seguinte. Os trabalhos produzidos ficaram expostos nas paredes da sala de aula por algum tempo e em seguida devolvidos, pois os alunos gostaram de suas produções e outros alunos, do vespertino, estavam deteriorando o material.

A importância de se abordar aspectos culturais em aulas de língua inglesa é um dos princípios defendidos por Moita Lopes (1996), sendo que em uma pesquisa realizada pelo estudioso, foi possível perceber que há um grande interesse por parte dos professores pelo ensino de cultura e um predomínio de referências aos EUA para ilustrar as aulas. Quando os alunos souberam que trabalharíamos com a Austrália, o primeiro questionamento foi entender a razão de aprender sobre um país que “nem é tão importante assim”. No entanto, os alunos demonstraram interesse naquele país no decorrer do projeto e ficaram surpresos ao descobrir que a língua oficial da Austrália

era o inglês. Essa mudança de foco possibilitou aos alunos uma amplitude em seus conhecimentos referentes à língua inglesa, pois, muito além de entenderem um pouco sobre a cultura australiana, eles foram capazes de compreender a amplitude e necessidade do inglês ao redor do mundo, sendo caracterizado como língua franca (KALVA; FERREIRA, 2012).

No dia 29/10, o tema central foi o gênero carta, cujo objetivo principal é a comunicação, formal ou informal. Foram comentadas características básicas comuns ao gênero. Para ilustrar e fomentar a discussão, foram usadas as cartas enviadas por Mary e Max, no filme, transcritas em língua portuguesa. Foi pedido que os alunos identificassem as características do gênero, os aspectos formais e também de conteúdo e função. Os alunos mencionaram a data, saudação, despedida, e que a função era a de se comunicar, tratando – nas cartas lidas em sala – de assuntos pessoais, para contar ao destinatário sobre sua vida.

Após os comentários, foi pedido aos alunos que produzissem uma carta em português que pudesse ser enviada para alguém de outro país, contando sobre os aspectos culturais daqui e perguntando sobre questões culturais do país sobre o qual quisessem saber.

Muitas cartas foram produzidas para destinatários que seriam americanos, alguns poucos da Austrália e mais alguns do Japão e China, sendo que foram raras as cartas que se destinavam a pessoas de algum outro país. Apesar de terem sido destacadas as características gerais da carta, foi deixado à escolha dos alunos como tratariam o assunto,

se a linguagem seria pessoal ou mais formal, se fariam em forma de diálogo – como se estivessem esperando resposta – ou fosse mais informativa. Enfim, o objetivo era perceber sobre quais assuntos os alunos tratariam depois de terem discutidos aspectos do filme *Mary and Max*.

A partir dos bilhetes de relato de preconceito dos alunos, dos cartazes e das cartas produzidas pelos alunos, foi percebida a capacidade de reflexão e crítica que os alunos tiveram sobre os temas trabalhados (cultura e preconceito), além de uma capacidade de relacioná-los com outros aspectos, demonstrando uma capacidade de expansão, de extrapolação do conteúdo abordado.

## **Reflexão**

Foi percebido o interesse dos alunos por aulas de inglês trabalhadas sob uma perspectiva diferente – crítica – tendo eles participado das discussões e das atividades propostas ativamente, mostrando reflexão e engajamento durante estas.

Além disso, atentamos para a capacidade de colaboração entre os alunos, que se mostraram engajados nas atividades realizadas em grupos. Grande parte dos alunos estava interessada no assunto, pois além de tratar de culturas diferentes, todos tiveram a oportunidade de expor seus conhecimentos acerca dos países trabalhados e opinar sobre temas importantes para suas formações ética e social.

Sendo assim, os alunos não só alcançaram os objetivos do projeto, como também os ultrapassaram, mostrando que são capazes de refletir sobre as barreiras impostas pela sociedade, bem como de ultrapassar as fronteiras do conhecimento. Como professores ainda em formação, pudemos perceber que os alunos, além das barreiras comentadas, puderam também ultrapassar nossas expectativas, mostrando-se merecedores, sim, de aulas que vão além de exposições e memorização. Puderam refletir e elaborar planos de ação em relação ao mundo ao seu redor. Mostraram-se alunos/sujeitos ativos.

## **Desfecho**

Utilizar filmes para abordar assuntos pertinentes não é inédito no ensino de línguas. No entanto, conseguimos incitar o pensamento crítico dos alunos, fazendo com que eles refletissem sobre as suas ações perante os colegas, culturas diferentes e até gêneros textuais.

Para isso, buscamos trabalhar a língua inglesa associada à língua materna dos alunos, de forma que pudessem entender o que se trabalhava. Assistiram ao filme em inglês, com legendas em português, assim como os elementos básicos da carta foram trabalhados em língua inglesa. Além do mais, buscou-se falar em língua inglesa, bem como as expressões estrangeiras foram trabalhadas no momento destinado aos aspectos culturais.

Os discentes se mostraram conscientes de algumas atitudes maléficas para uma convivência harmoniosa no

ambiente escolar, e se mostraram dispostos a mudanças. Participar ativamente do processo de construção crítica dos alunos é muito mais satisfatório do que o mero ensino estrutural das línguas, abordagem que não leva os alunos a refletirem sobre as desigualdades sociais e diferenças culturais presentes nos mais diversos países.

É necessário quebrarmos esse paradigma de que línguas são simplesmente estruturas e passarmos a enxergá-las como modo de ação no mundo, nossa forma de expressar o que sentimos e de transformar nossa realidade. Somente assim poderemos oferecer conteúdos significativos aos nossos alunos. É imprescindível fazê-los notar que a língua é viva e capaz de transformar pensamentos, ações, estilos de vida etc., e nos tornar menos alienados ao que nos é posto.

O recado que gostaríamos de deixar com o nosso projeto é de que, com vontade, estudo e direcionamento, todos nós somos capazes de levar nossos alunos de “zero to hero”. Basta promovermos a tão sonhada mudança!

## Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Ática, 2003.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2012.
- KALVA, J. M.; FERREIRA, A. de J. Inglês como língua franca e a concepção de identidade nacional por parte do professor de Inglês: uma questão de formação. *Fórum Linguístico*, v. 8, n. 2, p. 165-176, 2012.

LIMA, D. C. de. (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARY AND MAX. [Filme-vídeo]. Produção de Melanie Coombs, direção de Adam Elliot. Australia, Icon entertainment international, 2009, 1 DVD, 90 min. color. son.

MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. de. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 21-19.

PESSOA, R. R.; URZÊDA FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p. 57-80.



## ANÁLISE DE POEMAS EM LÍNGUA INGLESA E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA POÉTICA

*Bruna Ferreira FARIA  
Júlia Sahium BORGES  
UEG – Campus CSEH*

O intuito deste estudo<sup>1</sup> foi despertar nos alunos o interesse pela língua inglesa, sobretudo pela habilidade de leitura de poesias. Ao mostrar que a língua vai além das regras gramaticais, tivemos também a intenção de despertar a apreciação literária em alunos do Ensino Médio. Deixamos que os alunos percebessem que a leitura em língua inglesa não precisa ser apenas uma atividade escolar, mas que pode ser algo do nosso cotidiano. Para além desses fatores, mostramos aos alunos que a aprendizagem de língua pode ser interdisciplinar, conciliando, assim, com outras disciplinas escolares, como Literatura e História. Ao desenvolver as aulas do projeto de pesquisa-ação, buscamos levar em consideração o conhecimento

---

1 Trabalho realizado sob a orientação da professora Dra Barbra Sabota (UEG – Campus CSEH) durante a disciplina Orientação para o Estágio Supervisionado de Língua Inglesa 2.

prévio e o interesse de cada aluno, pois a partir disso a proposta se tornaria significativa para eles.

Nesse sentido, trabalhamos com a língua inglesa a partir de poemas de autores canônicos da literatura brasileira e inglesa, com o intuito de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento de estratégias de leitura e compreensão textual. Além disso, enfatizamos a análise das estruturas do poema nas línguas portuguesa e inglesa, e estabelecemos relações entre autores e seu contexto histórico e a época de produção de cada obra, na tentativa de aprimorar o conhecimento dos alunos sobre literatura e linguagem, uma vez que muitas escolas relegam esses saberes a um segundo plano.

## **Enfoque**

Em nossas observações na escola, percebemos que os alunos tinham poucas oportunidades de expressar seus pensamentos sobre os textos lidos, as tarefas que lhes eram pedidas sempre pautavam pela busca de informações pontuais no texto e havia pouca exploração de seu potencial criativo. A escolha de poemas se tornou relevante pelo fato de ser um texto subjetivo, o que leva o aluno a interpretar e analisar. Sendo assim, poderiam expandir sua visão de texto e interpretação. Segundo Sabota (2012, p. 128),

o uso de poemas em aula de Língua Estrangeira possibilita ao aluno entrar no universo da literatura e reinventar significados, interagindo com o texto.

Desse modo tem por objetivo sensibilizar os alunos para a apreciação literária em língua estrangeira, bem como proporcionar-lhes oportunidade de realizar compreensão textual e de trabalhar com a estrutura gramatical do poema.

Assim, nosso principal objetivo foi tentar fazer com que os alunos demonstrassem maior interesse pela Língua Estrangeira, por meio de aulas interativas e atividades que despertassem a sua atenção. Foi, então, que optamos por utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação em algumas dessas aulas.

O uso da tecnologia foi um recurso de interação usado nas salas de aula para uma melhor aprendizagem e interação entre professor e aluno. De acordo com Kenski (2011, p. 103),

[o] uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos frequentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio do qual eles aprendam a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem melhores pessoas e cidadãos participativos. Professor e aluno formam “equipes de trabalho” e passam a ser parceiros de um mesmo processo de construção e aprofundamento do conhecimento.

Deste modo, foram usados vídeos para elucidar melhor a vida e algumas obras de autores que foram trabalhados durante a execução do projeto, áudios em língua inglesa para que os alunos pudessem ter melhor contato

com a língua e cenas de filmes para despertar e chamar mais a atenção dos alunos, além de ilustrar imageticamente o contexto histórico. Esse material multimodal serviu também para que os alunos percebessem como é possível encontrar materiais educativos na internet. Através do uso da tecnologia, fato comum entre os alunos, eles se mostraram mais proativos em relação às atividades propostas, possibilitando a obtenção do objetivo proposto com a idealização do projeto de pesquisa-ação.

### **Cenário**

O projeto foi idealizado e desenvolvido por duas licenciandas em Letras da Universidade Estadual de Goiás – Campus CSEH no ano de 2014, cada uma na escola em que estava realizando o estágio supervisionado de Língua Inglesa II. Portanto, é pertinente levar em consideração as realidades socioeconômicas e sociais de cada instituição.

Enquanto um Colégio se localizava em um bairro de classe média de Goiânia (Instituição A), o outro ficava na periferia de Aparecida de Goiânia (Instituição B), ambas são cidades vizinhas. Tais atividades foram desenvolvidas em turmas de terceiro ano do ensino médio no período noturno. Os alunos da Instituição A tinham idade em média de 16 a 18 anos, enquanto na B a variação de idade era maior, com alunos de 27 anos, a maioria destes trabalhavam durante o dia e a noite estudavam nas respectivas escolas. Como era importante a análise das diferenças para uma melhor execução e planejamento do projeto, foi

necessário que o projeto fosse estruturado e planejado em dupla e aplicado em escolas diferentes. Toda a elaboração e organização do estudo foi previamente pensada e analisada por nós, componentes da dupla, e supervisionadas pela professora antes de serem aplicadas nas escolas.

Visando provocar um maior interesse por parte dos alunos, trabalhamos, de modo comparativo e somatório, poemas e músicas, ressaltando sempre a influência do segundo sobre o primeiro. Em relação a esta influência, Vassalo (1998, p.5) revela que:

Os povos nascem cantando – é uma conhecida afirmação sobre os albores poéticos, aplicável não só às manifestações discursivas de cunho épico, enaltecedoras de um herói nacional (como nos poemas homéricos e nas canções de gesta), mas também às expressões de feição subjetiva. O início da poesia (épica ou lírica) vincula estreitamente a estrutura verbal e o acompanhamento musical.

Essa ideia geral de influência foi discutida com os alunos. Assim, ao fazerem as análises levaram em consideração os fatores históricos.

Para a realização do nosso projeto, utilizamos folhas impressas, entregues para cada aluno, para facilitar o desenvolvimento da aula. Nessas folhas, trabalhamos o soneto e a música, também impressos, para facilitar o aprendizado dos nossos alunos. Os recursos de multimídia foram manuseados para mostrar as músicas e os trechos do filme trabalhados. O projeto teve duração de seis aulas, qual cada uma tinha o seu objetivo e finalidade de execução.

## Ação

Elaboramos um percurso didático<sup>2</sup> para ser desenvolvido na própria sala de aula, ao longo de seis aulas não duplicadas, com 50 minutos cada. Assim, nas duas primeiras aulas, trabalhamos com a estrutura (quantidade de versos, rimas e estrofes) e as temáticas existentes nos poemas, além de trabalhar com vários poemas de autores diferentes para que os alunos pudessem conhecer um pouco sobre cada autor brasileiro, como, por exemplo, Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles e Paulo Leminski, entre outros. Desse modo, fizemos uma roda de discussão sobre cada poema sorteado pelos alunos em que eles deveriam ler em voz alta e dizer quantos versos e estrofes o poema possuía e, posteriormente, dizer qual foi a interpretação do mesmo, e, assim, cada aluno poderia também falar o que entendeu do poema com o nosso auxílio. Nosso principal objetivo foi reconhecer as dificuldades que os alunos apresentam em literatura e também aproximar a aprendizagem de literatura brasileira com a literatura inglesa.

No segundo encontro, trabalhamos o soneto 141 escrito no inglês clássico do século XVII por Shakespeare. O soneto fala de um amor incondicional e doentio por uma pessoa que faz com que o eu-lírico a odeie por amá-la tanto. Para desenvolver a atividade, fizemos uma leitura

---

2 O percurso didático é um roteiro que visa organizar a aula em sequências lógicas e viabilizar a mediação do conteúdo de forma progressiva e contextualizada. Além do planejamento da aula, o percurso didático envolve reflexão sobre os passos a serem seguidos e visam integrar uma unidade maior de tempo (um bimestre, por exemplo).

visual a fim de identificar a estrutura do soneto. Em seguida, os alunos circularam as palavras que já conheciam e as palavras cognatas. Depois, fizemos uma leitura integral e, com o auxílio dos alunos, traduzimos cada verso do soneto. Quando o soneto já estava todo traduzido pelos alunos, mostramos a tradução original e pudemos discutir em sala as traduções e a temática. Depois dessa discussão, apresentamos uma poesia retirada do filme “Dez coisas que eu odeio em você”, que foi inspirada nesse soneto de Shakespeare e novamente fizemos uma discussão em sala sobre a relação das temáticas e do enredo dos dois poemas. Por fim, aplicamos uma atividade sobre o soneto e sobre o poema do filme em que os alunos fizeram uma análise comparativa entre as duas obras com o intuito de mostrar novamente a eles que as literaturas podem ser trabalhadas juntas e estão interligadas.

Observamos durante o desenvolvimento das atividades que os alunos da Instituição A apresentavam dificuldades em trabalhar com as estruturas básicas e a interpretação do poema. Foi necessário trabalhar minuciosamente e explicar por várias vezes a estrutura básica do poema porque muitos não se recordavam do conteúdo, enquanto os alunos da Instituição B já tinham noção estrutural de um poema, e demonstraram autonomia ao tentarem usar o conhecimento prévio diante um novo desafio, para realizar as atividades propostas sem o auxílio das professoras, por exemplo.

Os alunos das duas instituições precisaram da noção estrutural apresentadas nas primeiras aulas para darmos

andamento ao projeto. Na terceira e quarta aulas, trabalhamos o autor brasileiro Paulo Leminski, que mesmo sendo brasileiro, escrevia poemas na língua inglesa e tem uma forma diferente de estruturar os seus poemas, pois ele trabalha com os chamados Haicais, que são inspirados nos poemas japoneses. Primeiro, foi apresentado um pouco sobre a vida do autor e depois trabalhamos a estrutura do haicai. Fizemos a leitura de alguns haicais e depois uma atividade, em que os alunos em pequenos grupos faziam uma leitura prévia dos poemas. Posteriormente, com a nossa intervenção, foram realizadas atividades de interpretações textuais, atividade focada totalmente para a leitura e compreensão dos alunos.

Nas instituições A e B essas aulas foram muito bem recebidas. Foi possível perceber que os alunos se interessaram muito em trabalhar poesia em língua inglesa, lendo-o e interpretando-o. A apresentação de algo novo para os alunos gerou interesse da turma em aprender esse diferente modo de escrever, pois muitos alunos ainda não tinham o conhecimento do Haicai e depois dessas aulas se envolveram com as atividades propostas, fazendo elogios a nós e pedindo que voltássemos para trabalhar um pouco mais essa modalidade de poema.

Na quinta e na sexta aula, trabalhamos os poemas visuais. Levamos para sala alguns poemas visuais e fizemos a interpretação desses poemas. O foco principal foi o poema “PERHAPINNES”, de Paulo Leminski. Apresentamos como surgiu a ideia de criar esse poema, a diferença de um poema visual para um poema escrito, as

características desse tipo de poema e fizemos alguns exercícios finais, que mesclou um pouco de cada aula dada a eles, e para finalizar, pedimos aos alunos que criassem os seus próprios poemas visuais ou os seus próprios haicais.

Esta última aula foi bastante interessante, pois os alunos ficaram encantados em conhecer uma forma de poema que muitas vezes passavam despercebidos por eles e, principalmente, por ser na língua inglesa. Muitas vezes os alunos, até mesmo nos horários em que não estávamos em sala, nos procuravam para tirarem dúvidas ou até mesmo para contarem algo novo em relação às atividades apresentadas.

## **Reflexão**

Ao finalizarmos o projeto, foi possível concluir que os alunos tiveram um crescimento satisfatório, pois ao iniciarmos os projetos percebemos certa aversão aos conteúdos e até mesmo com as propostas porque muitos alunos tinham indisposições para realizar as atividades. Porém, ao longo do projeto, as aulas fluíram com bastante harmonia e toda a escola apoiou o projeto cedendo o espaço e disponibilizando os materiais necessários para as atividades e também repassando para outros professores o projeto.

A experiência e a realização desse projeto foram válidas e satisfatórias, pois os alunos se envolveram e se encantaram com o projeto. Tínhamos a expectativa de que os alunos compreendessem que a língua inglesa não é

algo a ser aprendido apenas através de regras gramaticais, mas pode ser aprendida de uma forma interessante e divertida, pois, de certo modo, as aulas saíram um pouco do que podemos chamar de convencional e tradicional, além de se tornarem dinâmicas e interativas. Avaliamos que nossa expectativa foi alcançada e que a leitura pode se tornar agradável em sala de aula, pois ao final do projeto tivemos um momento de avaliação oral em que os alunos puderam expor o que acharam do projeto, muitos gostaram, pois foram aulas atrativas, com recursos que não são usados no cotidiano dos alunos e isso foi o que mais chamou a atenção deles. Muitos ressaltaram que, por ter sido algo diferente do que já haviam trabalhado, começaram a se interessar um pouco mais sobre a literatura e, conseqüentemente, o inglês. Os professores da instituição também se demonstraram bastantes solidários aos projetos, pois viram o interesse por parte dos alunos.

## **Desfecho**

Acreditamos que a aplicação deste projeto nas escolas escolhidas foi de grande valia e teve uma boa aceitação na instituição escolar, pelos alunos, pelos professores. Nosso objetivo de trazer uma nova forma de aprender a língua inglesa de forma interdisciplinar foi alcançado. Acreditamos que os professores de todas as áreas devem ter a mente aberta para novas ideias, novas práticas de ensino e, principalmente, as voltadas para áreas tecnológicas, a qual é uma realidade da maioria dos discentes das instituições.

Precisamos utilizar a tecnologia como uma ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem (KENSKI, 2011), de modo que funcione como nossa aliada e não nossa inimiga, pois, assim, o conhecimento pode se tornar cada dia mais agradável de ser aprendido e ensinado.

O apoio da equipe da escola-campo, com certeza, contribuiu para que o projeto ocorresse durante as aulas ministradas, e essa confiança foi transmitida aos alunos, que também passaram a ver as propostas do estudo com olhos de curiosidade, o que acarretou numa maior participação das turmas.

## Referências

- KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias*. Campinas: Papirus, 2011.
- SABOTA, B. Leitura e compreensão textual. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.) *Formação de professores de línguas estrangeiras*. Goiânia: Editora da UFG, 2012. p. 118-135.
- VASSALO, L. Da Lírica. *Revista Tempo Brasileiro*. p. 3-8., Out/dez, 1998. Disponível em: <[www.ufrgs.br/proin/versao\\_2/textos/vassalo.doc](http://www.ufrgs.br/proin/versao_2/textos/vassalo.doc)> Acesso em: 15 jul. 2015.



## BIODATA

ANDERSON NOWOGRODZKI DA SILVA – graduado em Letras – licenciatura dupla (Inglês e Português e suas Respectivas Literaturas) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) (2014). Atualmente é aluno de pós-graduação (nível: mestrado) em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Goiás, sendo bolsista financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Participou, nos dois últimos anos de graduação, de projetos de pesquisa relacionados ao Letramento Crítico, inseridos nas disciplinas de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, o que contribuiu para a potencialização de um olhar reflexivo e crítico, levando-o, posteriormente, a criar uma ponte com a Análise do Discurso. Seus interesses de pesquisa se centram nas áreas de Análise do Discurso e ensino de LE, na perspectiva do Letramento Crítico. E-mail: a.nowogrodzki2@gmail.com.

BARBRA SABOTA – pós doutora em Linguística Aplicada pela UnB, doutora em Letras e Linguística pela UFG. Atua na graduação (Letras) e no mestrado (PPG/MIELT) como

professora e pesquisadora do Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas da Universidade Estadual de Goiás (UEG) desde 2004. Entre seus interesses de pesquisa estão os processos de formação de professores de línguas e de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como ênfase nos temas: leitura e compreensão textual, tecnologias digitais de informação e comunicação, mediação e colaboração, estratégias de ensino, aprendizagem e formação. E-mail: barbrasabota@gmail.com.

BRUNA FERREIRA FARIA – possui graduação em Letras Português/ Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Tem experiência como professora de ensino médio e fundamental II. Atualmente atua nas áreas de redação e literatura no Colégio Credencial e língua inglesa, para educação infantil, na Faculdade e Colégio Suldamérica. E-mail: brunaferreira\_faria@hotmail.com.

CRISTIANA FERREIRA FRANCO – graduada em Letras – licenciatura dupla (Inglês e Português e suas Respectivas Literaturas) pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Durante seu período de estágio, trabalhou com a perspectiva do ensino crítico através do trabalho colaborativo. Atualmente, cursa o *My English Online*, curso à distância oferecido pela CAPES, e também uma especialização na área de tradução e interpretação. Seus interesses de pesquisa são diversificados e estão relacionados à área de ensino de línguas através do letramento

crítico e, principalmente, em processos comunicacionais.  
E-mail: [cris.jesus10@hotmail.com](mailto:cris.jesus10@hotmail.com).

CRISTIANE RIBEIRO MAGALHÃES – é licenciada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus Inhumas, especialista em Novas Tecnologias na Educação pela Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB). Atualmente, trabalha como professora de Informática Educacional para educação infantil e como técnica no laboratório de informática da Universidade Estadual de Goiás – Campus Inhumas. E-mail: [criis\\_magalhaes@hotmail.com](mailto:criis_magalhaes@hotmail.com).

EDUWESLEY PEREIRA DA SILVA – graduado em Letras licenciatura dupla – Inglês e Português e suas Respectivas Literaturas (2014) pela Universidade Estadual de Goiás. Dedicou dois anos e meio da sua graduação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID/CAPES), o que contribuiu para que despertasse um olhar crítico e problematizador sobre o ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas. Durante as aulas de estágio procurou trabalhar na perspectiva do Letramento Crítico no ensino de LE. Seus interesses de pesquisa envolvem as áreas da Análise do Discurso de linha francesa e ensino e aprendizagem de LE, na perspectiva do Letramento Crítico. E-mail: [eduwesley@hotmail.com](mailto:eduwesley@hotmail.com).

FRANCISCO EDILTON REINALDO NUNES – professor graduado em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás – Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH). Possui interesse

em pesquisas relacionadas às novas tecnologias de ensino e arte sequencial, cinema e literatura, de maneira geral, e, em especial, ao uso das mesmas como ferramentas estimuladoras do ensino e aprendizado em sala de aula. E-mail: edilton.rnunes@gmail.com.

GUILHERME RODRIGUES VALADÃO – licenciado em Letras – Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás – Campus Inhumas. É professor de Língua Inglesa desde 2012 na *American Power English School* e monitor do Projeto Social Amigos das Artes, no Centro Cultural Alethéia Martins, onde ministra aulas de Teatro e Língua Inglesa. Atualmente, cursa especializações em Docência do Ensino Superior e Literatura Brasileira pelo Instituto Coimbra. E-mail: guihvaladao@live.com.

HAILTON CORREA – graduou-se em Letras, Português/Inglês e as respectivas Literaturas, pela Universidade Estadual de Goiás, Campus Inhumas, em 2014. Agente prisional de carreira, também é escritor e professor. E-mail: hailtoncorrea@hotmail.com.

JULIA SAHIUM BORGES – especialista em docência Universitária no Instituto Consciência de Goiás, graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Professora de redação e gramática no preparatório para o ENEM e no Ensino Médio. E-mail: juliasahium1@hotmail.com.

LUDIMILLA MACÊDO DUARTE – licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Durante seu período de estágio, trabalhou na EJA da Escola SESI Campinas, em Goiânia. Nesse período, teve a oportunidade de desenvolver o “Projeto de leitura em Língua Inglesa: *Publicity and Advertising*”, que coincidiu com outros projetos de seu interesse. E-mail: ludi.mduarte@hotmail.com.

PATRÍCIA MARIA FERREIRA – licenciada em Letras, licenciatura dupla em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e estudante de especialização *latu sensu* em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação (UEG – Campus Inhumas). Tem experiência como professora de língua inglesa, atuando no ensino fundamental (I e II) e médio da rede pública da cidade de Inhumas, como professora de língua portuguesa no ensino fundamental (II) da rede particular, como professora bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nos anos de 2012 e 2013 e como professora em escola de idiomas. E-mail: patriciamariaferreira22@gmail.com.

RICARDO REGIS DE ALMEIDA – mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH). Graduado em Letras Português/Inglês pela mesma instituição. Professor de língua inglesa nas escolas Cultura Inglesa e Stars idiomas. Atualmente, desenvolve pesquisas nas áreas de letramentos multissemióticos, ensino-aprendizagem de língua inglesa e

formação do aprendiz crítico-reflexivo. Bolsista da FAPEG/2014-2015. E-mail: ricardo\_re12@hotmail.com.

RITA DE CÁSSIA MOREIRA DA SILVA – licenciada em Letras, com habilitação dupla em Português e Inglês, pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e mestranda do programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (MIELT) pela UEG com projeto sob o título “Autonomia no processo de ensino-aprendizagem de LI no curso de Letras”. Tem experiência como professora de língua inglesa, língua portuguesa e redação para o Ensino Fundamental II. E-mail: ritadecassia.mor@hotmail.com.

VIVIANE PIRES VIANA SILVESTRE – doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás, com estágio doutoral (sanduíche no país/CNPq) na Universidade de São Paulo. É docente da Universidade Estadual de Goiás – Campus Inhumas desde 2010. Interessa-se por pesquisas na área de formação de professores/as de línguas, com ênfase nos seguintes temas: colaboração, formação crítica docente, letramentos críticos, estágio supervisionado e Pibid. E-mail: vivianepvs@gmail.com.



SOBRE O LIVRO

Formato: 15,5x22cm  
Tipologia: Minion Pro, corpo 11  
Papel de Miolo: Off-Set 90g  
Papel de Capa: Triplex 250g  
Número de Páginas: 218  
Suporte do livro: E-book

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS  
BR-153 – Quadra Área, Km 99 – 75.132-903 – Anápolis-GO  
[www.ueg.br](http://www.ueg.br) / Fone: (62) 3328-1181

2017  
Impresso no Brasil / Printed in Brazil



ISBN 978-85-5582-021-2