

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**ALICE HELEN GRIGOLO**

**A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O LETRAMENTO CRÍTICO:  
POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO EM UM INSTITUTO DE IDIOMAS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**CURITIBA**

**2014**



Ata sexcentésima quinquagésima nona, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda **ALICE HELEN GRIGOLO**. No dia trinta de setembro de dois mil quatorze, às quatorze horas, no anfiteatro 1100, 11.º andar, no Edifício Dom Pedro I, do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: **FRANCISCO CARLOS FOGAÇA**, Presidente, **ELAINE FERNANDES MATEUS** e **DENISE KLUGE**, designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada: “A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O LETRAMENTO CRÍTICO: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO EM UM INSTITUTO DE IDIOMAS”, apresentada por **ALICE HELEN GRIGOLO**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após o senhor presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada uma das Examinadoras para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, o Professor **FRANCISCO CARLOS FOGAÇA** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, o senhor Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia trinta de setembro de dois mil quatorze. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Dr. Francisco Carlos Fogaça

Dr.ª Denise Kluge

Dr.ª Elaine Fernandes Mateus

Alice Helen Grigolo



## PARECER

Defesa de dissertação da mestranda ALICE HELEN GRIGOLO para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

Os abaixo assinados FRANCISCO CARLOS FOGAÇA, ELAINE FERNANDES MATEUS e DENISE KLUGE arguiram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O LETRAMENTO CRÍTICO: POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO EM UM INSTITUTO DE IDIOMAS”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA		Aprovado
ELAINE FERNANDES MATEUS		aprovada
DENISE KLUGE		aprovado

Curitiba, 23 de setembro de 2014

Prof.ª Dr.ª Maria José Foltran  
Coordenadora

**ALICE HELEN GRIGOLO**

**A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O LETRAMENTO CRÍTICO:  
POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO EM UM INSTITUTO DE IDIOMAS**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná – 2012/4. Área de Concentração: Estudos Linguísticos. Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e aquisição de Língua Estrangeira, como requisito à obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça.

**CURITIBA**

**2014**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça por todo o apoio e confiança depositada na minha proposta de pesquisa e pelos ensinamentos valiosos durante o mestrado.

À minha família, em especial meus pais Valdir e Neide que sempre me deram todo o apoio emocional e acreditaram na minha capacidade.

Ao Yázigi Curitiba e direção que permitiram a realização desta pesquisa e auxiliaram com material de apoio para a coleta de dados.

À coordenadora Pedagógica Nacional do Yázigi Márcia Gherardi pela entrevista e pelas valiosas informações sobre a Abordagem Comunicativa e o histórico dessa instituição.

Aos meus colegas e professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná.

Aos alunos que participaram e se envolveram com as aulas e os temas e sem os quais essa pesquisa não teria se concretizado.

A Deus, por me dar forças para continuar mesmo quando eu não acreditei que seria capaz.

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar de que forma o Letramento Crítico pode contribuir para o ensino de língua inglesa dentro de um instituto de idiomas, utilizando como base para as discussões o próprio material didático da instituição. A ideia central é problematizar os temas que são abordados pelo material, desconstruindo as percepções dos alunos em uma tentativa de fazê-los perceber as diferentes “verdades” do mundo, atuando na formação de cidadãos mais críticos e conscientes de seu papel na sociedade. A fundamentação teórica base para essa pesquisa é o Letramento Crítico e a partir dele buscam-se compreender os diferentes sentidos atribuídos ao termo crítico, as diferentes visões de língua que são subjacentes as práticas pedagógicas e também o conceito de texto contrapondo-se ao que é proposto pela Leitura Crítica. Esta pesquisa foi desenvolvida no decorrer de dois semestres com um grupo de nível pré-intermediário/ intermediário em uma escola da cidade de Curitiba/Pr. Utilizou-se a metodologia OSDE (*Open Spaces for Dialogue and Enquiry*) para a elaboração de atividades que complementaram ou substituíram algumas propostas do material didático do grupo, contando com gravações de vídeo, áudio, questionários e atividades de perguntas/respostas para coletar os dados. A interpretação dos dados serviu para entender como os alunos responderam as atividades segundo uma abordagem mais crítica e que resultados de aprendizagem provocaram. Também se buscou verificar de que forma os princípios metodológicos da OSDE foram compreendidos pelos alunos. Por fim, entender se os alunos conseguiram construir novos sentidos a partir das problematizações. Este estudo mostra que é preciso e possível utilizar uma abordagem crítica para o ensino de Línguas, e desta forma além da formação linguística atuar para formar cidadãos do mundo, preocupados em discutir as questões de ordem social.

**Palavras-chave:** Letramento Crítico; problematizar; OSDE; formação do aluno-cidadão.

## ABSTRACT

This study investigates how the Critical Literacy theory can contribute to the teaching of English in a Language School, using the same topics provided by its course books. The main idea is to discuss the topics that are covered by the material, deconstructing the students' perceptions in an attempt to make them realize that there are different 'truths' of the world, helping them become more critical citizens and also making them aware of their role in society. The Critical Literacy is the theoretical basis of this study and from it we try to understand the different meanings of the term critical, the different views of language that underlie pedagogical practices and also the concept of text in contrast to what is proposed by Critical Reading. This study was conducted in two semesters with a group of pre-intermediate/intermediate level in a language school in the city of Curitiba, Pr. To develop the activities to complement or replace some of those proposed by students' course books it was used a methodology called OSDE (Open Spaces for Dialogue and Enquiry) and data was collected through video and audio recordings, students' questionnaires and question /answer activities. The interpretation of data served to understand how students responded to a more critical approach and the learning outcomes of this practice. They also sought to verify how the methodological principles of OSDE were understood by the students, moreover to comprehend whether the students were able to make new meaning from problem-posing. This study states the necessity and the possibility to use a critical approach to language teaching, acting not only on students' linguistic development but also helping them become world citizens, concerned in discussing social issues.

**Keywords:** Critical Literacy; problem-posing; OSDE; Development of student-citizen.

## LISTA DE ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

Convenções utilizadas nas transcrições:

( )	Incompreensão de palavras ou segmentos
/	Truncamento
MAIÚSCULA	Entonação enfática
::	Prolongamento de vogal ou consoante
...	Qualquer pausa
[ ]	Superposição de vozes
(...)	Retomada da fala
(( ))	Falas / Comentários da pesquisadora
As	Vários alunos falam ao mesmo tempo
T	Pesquisadora/professora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>O LETRAMENTO CRÍTICO.....</b>	<b>18</b>
2.1	INTRODUÇÃO.....	18
2.2	CONCEPÇÕES DE LÍNGUA.....	20
2.3	VISÕES DE CRITICIDADE.....	24
2.4	TEORIAS DE LETRAMENTO: O LETRAMENTO CRÍTICO.....	27
2.4.1	O Letramento Crítico e a Pedagogia Crítica.....	30
2.4.2	Letramento Crítico ou Leitura Crítica?.....	33
2.4.3	O Letramento Crítico e a OSDE.....	36
<b>3</b>	<b>ABORDAGEM COMUNICATIVA NA INSTITUIÇÃO: UMA TRAJETÓRIA DIFERENTE.....</b>	<b>40</b>
3.1	INTRODUÇÃO.....	40
3.2	O SURGIMENTO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA – PRINCÍPIOS.....	41
3.3	A ABORDAGEM COMUNICATIVA NA INSTITUIÇÃO.....	46
3.4	A VIRADA SÓCIO-CULTURAL NA INSTITUIÇÃO.....	51
3.5	A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O LETRAMENTO CRÍTICO.....	54
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>57</b>
4.1	INTRODUÇÃO.....	57
4.2	PERGUNTAS DE PESQUISA.....	58
4.3	SUJEITOS DE PESQUISA.....	58
4.4	CONTEXTO DA PESQUISA.....	59
4.5	INSTRUMENTOS GERADORES DE DADOS.....	60
4.5.1	Questionários.....	61
4.5.2	Gravações de Vídeo.....	62
4.5.3	Gravações de Áudio.....	62
4.5.4	Atividades de Perguntas e Respostas.....	63
4.5.5	Perguntas de Pesquisa, Instrumento de Coleta de Dados e Enfoque Analítico.....	63
4.5.6	Atividades Pedagógicas.....	64
<b>5</b>	<b>ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>76</b>
5.1	INTRODUÇÃO.....	76
5.2	PERCEPÇÕES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES E RESULTADOS DE APRENDIZAGEM.....	76
5.2.1	Conhecimento, Verdades e Realidade.....	77
5.2.2	Concepções de Língua.....	78
5.2.3	Percepção Crítica.....	80
5.3	DESCONSTRUÇÃO E CONSTRUÇÃO DE NOVOS SENTIDOS E A METODOLOGIA OSDE.....	82
5.3.1	Tema 1 – <i>Safety and Security</i> .....	85
5.3.2	Tema 2 – <i>Adoption by gay couples</i> .....	87
5.3.3	Tema 3 – <i>Animal Abuse</i> .....	93
5.3.4	Tema 4 – <i>The importance of the appearance</i> .....	95
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>

6.1	DIFICULDADES APRESENTADOS DURANTE A PESQUISA .....	103
6.2	REFLEXÃO FINAL.....	105
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde 2005 atuo como professora de inglês em um instituto de idiomas que se mostra bastante engajado em pesquisas e preocupado com a qualidade pedagógica. Durante o ano sempre são realizados treinamentos, eventos e seminários onde os professores podem expor e dialogar suas ideias, compartilhar práticas e discutir as mudanças pedagógicas. Foi durante um desses eventos, o seminário Nacional de 2011<sup>1</sup> - *Learning here, there and everywhere* - que nasceu a ideia para esta dissertação de mestrado.

De fato aprendemos em qualquer lugar e nos tempos atuais não precisamos de ambientes formais de ensino para aprender uma nova língua e uma nova cultura e tanto os professores quanto os alunos têm acesso a novos recursos. Por isso, assim como Menezes de Souza (2011) acredito que a prática de ensino precisa passar por transformações. Não podemos continuar ensinando da mesma maneira, utilizando os mesmos materiais, os mesmo livros, nem tampouco acreditarmos que temos os mesmos alunos.

As mais recentes abordagens mostram que a atividade do professor não se limita a repassar conteúdos e reproduzir modelos e teorias. Os novos instrumentos pedem por novas formas de interação com os conteúdos e com os alunos. Assim, uma alternativa para formarmos cidadãos desses novos tempos é determinar qual o novo papel do professor, em concordância com o mundo globalizado, o qual exige a busca contínua por conhecimento e aperfeiçoamento junto com um comprometimento ético e uma prática reflexiva (MENEZES DE SOUZA, 2011).

O tema principal desta dissertação baseia-se na proposta do Letramento Crítico sendo ela aplicada ao livro didático<sup>2</sup> (doravante LD) da instituição. Escolhi estabelecer esse “diálogo” entre livro e teoria por três motivos. Primeiramente, porque durante o seminário de 2011 participei de workshops e minicursos que abordavam diferentes aspectos dos nossos materiais e aulas com o objetivo de troca de experiências. Além disso, foram convidados professores e pesquisadores de

---

<sup>1</sup> De dois em dois anos a instituição organiza um seminário nacional em que os professores da rede apresentam e participam de workshops, palestras e minicursos sobre o ensino de línguas e a sociedade. Seminário de 2011 Aprender aqui, lá em qualquer lugar. (tradução minha)

<sup>2</sup> Material didático é qualquer recurso visual, linguístico, auditivo, sinestésicos utilizado para a aprendizagem, sendo assim livro didático uma forma de material didático (RAMOS, 2009).

outras instituições que falaram sobre a era digital e suas implicações na educação. Minha participação neste evento permitiu que, enquanto professora, eu tivesse a percepção das infinitas possibilidades de se trabalhar com um material e de se conduzir uma aula. Tal percepção conseqüentemente me levou a este estudo.

Em segundo lugar, esta pesquisa se concentrou no LD porque ela foi desenvolvida dentro de uma franquia que tem material didático próprio. Como em todas as franquias existem procedimentos que uniformizam a rede, como por exemplo, a carga horária de cada curso, a abordagem de ensino, os materiais, o treinamento da equipe. Embora tais procedimentos tenham que ser adotados pelas escolas da rede, percebemos que os professores tem certa autonomia. Cada professor assume a responsabilidade de preparar suas aulas de acordo com abordagem pedagógica da instituição, mas podendo adaptar as atividades de acordo com as necessidades dos alunos e dos grupos, sendo que o livro do professor fornece sugestões ou possibilidades de aulas que não precisam ser adotadas fielmente. Foi aproveitando essa autonomia que escolhi trabalhar com a teoria do Letramento Crítico durante as minhas aulas.

Por fim, escolhi o Letramento Crítico por conta das definições de sujeito e crítico que apliquei para uma releitura da frase “Você cidadão do mundo” presente na logomarca da instituição. A partir dessa frase busquei avaliar os conceitos de crítico e a formação de um cidadão crítico, assim como analisar de que forma as atividades do LD e as produzidas por essa pesquisa contribuíram para isso.

Esta pesquisa se insere entre os estudos de Linguística Aplicada, os quais são voltados para a análise de atividades didáticas em sala de aula de línguas estrangeiras elaboradas a partir de uma perspectiva social e seu impacto educacional. Entre alguns estudos que utilizam a perspectiva do Letramento Crítico podem ser citados as pesquisas de mestrado de Edmundo (2011) e de Cardoso (2011) e as pesquisas de doutorado de Duboc (2012) e de Souza (2012). Essas pesquisas concentram seus estudos na escola pública sendo voltadas respectivamente: ao ensino de Língua Inglesa na educação básica, a uma coleção didática para o ensino médio, a uma análise a questão da avaliação no Ensino Fundamental e por fim o contexto de Ensino Básico. Enquanto isso, este estudo se concentra na adaptação do livro didático de uma franquia, instituição privada, de ensino de inglês segundo uma proposta de ensino por Letramento Crítico.

Esta pesquisa procurou investigar de que forma o Letramento Crítico poderia dialogar e complementar a proposta do livro didático e a abordagem adotada pela instituição. Para isso foram elaboradas atividades pedagógicas que em alguns momentos complementaram e em outros substituíram aquelas propostas pelo livro, auxiliando na coleta e na análise dos dados. Todo o processo de pesquisa foi orientado a partir de três perguntas de pesquisa: 1) Quais foram as percepções dos alunos em relação às atividades adaptadas à perspectiva do Letramento Crítico? Que resultados de aprendizagem foram percebidos pelos alunos? ; 2) Como os temas, orientados pelo LC, foram problematizados? Como os alunos reagiram às problematizações? ; 3) Como os princípios e procedimentos da OSDE (*Open Spaces for Dialogue and Enquire*) foram trabalhados e percebidos a partir da análise de dados?

Os dados de pesquisa foram coletados de diferentes formas, através de gravações de áudio e vídeo, questionários e atividades de perguntas e analisados a partir de uma metodologia de pesquisa qualitativa-interpretativista. As atividades foram desenvolvidas com um grupo de alunos adultos de nível pré-intermediário/intermediário, de uma instituição da cidade de Curitiba, Pr, durante um período de 12 meses (Abril de 2012 até abril de 2014).

Logo no início desta pesquisa encontrei uma dificuldade. Acostumada a trabalhar com uma abordagem comunicativa e com um LD desenvolvido a partir dela eu não sabia como materializar a teoria do Letramento Crítico em sala de aula e inúmeras vezes busquei materiais que pudessem me auxiliar nesse processo.

Assim como aponta Lajolo (1996) os livros surgiram com o objetivo de registrar a história do homem e são a principal marca de uma sociedade letrada. Os primeiros a apresentarem o estilo que hoje conhecemos surgiram por volta do século II D.C. Hoje em dia os livros sejam eles didáticos ou não-didáticos são os grandes responsáveis pela produção, circulação e apropriação do conhecimento sendo principalmente no Brasil, uma ferramenta decisiva na escolha de conteúdos e a forma como estes são ensinados.

Os primeiros livros eram escassos e por esse motivo o ensino de línguas estrangeiras acontecia a partir de um método de ditados ou diálogos. Os primeiros LDs foram as gramáticas que tinham como foco principal a estrutura gramatical e a língua escrita. Com o passar do tempo os livros foram evoluindo, o texto escrito ganhou o acompanhamento das figuras e os alunos puderam adquirir seus próprios

exemplares, principalmente para o estudo autodidata. Surgiram também os métodos com visões diferenciadas do ensino de uma segunda língua. Para cada visão demandava-se um tipo diferente de LD a ser adotado e trabalhado (OLIVEIRA e PAIVA, 2009).

Hoje os LDs se tornaram comum e são adotadas na grande maioria das instituições. Eles exigem um processo de seleção, implementação e/ou adaptação e levantam aspectos positivos e negativos quanto ao seu uso. Positivamente, pode-se afirmar que eles são os guias para os conteúdos, textos e atividades utilizadas nas aulas, enquanto que negativamente são responsáveis por “engessar” a prática do professor, ou vistos como uma muleta ou um fardo (RAMOS, 2009).

Os livros escolares são classificados por Choppin (1992) em quatro tipos de acordo com sua função no processo de ensino-aprendizagem, sendo eles: livros didáticos ou manuais, livros paradidáticos ou paraescolares, livros de referência e edições escolares de clássicos. O primeiro tipo são aqueles elaborados para uma disciplina onde os conteúdos são apresentados na forma de lições ou unidades. Tornam-se assim, um instrumento formal de ensino adotado por cada instituição cumprindo com todos ou alguns destes pontos: a corrente e/ou as políticas educacionais; a realidade sócio-cultural da instituição; interesse dos alunos; conhecimento dos professores. Desta forma, podem servir como um guia para que educadores e educandos possam se orientar e promover debates, estabelecer relações de ensino-aprendizagem de valores e atitudes específicas.

O LD é importante no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Para Richards (2011) essa importância se deve ao fato do material ser um elemento chave, útil para os professores que recebem ideias de planejamento, conteúdos organizados de acordo com a idade e nível dos alunos e adequação de carga horária. Há também, no meu caso, um livro do professor com orientações para a preparação das aulas/lições, atividades e apoio complementar. Já para alunos ele é um instrumento que estabelece o contato com o idioma estudado com ou sem a presença do professor.

No entanto, existem algumas desvantagens na escolha e utilização de um LD. Nenhum livro por si só garante que uma aula seja excelente. O resultado de aprendizagem dos alunos depende também da maneira como o professor planeja e ministra suas aulas, sendo assim o LD apenas um recurso em uso.

Mesmo sendo os LDs elaborados como um guia, com o objetivo de auxiliar o professor ele não deveria ser a única ferramenta a ser explorada e nem tanto seguida exatamente como é descrita. É claro que muitos LDs são elaborados para serem seguidos unidade a unidade, sugerindo uma sequência pré-determinada de temas, atividades e conteúdos a ser seguida pelo professor. Mas, ao olharmos para o cenário escolar de hoje em dia percebemos que ele é contemplado por múltiplas linguagens, mídias e tecnologias e o papel de ensinar não é mais exclusivo aos professores e aos livros. As tecnologias da informação e comunicação – TICs – sobretudo a *Internet*, possibilitam um acesso mais rápido a diversas fontes de informação, assim como a televisão, os filmes, a literatura e o teatro podem ser excelentes meios de aprendizagem, quebrando rotinas e tornando o ambiente escolar mais dinâmico.

A instituição em que essa pesquisa foi desenvolvida apresenta essa realidade múltipla de ensino e aprendizagem. Além do LD os alunos têm acesso ao portal de ensino próprio da instituição onde encontram chats temáticos, fóruns, suporte de professores em tempo real, salas de bate-papo, *games*, *idioms* e *expressions* e atividades complementares para os diversos níveis do curso de inglês.

Mesmo havendo pontos negativos quanto ao uso dos LDs (RICHARDS, 2002) eu ainda os considero como importantes instrumentos para a prática pedagógica, e em razão disso me senti “perdida” quando comecei a trabalhar com o Letramento Crítico, mas é consequência a isso que hoje defendo a necessidade de adaptação e complementação das atividades propostas, nos casos em que isso é possível, como é o desta pesquisa. Assim, utilizei os temas polêmicos abordados pelo LD para desenvolver atividades críticas baseadas na perspectiva do Letramento Crítico.

No caso do material da instituição, a proposta é que os alunos sejam preparados durante as unidades dos livros intermediários para debates. Assim, eles aprendem vocabulário, estruturas gramaticais e questões de adequação da linguagem. Quando chega o momento do debate os alunos são divididos em dois grupos, um a favor e outro contra. Por exemplo, se o debate é sobre o uso de animais para testes de medicamentos e cosméticos um grupo deve se preparar para defender essa proposta apresentando argumentos que dão apoio a essa visão, enquanto o outro grupo apresenta justificativas que condenam essa prática. Para

que a atividade se desenvolva segundo esse planejamento às vezes temos alunos que participam de um grupo que vai contra sua visão real. É nesse ponto que levanto um questionamento. Como posso formar esse aluno enquanto cidadão se ele não tem a oportunidade de expor seus pressupostos? Se eu não valorizo a sua opinião e voz?

Portanto, o Letramento Crítico veio ao encontro desse questionamento e mesmo sendo uma prática recente e com pouca teorização (JORDÃO, 2013) acredito que pode ser utilizado com qualquer material e com qualquer aula. Isso vai exigir mais preparação do professor já que o Letramento Crítico não é uma metodologia e não tem procedimentos a serem seguidos. Da mesma forma, os alunos também precisam ser preparados para novas formas de debate e exposição de ideias, em que respeitam o espaço e a opinião do outro formando assim um cenário de imprevisibilidade e de conflitos onde não existem respostas pré-definidas e uma única verdade. Vale ressaltar que respeitar a opinião do outro não significa concordar ou não ter um embate conflituoso. O sentido de respeito tem a ver com considerar diferentes possibilidades de entendimento e construção da realidade além da sua.

Com o objetivo de entender melhor esta pesquisa e seu contexto a dissertação divide-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo me dedico ao Letramento Crítico fazendo referência a Cervetti, Pardales, Damico (2011), Duboc, Ferraz (2011), Duboc (2012), Jordão (2010; 2013), Menezes de Souza (2011). Sendo essa teoria minha principal referência ela é compreendida e apresentada a partir dos conceitos de língua Cortez (2011), Jordão (2006; 2010; 2013), Oliveira (2003) e Richards, Rogers (1980) e crítico Pennycook (2001; 2003; 2004). Também nesse capítulo exponho a metodologia OSDE<sup>3</sup> (*Open Spaces for Dialogue and Enquiry*). Essa metodologia foi resultado de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e educadores de diferentes áreas de estudo e diferentes países, sendo organizada pelo *Centre for the Study of Social and Global Justice (CSSGJ)* da Universidade de Nottingham (MARTINS, 2011) e serviu de apoio para a elaboração das atividades que elaborei.

No segundo capítulo o foco principal é a trajetória da Abordagem Comunicativa dentro da instituição onde realizei a pesquisa e inicio retomando seus

---

<sup>3</sup> O projeto tem hoje um novo nome TOE (Through Other Eyes). No entanto optei por continuar utilizando a nomenclatura OSDE porque foi seu modelo que utilizei na pesquisa.

conceitos e características. Também abordarei o paradigma sócio-construtivista Polifemi (1998), Vygotsky (1991) que é conciliado com a Abordagem Comunicativa. A partir deste momento quero esclarecer que, assim como aponta Jordão (2013), a Abordagem Comunicativa é uma perspectiva de ensino e aprendizagem de língua e que existe uma metodologia para sua aplicabilidade, enquanto que o Letramento Crítico é uma perspectiva ou uma filosofia educacional e não um método. Desta forma, todo trabalho desta pesquisa foi na tentativa de relacionar as duas propostas, ou seja, utilizar um método e buscar suas “brechas” (DUBOC, 2012) para que se possam ser exploradas na perspectiva do LC.

O terceiro capítulo traz a metodologia de pesquisa, os sujeitos, o contexto, os instrumentos geradores de dados, os exemplos das atividades pedagógicas desenvolvidas por mim para a realização desta pesquisa, assim como as perguntas de pesquisa. As atividades utilizadas foram elaboradas a partir da proposta da OSDE e inspiradas na perspectiva do LC.

No quarto capítulo apresento a análise dos dados organizados a partir das perguntas de pesquisa. Optei por coletar os dados de diferentes formas, gravação em áudio, gravação em vídeo, questionários e atividades de perguntas/respostas. Em vários momentos esses dados são utilizados em conjunto para a observação de um determinado ponto e em outros optei por apenas um tipo de dado para análise.

Com essa disposição dos capítulos essa pesquisa apresenta a mesma sequência do meu estudo em que primeiramente procurei aprofundar o conhecimento sobre o Letramento Crítico e em seguida busquei uma forma de associá-lo a abordagem da instituição em que realizei a pesquisa. A elaboração das atividades somente aconteceu depois de muita leitura. O desafio foi grande, mas a aceitação do grupo à proposta foi positiva e contribui muito para construção da autoconfiança.

Essa pesquisa tem uma proposta inovadora. Arrisco dizer que a instituição seja uma das poucas que permite liberdade ao professor para adaptar o LD, sendo que em outros casos eles recebem as aulas já preparadas no guia do professor. Neste caso, o que permitiu a concretização desta pesquisa foi à própria visão da instituição que diz:

Não é suficiente, portanto, que os alunos desenvolvam as suas habilidades linguísticas. Eles precisam, também, ser capazes de lidar com as diferenças culturais e conscientizar-se do papel que podem desempenhar como cidadãos (CLA, 2013).

Além disso, a visão de formação continuada e os eventos onde os professores da rede trocam experiências mostram as infinitas possibilidades de se preparar e ministrar a mesma aula. Assim, assumir uma prática segunda a visão de *Learning here, there and everywhere*, quebrando as fronteiras da sala de aula e rompendo com o conceito tradicional de letramento. Isso é levar o aluno para os diferentes contextos de socialização, atuando na formação social crítica que permite o uso da língua além do código.

## 2 O LETRAMENTO CRÍTICO

### 2.1 INTRODUÇÃO

A palavra “letramento” compreendida como a prática de ensinar a ler e escrever, a alfabetização, é um conceito de origem acadêmica bem conhecido. Segundo Street (1984) essa definição de letramento é chamada de modelo autônomo. Nesse modelo a leitura e a escrita são tidas como habilidades adquiridas independentes do contexto ideológico e cultural, sendo apenas uma atividade cognitiva em que o sujeito aprende a decodificar o texto e em que se desconsideram os aspectos sociais de produção e interpretação. Contrapondo-se a esse modelo Street (op.cit.) apresenta o modelo ideológico de letramento, onde a compreensão da leitura e escrita está diretamente relacionada à sociedade e a questões ideológicas.

Hoje já se assume que a escrita não está presente apenas na escola e que ela provoca impactos em todas as esferas sociais (KLEIMAN, 2005). É segundo essas percepções e o modelo ideológico de letramento que a partir da década de 80 começaram a surgir no Brasil as teorias de letramento fazendo referência à prática social. Tais teorias preocupam-se em entender de que forma os contextos sócio-históricos influenciavam os usos da escrita. Segundo Kleiman (op cit)

“Emergiu, então, na literatura especializada, o termo letramento para se referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém.” (KLEIMAN, 2005, p.25).

Esses novos estudos de letramento se apresentam de acordo com diferentes abordagens, sendo o Letramento Crítico uma delas. No entanto, vale salientar que mesmo o Letramento Crítico tem entendimentos diferentes segundo a corrente à qual se filiam como o que aproxima o Letramento Crítico e a Pedagogia Crítica, com forte base em Paulo Freire e outro entendimento de Letramento Crítico com bases no pós-estruturalismo, ao qual esta pesquisa se filia. Tais diferenças serão mais bem explicadas nas seções 2, 3 e 4 deste capítulo.

Para esta pesquisa o Letramento Crítico foi selecionado como ferramenta de trabalho para o ensino de inglês dentro de um instituto de idiomas. A intenção é que

esta pesquisa divulgue a teoria ainda pouco conhecida e frequentemente confundida com outras formas de letramento. Além disso, torna-se relevante para esta pesquisa a proposta de leitura como uma atividade de construção de sentidos formados no meio social e cultural em que os sujeitos estão inseridos, assim como a consideração de que os questionamentos e reflexões podem nos levar a entender as relações de poder existentes (JORDÃO, 2004).

Este capítulo inicia-se com a apresentação de concepções de língua subjacentes a diferentes métodos e abordagens de ensino. Assim que os métodos e abordagens são escolhidos e aplicados nos contextos de ensino eles passam a influenciar diretamente a atuação pedagógica, a elaboração de MDs e o processo de aprendizagem dos alunos (PAIVA, 2009). Portanto, como a visão de língua da Abordagem Comunicativa e do Letramento Crítico são diferentes é fundamental que possamos entender de onde surgiram essas concepções e como ambas as perspectivas abordam a linguagem em sala de aula. Entendo que mesmo sendo diferentes as duas perspectivas não são excludentes, podendo complementar-se.

Em seguida, após apresentada às visões de língua exponho as diferentes noções de “crítico”, mais uma vez por conta de vários significados que o termo assume. Como aponta Pennycook (2003, 2004, 2006), este termo pode estar relacionado ao pensamento crítico, à relevância social, ao modernismo emancipatório e à prática problematizadora.

A sessão 4 deste capítulo traz como enfoque o Letramento Crítico. Enquanto apresento seus pressupostos vou diferenciando-o de outras teorias, a citar a Pedagogia Crítica e a Leitura Crítica, que parecem ser muito próximas, mas que carregam conceitos bem diferentes. Ainda nesta parte incluo um exemplo de uma metodologia desenvolvida a partir do Letramento Crítico, a OSDE, que tem como objetivo promover o pensamento independente dos participantes, ensinando-os a lidar com a complexidade, as mudanças e as incertezas dos discursos (OSDE, 2005 apud MARTINS, 2011).

Este capítulo permite mostrar que elemento crítico em aulas de inglês é um caminho para que possamos refletir sobre o mundo e dar sentido a ele. Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL,1997) e as OCEMs (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) (BRASIL, 2006) são exemplos de documentos que falam sobre a formação do aluno cidadão e uma escola mais democrática. Mesmo que tais documentos não sejam direcionados a institutos de línguas,

questões de cidadania e democratização são importantes e devem consideradas nesses ambientes.

Toda essa pesquisa está embasada no pressuposto de que o Letramento Crítico, uma perspectiva educacional ou uma filosofia de educação, vem somar-se a Abordagem Comunicativa, uma perspectiva de ensino/aprendizagem, e também ao LD da instituição, por permitir ao professor e aos alunos uma forma diferente de abordar e discutir temas de ordem social, política e histórica. Não vejo aqui o Letramento Crítico como um “apêndice” a uma proposta pedagógica já pronta, mas como uma forma de transformar o fazer pedagógico, uma atitude (DUBOC, 2012) que perpassa toda a prática de sala de aula. Isto será mais bem discutido ao longo deste capítulo.

## 2.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

As ideias de Saussure apresentadas no Curso de Linguística Geral (1916) contribuíram para que a linguística se tornasse uma ciência direcionada aos estudos sobre a linguagem. Saussure optou pela dicotomia entre língua e fala, abordando apenas a língua como objeto de estudo e análise por considerá-la um sistema abstrato de regras, de caráter social e passível de descrição.

No entanto, mesmo antes de Saussure a linguagem tem sido objeto de reflexão. Hoje já estabelecida como ciência encontramos diferentes teorias que abordam a língua com distintos olhares, sendo três as principais concepções que vigoram na linguística moderna: língua como expressão do pensamento, língua como instrumento de comunicação e língua como interação (CASTILHO, 1998). Além dessas também podemos encontrar a concepção de língua enquanto discurso como nos é apresentado por Jordão (2006; 2013), sendo essa concepção em que se norteia o Letramento Crítico. Por conta dessas diferenças alguns autores, a citar Aiub (2009), questiona se hoje a linguística mantém-se com apenas um objeto de análise.

Para o ensino da linguagem isso implica conseqüentemente em diversos métodos e abordagens para o desenvolvimento das habilidades de escrita, leitura, escuta e oral. Segundo Richards, Rodgers (1986) essa “proliferação” de métodos e abordagens pode ser vista positivamente e negativamente. O lado positivo é que as

pesquisas e estudos sobre o ensino da linguagem permitiram e ainda permitem que os professores e as escolas escolham a opção que melhor caminha ao encontro dos interesses dos alunos e as limitações do sistema. Por outro lado, e esse argumento reforça o feito por Aiub (op.cit.), esses muitos métodos e abordagens se baseiam em diferentes visões do que é língua e como ela deve ser aprendida, gerando confusão para aqueles que ensinam e que aprendem.

Vale lembrar que método e abordagem corroboram definições distintas. Enquanto método é um conjunto universal e sistemático de apresentação da linguagem, sendo a parte prática do ensino que se organiza a partir de uma teoria de aprendizagem, a palavra abordagem refere-se às teorias da natureza da linguagem e seu processo de ensino/aprendizagem. Ela é assumida de forma incontestável e se apresenta como fonte de prática e princípios (ANTONY, 1963 apud RICHARDS, RODGERS, 1986).

Destaco que as diferentes concepções de linguagem se situam de acordo com quatro paradigmas: um estruturalista, um funcionalista, outro interacionista e por fim o paradigma discursivo (JORDÃO, 2006), (OLIVEIRA, 2003), (CORTEZ, 2011), (PERFEITO, 2013), (JORDÃO; FOGAÇA, 2007).

O paradigma estruturalista apresenta língua como um sistema de signos ou como um fenômeno mental. O estudo da linguagem parte de sua estrutura focando as questões fonéticas, fonológicas, morfológicas e sintáticas (CORTEZ, 2011). Nessa preocupação com a forma exclui-se o contexto extralinguístico e a competência do falante é medida por sua capacidade de produzir, interpretar e analisar as sentenças.

Ainda segundo esse paradigma a língua é como um sistema abstrato que permite a relação entre o sujeito e o mundo, onde o sujeito faz uso da linguagem para acessar e agir no mundo (JORDÃO, 2006). O estudo estruturalista tem a preocupação apenas com a forma da expressão e do conteúdo, não considerando as condições de uso desta linguagem (CONEJO, 2007). Pensando em ensino de línguas, o estruturalismo postulou o ensino mecânico e focado em exercícios de automatização, sendo que o falante deveria dominar os elementos deste sistema. Como exemplos de métodos baseados no estruturalismo encontramos o áudio-lingual e o TPR (*Total Physical Response*).

Assim como apontam Richards, Rodgers (op cit) o estruturalismo americano foi uma reação contra o ensino tradicional da gramática, voltando o interesse para

um ensino de línguas a partir de questões fonéticas, fonológicas, morfológicas e sintáticas. Acreditava-se que a análise da língua deveria acontecer a partir da análise dos diferentes níveis de organização das estruturas, tomando como base o que os falantes diziam. Então, os elementos estruturais se organizariam, se relacionariam e funcionariam para a decodificação de uma mensagem, formando uma linguagem linear e governada por regras. Aprender línguas neste contexto é dominar esses elementos e entender essas regras. Nesse contexto a linguagem oral era enfatizada, primeiro porque muitas línguas ainda não possuíam a forma escrita e também por se a fala desenvolvida antes da escrita.

No paradigma funcionalista a língua é um “instrumento” para a expressão de funções em que se enfatizam os aspectos semânticos e comunicativos, conseqüentemente direcionando o ensino e a aprendizagem da linguagem a partir de um contexto. O ensino comunicativo desenvolveu-se a partir dessa perspectiva, onde o falante precisava associar significado e função. Desta forma, o falante precisava não somente adquirir conhecimento sobre a estrutura, mas também saber em que situações e de que forma deveria utilizar esse conhecimento, aperfeiçoando assim sua capacidade comunicativa (HYMES, 1972). O conceito de competência comunicativa, assim como os princípios da abordagem comunicativa serão apresentados e discutidos mais a frente no capítulo 2 (RICHARDS, RODGERS, op. cit.)

Antes da Abordagem Comunicativa acreditava-se que ao seguir a “receita” do método a aprendizagem estaria garantida (BORGES, OLIVEIRA E PAIVA, 2011) conseqüentemente não existindo uma preocupação com o ensino e a aprendizagem da língua. Por isso esses métodos começaram a ser questionados, em boa parte por influência do trabalho de Noam Chomsky (1957) e o fato de que as teorias estruturais não conseguiam responder as questões funcionais da linguagem, como por exemplo, a criatividade e singularidade dos enunciados (POLIFEMI, 1998).

Para a Abordagem Comunicativa língua é um meio de comunicação em que o falante aprende como adequar sua linguagem de acordo com a situação e o contexto, sendo esse último definido como o “ambiente imediato de uso da língua” (JORDÃO, 2013). Ainda segundo a autora, essa perspectiva não se preocupa com questões políticas de produção e uso da linguagem e tão pouco considera as relações de poder que se fazem presentes nos discursos. Como uma teoria desenvolvida a partir do paradigma funcionalista, a abordagem comunicativa

ênfatiza a construção de sentidos a partir do uso do código linguístico e sua efetividade para a comunicação.

Segundo o paradigma interacional a linguagem é produto de uma atividade coletiva, caracterizando-se assim como sócio-histórica. O uso da língua é visto como uma ação do sujeito de acordo com as práticas sociais tendo fins específicos. Em termos pedagógicos uma forma de se assumir a língua como interação seria o uso de gêneros discursivos como objeto de ensino onde se ampliam as relações entre os aspectos sociais, culturais e históricos da linguagem, focando a natureza social da linguagem, a fala do indivíduo e suas intenções (BERGAMINI, 2012).

Os gêneros discursivos para o ensino de línguas justificam-se pelo fato de que não nos comunicamos apenas pelo uso de palavras e que todos os dias somos expostos aos mais diversos tipos de gêneros textuais. Em razão disso é função da escola preparar o aluno para interagir como esses diferentes tipos de textos. Assim encontram-se os PCNs (BRASIL, 1997), que sugerem o uso de uma abordagem interacionista para uma atividade de leitura e escrita mais eficiente, contrapondo-se ao ensino tradicionalista ainda presente em alguns contextos (BERGAMINI, 2012).

A perspectiva do Letramento Crítico aproxima-se da visão dos gêneros discursivos quando fala da relação da linguagem com os contextos sociais, culturais e históricos em que ela é utilizada, assim como a intenção do sujeito e o caráter social da língua. No entanto, para o Letramento Crítico língua é discurso, é espaço de construção de novos sentidos, que atuam diretamente na formação de identidades e no posicionamento dos sujeitos diante de questões de ordem social (JORDÃO, 2006). Ao usar a língua os sujeitos criam oportunidades para (re)significar o mundo e perceber a realidade que os cerca. O sujeito precisa aprender que os sentidos são ideológicos, independentes dos sujeitos e existentes de acordo com as práticas sociais. Além disso, aprendemos que não temos acesso à realidade, pois ela se constrói a partir da leitura do texto e dos processos interpretativos de cada comunidade (JORDÃO, 2013).

Nesta pesquisa busquei assumir a concepção de língua do Letramento Crítico porque essa perspectiva permite ao sujeito construir novos sentidos, se posicionando e construindo sua identidade (JORDÃO, 2006). Para o ensino de Inglês como Língua Estrangeira isso significa que:

“[...] quando a língua é definida como “discurso”, o ensino de LEs se torna o ensino de novas formas de nos compreendermos e de percebermos o

mundo. A língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo. A língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade.” (JORDÃO, FOGAÇA, 2007, p. 87).

Para o Letramento Crítico ninguém é o dono da verdade e assim acredita-se que os alunos podem expor livremente suas percepções, mesmo que algumas sejam mais legitimadas que outras, já que a legitimação do conhecimento depende dos processos sociais e dos grupos sociais. O Letramento Crítico coloca a Língua Estrangeira como um “terceiro espaço” onde atribuímos “sentidos a nós mesmos, aos outros e ao “mundo” e nos mantemos em constante movimento entre “procedimentos interpretativos”, ou seja, somos envolvidos socialmente, culturalmente e ideologicamente por outra comunidade que não a da nossa língua materna (JORDÃO, 2013, p.77).

### 2.3 VISÕES DE CRITICIDADE

Segundo Pennycook (2003) há quatro entendimentos do sentido de crítico dentro dos estudos da linguística aplicada: a) pensamento crítico; b) relevância social; c) modernismo emancipatório; d) prática problematizadora. Além de tais entendimentos o autor também aborda o sentido de crítico naquilo que ele chama de momentos críticos.

A primeira perspectiva é definida como pensamento crítico e corresponde a uma habilidade intelectual. Para esse entendimento a atividade de compreensão/interpretação é baseada em um grupo de regras, que podem ser ensinadas, e que nos permitem avaliar todas as qualidades transparentes de um texto, como sua credibilidade, sua linguagem, seu gênero, e que permitem um julgamento de valor. Essa interpretação é apresentada, portanto, como sendo desvinculada de questões políticas, pois não é importante discutir sobre noções de poder, diferenças sociais e objetivos sociais do texto. Sua base humanista-cognitivista acredita que o leitor é capaz de compreender o significado “certo” do texto apenas pela decodificação e pela avaliação objetiva (PENNYCOOK, 2004).

A segunda visão de crítico, a relevância social, tem como base teórica o construtivismo e contrapõe-se à ideia subjetiva e neutra difundida pelo pensamento crítico. Aquilo que dizemos, fazemos e pensamos é moldado a partir das relações sociais, relacionando assim, a linguagem com o contexto social. No entanto, sem que exista uma definição ampla do que seja social e sem que se promovam críticas sociais, o sentido de crítico, para esta visão, limita-se à interpretação dos textos dentro dos seus contextos de produção e divulgação, ou seja, relacionando os contextos linguísticos com os sociais (PENNYCOOK, 2004). Segundo Pennycook (2001), é importante entendermos as relações que existem entre os conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, entre outros, de forma a problematizá-los, e isso não é contemplado quando a atividade preocupa-se apenas com questões linguísticas.

A terceira visão de crítico, o modernismo emancipatório, também está relacionada com a crítica social, no entanto ela é explícita e incorporada à atividade do letramento. Acredita-se que objetividade e distanciamento do leitor sejam características importantes, mas é fundamental que exista um envolvimento político. Neste sentido, ser crítico é se engajar com questões de desigualdade, injustiça, lutas de classes e a partir disso promover a emancipação do(s) sujeito(s). As transformações sociais somente são possíveis porque os sujeitos tornam-se conscientes de todas essas questões e porque são convidados a agir. A Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1970) está embasada neste conceito de modernismo emancipatório. Segundo o autor, é papel da escola e do professor preparar o aluno para “enxergar” as verdades no mundo, muitas vezes manipuladas pelas classes hegemônicas, ao mesmo tempo em que permite que eles reconheçam seus papéis sociais e conseqüentemente possam se emancipar. Por isso, a atividade do letramento deve desenvolver a consciência crítica que leva o aluno ao reconhecimento de sua identidade e sua realidade sociopolítica através de um processo de fazer-sentido e através de suas ações no mundo (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2011).

Uma quarta visão é a de prática problematizadora, que envolve um diálogo entre uma atitude política crítica e uma postura epistemológica crítica (PENNYCOOK, 2001), que mantém discussões sobre linguagem, discurso, poder e identidades. A constante atividade de refletir e de questionar nos conduz ao entendimento social e à compreensão de que os saberes são múltiplos, o

conhecimento é sempre incompleto, que não existem verdades absolutas, e a construção dos significados acontece no contato social (SOUZA, 2011). Nesse sentido, o texto não é um produto nem uma intenção do autor. O ato de ler é a ferramenta de compreensão do mundo e transformação social.

O sentido de crítico compreendido pelo LC preocupa-se com questões relacionadas à justiça social, à busca pela transformação da sociedade, mas, não busca emancipar o sujeito como a pedagogia crítica o faz. O conhecimento é apenas uma das formas pela qual o poder pode ser exercido; assim, a crítica expõe as desigualdades e as transforma pela linguagem. Neste exercício (de transformação) o sujeito é levado a perceber as limitações do seu saber, entende as diferenças e prepara-se para os conflitos. Segundo Souza (2011), essa atividade crítica acessa a origem dos nossos saberes e nos possibilita aceitar as responsabilidades por aquilo que fazemos, dizemos e pensamos. É essa versão que serve de apoio teórico para o desenvolvimento das atividades pedagógicas desta pesquisa.

Além dessas visões de criticidade, segundo Pennycook (2004), há o que ele chama de momentos críticos (*critical moments*) e que Duboc (2012) chama de brechas. Para Pennycook (op cit) esses momentos são instantes de transformação e mudança que produzem algo significativo. No dia-a-dia o professor pode sentir a necessidade ou ser levado por algo a um desejo ou necessidade de mudança. É nesses instantes que é preciso se distanciar da situação, refletir sobre a prática pedagógica e tornar-se um professor crítico. São inúmeros os momentos em que podemos perceber a oportunidade de problematizarmos certas questões com nossos alunos. Porém, isso nem sempre é muito fácil de ser feito. Além disso, o autor garante que a melhor forma de se alcançar mudanças é conciliar teoria e prática, assim como uma busca por uma possível transformação social.

As brechas, conforme Duboc (2012) são entendidas como

as oportunidades emergentes na prática pedagógica, momentos em que o docente oferece aos alunos aquilo que Jordão (2010) chama de “encontros com a diferença” com vistas a possibilitar a transformação dos sujeitos envolvidos naquelas práticas sociais diante da confrontação de saberes. Digo “possibilitar” – e isso é importante esclarecer – porque a noção de brecha abandona o projeto totalitário de pedagogias revolucionárias outrora apropriadas para seu tempo.

Para Duboc, a noção de brecha é calcada na imprevisibilidade e na emergência (2012, p 94), na ausência de modelos pré-estabelecidos. Tais

oportunidades poderiam ser percebidas pelos professores em quaisquer momentos de sua aula, uma vez que a proposta de letramento crítico não pressupõe momentos específicos para que ocorra, muito embora algumas atividades sejam mais propícias à reflexão, à desconstrução de conceitos e à construção de novos sentidos.

Diretamente relacionado a noção de brechas está o conceito de atitude, definido como uma postura do professor em face ao currículo, ao propósito pedagógico e ao conceito de língua. Segundo Duboc (ibid.) e segundo a teoria do Letramento Crítico a atitude seria uma forma de mudança, buscando entender e encontrar respostas a partir da desconstrução, embasada em objetivos e princípios teóricos.

Esses quatro entendimentos de crítico são resumidamente apresentados por Pennycook (2003):

	Pensamento crítico	Relevância social	Modernismo emancipatório	Prática problematizadora
Política	Liberalismo	Liberal-pluralista	Neomarxismo	Feminismo, pós colonialistas, teorias das identidades sexuais.
Base teórica	Humanista-cognitivista	Construtivista	Teoria crítica	Pós-ocidentalismo
Objetivos	Habilidades de investigação	Linguagem no contexto social	Crítica da ideologia	Mapeamento/anarco-particularismo discursivo

**Quadro 1 – Perspectivas de crítico na Linguística Aplicada**

Fonte: Pennycook (2003).

Para essa pesquisa assume-se o entendimento de crítico como prática problematizadora, no sentido de entender de que forma o LD da instituição pode ser utilizado de maneira mais crítica ao passo que desconstruem-se, problematizam-se e expandem-se pressupostos, valores e conceitos. E a partir disso, criar oportunidades aos alunos para a construção de novos sentidos, permitindo momentos de questionamentos em relação ao que pensam e as verdades presentes no mundo.

## 2.4 TEORIAS DE LETRAMENTO: O LETRAMENTO CRÍTICO

Assim como apontam Cope; Kalantzis (2000), Duboc; Ferraz (2011), Menezes de Souza (2011) e tantos outros autores, a globalização e os avanços

tecnológicos têm provocado mudanças na sociedade, aproximando culturas e exigindo novas formas de aprendizagem. Essa aproximação de fronteiras globais e sociais permitiu o surgimento de novas formas de autoritarismo. O conceito de *borderless world*<sup>4</sup> apresentado por Giroux (2005) explica a desconstrução do termo globalização e a redefinição dele a partir de valores democráticos, apresentando significativas mudanças culturais, sociais e ideológicas para todos os envolvidos.

Seguindo esse panorama tem-se desenvolvido nas últimas décadas novas práticas de letramento inseridas em uma perspectiva sociocultural em que letramento é uma atividade que vai além da aquisição e da utilização da linguagem. Essa afirmação é ilustrada pela história do café contada por James Paul Gee no livro *Social linguistics and Literacies* (2008). Nessa história o autor mostra diferentes sentidos atribuídos à mesma palavra – *coffee* - sendo utilizada em contextos diferentes. Com ela concluímos que as palavras não possuem uma única definição e que os significados podem ser negociados, contestados e mudados já que eles se apresentam atrelados ao conhecimento e as crenças de cada indivíduo (GEE, 2008, p.9). Assim, sendo guiada por essa forma de letramento é que esta pesquisa se desenvolveu buscando a partir do Letramento Crítico gerar oportunidades para que os alunos construíssem novos sentidos, considerando positivamente a heterogeneidade dos sujeitos, dos discursos e do meio social.

Nos novos estudos de letramento a atividade de letrar é percebida através de um modelo tridimensional que permite que aprendizagem e prática caminhem juntas. As três dimensões, operacional, cultural e crítica estão respectivamente associadas à língua (linguagem), ao significado e ao contexto sendo todas utilizadas em conjunto e em igualdade quanto sua relevância. A dimensão operacional se ocupa da capacidade de ler e escrever de forma apropriada e adequada aos diferentes contextos. A dimensão cultural nos permite entender os textos, extrair e produzir conhecimento a partir deles também a partir do contexto. A dimensão crítica é a que nos permite ver a heterogeneidade das práticas sociais (práticas de letramento) e que valores, objetivos, regras, padrões e perspectivas são socialmente construídos e escolhidos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p.16).

---

<sup>4</sup> Mundo sem fronteiras – tradução minha

Os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1997) e a OCEM<sup>5</sup> (Orientações Curriculares para o Ensino Médio) (BRASIL, 2006) são documentos embasados na LDB 9394/96 que exemplificam essa perspectiva sociocultural de letramento e afirmam que uma educação de qualidade precisa ser democrática, ou seja, formar eticamente os sujeitos para que eles compreendam o ambiente social em que estão inseridos, formando seu pensamento crítico e assumindo autonomia intelectual.

Da mesma forma para a OCEM a escola é o espaço para a manifestação do conhecimento histórico-social dos grupos sociais. Ela propõe que os conteúdos abordados na escola sejam selecionados de acordo com sua relevância, e tragam impressões de diferentes crenças e valores para a discussão e construção de saberes. Ao seguir esse caminho, o aluno é convidado a exercer sua cidadania e a entender os textos a partir dos contextos em que circulam. Dentro dessa visão a atividade com o texto deve servir para a formação de sujeitos críticos, engajados e comprometidos com a cultura e a memória de seu país (OCEM, 2006, p. 33).

Entende-se que cidadania é um “valor social a ser desenvolvido” que se opõe a conceitos de patriotismo e civismo e está relacionado a uma atividade questionadora e crítica que leva o sujeito a compreender quem ele é, que papel ocupa na sociedade, quais as implicações dessa sua posição, como ele chegou ali, se deseja permanecer e se ele faz parte ou não do processo social e cultural que analisa (OCEM, op. cit.)

Essa nova postura exige que o aluno atue diretamente no seu processo de aprendizagem, trazendo seu próprio conhecimento para discussão. Isso seria o que Freire (2005, apud Menezes de Souza, 2011) aponta como saber “rigoroso”, em que o leitor se distancia de uma leitura ingênua e passa a ver o mundo com um olhar mais crítico e assim compreendendo que a linguagem não é um reflexo da realidade e que não existe uma única verdade.

Antes da associação do termo “letramento” ao sentido “prática social de leitura e escrita” (JORDAO, 2013) letramento era utilizado em referência à alfabetização, que consistia no desenvolvimento de habilidades básicas para ler e escrever. Em razão disso, por muito tempo o analfabetismo foi considerado resultado de práticas pedagógicas precárias e visto como empecilho para o

---

<sup>5</sup> OCEM – linguagens, códigos e suas tecnologias. Volume 1

desenvolvimento econômico de um país, já que esse era medido pelo número de analfabetos. Nessa visão, letrar era um ideal educacional que permitiria o acesso aos textos e à comunicação, sendo a leitura e a escrita meios para alcançá-lo.

No entanto, assim como aponta Gee (2004) as práticas de letramento não são limitadas ao espaço escolar e começam em casa através da interação da criança com os pais e demais familiares, onde uma simples atividade, como assistir televisão, por exemplo, pode ser passiva, sem gerar aprendizagem ou pode ser crítica enquanto existir interação e debate sobre o que assistem. Qualquer que seja essa experiência, ela é responsável pelas atitudes sociais dessa criança com outros, já que serve como um modelo que pode ser reproduzido. É assim que se forma a identidade social da criança, que tem a sensação de pertencimento a um grupo (grupo familiar). Ela percebe que dentro desse grupo existem regras e valores que são construídos de uma determinada forma.

Quando a criança chega à escola e passa a interagir com crianças de outros grupos ela percebe que existem diferenças. No entanto, muitas dessas diferenças são marginalizadas, contribuindo para a exclusão social e linguística de certos grupos. A língua é uma dessas formas de exclusão, sendo em muitos casos colocada como divisor de águas entre pessoas (as alfabetizadas e as não alfabetizadas) e, conseqüentemente, a ideia de superioridade daquelas (GEE, 2008).

Há uma falsa impressão de inocência por trás do termo “letramento”, quando compreendido como uma prática individual de leitura e escrita. Segundo o autor, letramento é uma prática da sociedade que traz conseqüências morais e sociais, é um termo “inerentemente político e que envolve relações de poder entre as pessoas” (GEE, op.cit. p.31).

#### 2.4.1 O Letramento Crítico e a Pedagogia Crítica

Foi na década de 70 a partir dos trabalhos de Paulo Freire que se deu início a revolução das práticas de letramento. O autor desenvolveu práticas de crítica social, pensadas para “ler o mundo” e para entender a origem e a natureza das opressões sociais. Nesse novo caminho os alunos eram convidados a trabalhar colaborativamente para agir e entender os efeitos de suas ações. Se as práticas

sociais que eles estavam habituados a vivenciar eram produto da atividade humana, enraizadas no social e no histórico era necessário compreendê-las para então transformá-las (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006).

Segundo a Pedagogia Crítica (doravante PC) a função da educação é emancipar o sujeito, formá-lo para “lutar” por justiça e igualdade permitindo que ele tenha acesso ao mesmo conhecimento das classes dominantes, conhecimento esse tido como sendo superior. Assim sendo, é preciso buscar a origem do conhecimento e perceber de que forma ele é articulado para excluir parte da sociedade. Dentro desta concepção, a língua é vista com caráter funcionalista, ou seja, ela serve para a comunicação e para a transmissão de ideias, sendo que essas ideias são ideologicamente construídas. Aqui língua é um código ideológico, como afirma Jordão (2013), sendo ideologia traduzida como estratégia utilizada para “camuflar” a realidade e a reais intenções dentro dos textos, porque o sentido é anterior ao texto e não construído a partir dele e por isso sua leitura deve levar em consideração a organização textual, as intenções do autor, as condições de produção e o funcionamento social do gênero (JORDÃO, op.cit., p.73).

Ainda dentro da perspectiva da PC o professor atua como sujeito emancipado e que tem por dever ensinar o aluno o funcionamento do código ideológico. Por sua vez, o sujeito-aluno deve seguir o caminho apresentado pelo sujeito-professor, percebendo criticamente como o conhecimento é construído e transmitido “descamuflando” as verdades, libertando-se e promovendo a transformação social. Nesse sentido, ser crítico é reconhecer as ideologias e a quem elas pertencem, aprendendo o funcionamento da língua para também se utilizar dela da mesma forma que as classes dominantes.

Diferentemente, o Letramento Crítico (doravante LC) pressupõe a conscientização crítica sem um caráter emancipatório, ou seja, não busca estabelecer uma igualdade entre as classes dominada e dominante e sim preparar os aprendizes para as situações de conflitos geradas a partir da diversidade de culturas e povos que se comunicam e se aproximam, principalmente por conta da globalização (MENEZES DE SOUZA, 2011), e também para entender que o conhecimento não é único e sim construído ideologicamente e compartilhado socialmente. Ideologia é percebida de forma diferente da PC em que é uma perspectiva cultural, social e moral (JORDÃO, 2013 p.74), é um conhecimento que nos permite construir sentidos. Língua não é mais código, ela é discurso, é um

espaço construído a partir de diferentes visões de mundo e diferentes identidades que se comunicam nas relações interculturais. (JORDÃO, 2010; 2013).

Através da língua o professor atua como sujeito capaz de mostrar aos seus alunos a diversidade de sentidos como algo positivo. Ao permitir que o aluno tenha acesso a diferentes perspectivas ele atua na percepção e gera oportunidade para que eles construam seus próprios sentidos. Assim, o texto não apresenta as “verdades”, essas vão se construindo na leitura e na interação com o outro.

Enquanto prática social letramento significa mais que uma atividade de decodificação do código linguístico. É um exercício que requer o comprometimento e o envolvimento com questões problematizadoras e conflitantes. Segundo Duboc (2012) o LC se insere nos estudos pós-modernos que afirma que o sujeito precisa ser preparado para compreender e ler o mundo na sua diversidade. Ele lê não para encontrar verdades, mas para questioná-las. Este sujeito consciente precisa assumir responsabilidade pelos sentidos que ele interpreta respeitando o sentido do outro (MENEZES DE SOUZA, 2011).

A problematização no sentido foucaltiano, não implica a resolução de problemas, conforme explicam Jordão e Fogaça (2007, p.100) problematizar não se refere a

empreender uma busca metódica por uma solução, ou substituir uma solução por outra, mas sim estabelecer um distanciamento crítico a fim de problematizar o mundo (Revel, 2005). Assim, não seguimos a ideia de que a verdade tenha que ser encontrada ou desvendada; entendemos que os conhecimentos devam ser desafiados, questionados. Acreditamos que o conhecimento é sempre parcial e incompleto, uma vez que a realidade não é permanente; todos, independentemente de quem sejam, possuem algum tipo de conhecimento que merece ser respeitado (daí o uso preferencial da forma plural conhecimentos). Entretanto, ao desafiar nossos pressupostos nós construímos novos sentidos, que serão por sua vez desafiados constantemente. A sala de aula deve ser um espaço ideal e seguro para a reflexão e para a problematização de diferentes questões, no qual os alunos e o professor se sintam confortáveis para questionar diferentes perspectivas, inclusive as suas próprias.

Nesse sentido inserir questões de ordem global dentro de sala de aula gera oportunidades de problematização em que os alunos são levados a pensar e a criar um mundo que vai além dos níveis de desigualdades. Segundo Andreotti; Menezes de Souza (2008) e a teoria Pós-colonial este é um processo de diferentes etapas em que se aprende a ler o mundo através dos olhos dos outros. A primeira fase desse processo é a de desconstrução, de “revelar” a origem e as intenções “escondidas”.

Em seguida busca-se entender as implicações e as limitações de cada perspectiva revelada e a partir disso buscar novos modelos conceituais que servirão como uma “caixa de ferramentas”. A partir dessas ferramentas procura-se aprender pelo olhar do outro e por fim a reorganizar, usar e adaptar essas novas descobertas aos diferentes contextos.

#### 2.4.2 Letramento Crítico ou Leitura Crítica?

Os conceitos de Paulo Freire não apenas deram origem a PC, mas também influenciaram o ensino de Leitura Crítica em Língua Estrangeira (LE). Segundo essa teoria o processo de leitura é compreendido como uma experiência sensorial com o mundo ou um pensamento lógico. Para ela, diferentemente do LC, tem-se acesso a realidade através do texto e essa realidade serve de referência para a interpretação, em que se empenha em buscar a intenção do autor. Esse exercício de leitura que busca “desvendar” a real intenção do autor e aumentar a consciência crítica dos aprendizes pode ser conduzido a partir do “*problem-posing curriculum*” (FREIRE, 1970), (PENNYCOOK, 1994), que consiste em construir um currículo a partir dos problemas e experiências dos alunos aproximando-os naturalmente de questões de ordem social (BRAHIM, 2007).

A leitura crítica se desenvolve segundo o pressuposto filosófico de que existe uma interpretação “certa” em oposição a uma “errada”, de que a “verdade” existe e está “camuflada” no texto e que a atividade de interpretação consiste basicamente em revelá-la. De acordo com Cervetti, Pardales e Damico (2011) para ter acesso a essa “verdade” o leitor precisa questionar o contexto de produção e divulgação do texto, precisa identificar a quem o texto se dirige, qual é a intenção do autor e que posição política esse assume, qual a mensagem que ele busca transmitir através do seu texto e de que forma ele tenta convencer/manipular o leitor. Além disso, precisa identificar quais são as “verdades” não ditas e por que o texto foi escrito da forma em que se apresenta. Esses questionamentos nada mais são do que uma forma de conduzir os leitores a uma interpretação única, invalidando todas as outras que possam ser feitas. Seguindo esse processo de leitura e esses questionamentos percebe-se que a criticidade do texto está comprometida com uma mudança social, semelhante a PC.

Opondo-se a esse tipo de questionamento o LC reforça que o significado baseia-se em regras discursivas sendo diferente para cada comunidade. Nesse sentido existirão relações de poder que legitimarão certas “verdades”, mas que isso não exclui as demais. Esse olhar faz com que a leitura torne-se uma atividade e/ou um exercício para se conhecer o mundo e não desvendá-lo segundo a concepção de outro. Ao lermos não buscamos descobrir o que o autor quis dizer, mas sim de que forma a ideologia e as práticas textuais dão forma as representações da realidade (JORDÃO, 2013).

Da mesma forma que a Leitura Crítica o LC tem em mãos um grupo de perguntas norteadoras que permitem ao leitor interagir com o texto e investigar como esses podem representar a realidade de diferentes formas (LANKSHEAR, 1997 apud CERVETTI et al, 2011). Assim, ao ler e interpretar os textos o leitor crítico do LC deve questionar: a) Como os sentidos são atribuídos em cada texto?; b) De que forma o texto busca fazer com que o leitor aceite esses sentidos?; c) Qual é o objetivo do texto?; d) O texto serve aos interesses de quem? E os interesses de quem ele exclui?; e) Que ideias de mundo são transmitidas e não transmitidas no texto?; f) Quais são as outras possibilidades interpretativas? (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, op.cit.)<sup>6</sup>.

Uma prática pedagógica embasada pelo LC foca nas condições de produção e recepção do texto buscando resgatar a função social. Isso significa que o aluno é “preparado” para os conflitos e para diferença e para entender que todos somos sujeitos construídos a partir do outro e de nós mesmos. Ler é compreender e perceber o mundo e quem nós somos. É expor os alunos a diferentes situações de maneira crítica, através da problematização, fazendo-os questionar o texto e as possíveis interpretações.

No entanto, o LC não é um método e tão pouco existem regras ou passos pré-fixados a serem seguidos. É sim uma atitude exercida pelo professor em um processo de leitura em que analisamos, atuamos, construímos e reconstruímos sentidos e ao qual precisamos nos adaptar constantemente (MENEZES DE SOUZA, 2011). Ainda segundo o autor, este novo contexto de ensino, que segue os princípios do LC, precisa ser assumido de forma ética e responsável por ser um cenário de infinitas possibilidades.

---

<sup>6</sup> Tradução minha.

O leitor crítico para o LC é um sujeito questionador e o sentido de crítico está relacionado com os efeitos que o texto produz. Busca-se desenvolver a reflexividade e a percepção do leitor quanto a diferentes pressupostos. Nessa perspectiva a linguagem é ideológica e constrói a realidade que existe, mas não é acessível, pois temos apenas interpretações parciais. Incompleto também é o nosso conhecimento que depende do contexto, esse sendo complexo e dinâmico (ANDREOTTI; WARWICK, 2007).

Essa forma de criticidade pode ser uma alternativa de encontro com a reforma educacional que estamos vivenciando. A globalização permitiu uma maior fluência nas trocas culturais, um acesso mais rápido às informações, uma complexidade de saberes e uma diversidade de sentidos. Hoje as minorias também tem “voz” que antes eram ignoradas devido à ilusão de superioridade das classes mais favorecidas. O domínio econômico era também exercido através da transmissão de teorias, métodos e técnicas privilegiadas de ensino, uniformizando os espaços e ignorando as diferenças locais. Hoje temos uma nova postura perante o ensino, a postura pós-método (KUMARADIVELU, 2003, 2006) que promove um diálogo entre as abordagens e métodos, considerando as particularidades locais e caracterizando-se pela ausência de modelos a serem seguidos. Nesta forma de ensino se desconsidera a ideia de professor-consumidor de teorias e passa-se a vê-lo como um professor pesquisador de sua prática, que ao pesquisar escolhe e aproveita apenas o que é relevante em sua realidade. Isso exige uma postura ética e maior comprometimento por parte do professor, já que ele não tem respostas prontas.

Dentro de sala de aula abrem-se as portas para discussões de temas e assuntos antes considerados tabus. A opinião dos alunos é levada em consideração e o professor cria oportunidades para as trocas, ao mesmo tempo em que reconhece que não é o detentor de todo o saber. Passamos a ver que o sujeito social é híbrido e está atravessado por diferentes culturas e histórias e que se construiu e se constrói a partir dessa interação. O conhecimento é construído nos espaços entre as pessoas e seu valor é determinado por aquilo que realiza em um determinado contexto (ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2008).

É papel da educação preparar os alunos para participar de uma sociedade global. Segundo Andreotti e Souza (2008) uma sociedade global caracteriza-se pela diversidade, complexidade, por ser multifacetada e interconectada e por estar em

constante processo de transformação. Sistemas interconectados e interdependentes não impõem uma forma singular de pensar, pois a diversidade é o personagem principal para constante aprendizagem e transformação.

### 2.4.3 O Letramento Crítico e a OSDE

As atividades elaboradas e desenvolvidas em sala de aula tiveram como princípio norteador a metodologia OSDE (*Open Spaces for Dialogue and Enquiry*). A metodologia foi desenvolvida por um grupo de professores do *Centre for the Study of Social and Global Justice (CSSGJ)* da Universidade de Nottingham e se baseia nos pressupostos teóricos do LC.

Essa metodologia tem uma visão questionadora de prática que busca problematizar a construção e a representação de sentidos e que convida o aluno ou participante a ler-se lendo (MENEZES DE SOUZA, 2011). É uma tomada de posição responsável e consciente diante do tipo de informação que temos acesso, assim como também gera oportunidade de vivenciarmos outras culturas.

Tendo essa realidade presente no nosso dia a dia foi preciso, no caso deste trabalho, encarar o ensino de inglês não apenas pelo seu aspecto linguístico já que o domínio de habilidades comunicativas torna-se insuficiente na construção de entendimentos da realidade. Mais do que saber usar a língua é preciso compreender as implicações éticas e políticas que envolvem a prática do professor e a aprendizagem dos alunos (GIMENEZ; FOGAÇA; METLISS, 2011).

É considerando aspectos éticos e políticos que a metodologia OSDE foi desenvolvida. A OSDE é uma abordagem metodológica fundamentada em procedimentos e princípios (*ground rules*) para criação e desenvolvimento de espaços abertos (*Open Spaces*) para discussão de temas globais (*Global Issues*). Essa abordagem visa o pensamento independente e o exercício da cidadania (MURPHY, 2011).

#### 2.4.3.1 Princípios e procedimentos da OSDE

A OSDE apresenta quatro versões diferentes de princípios (*ground rules*), sendo que a versão A é a mais completa e serve de base para as demais. A versão

B é aplicada em contextos de formação acadêmica de professores (*teacher education*), a versão C aplicada na formação de alunos do ensino médio e a versão D sendo a forma mais resumida das demais. Nesta pesquisa optei por utilizar a versão A (OSDE, 2013), que propõe que:<sup>7</sup> a) Cada indivíduo traz consigo um conhecimento válido para o espaço; b) Esse conhecimento deve ser respeitado (ninguém deve se sentir desconfortável e todos devem se comprometer a ouvir aos demais com respeito); c) Todo conhecimento está relacionado com quem somos e de onde viemos (construímos “lentes” para olhar o mundo a partir dos nossos contextos e a partir da interação com os outros); d) Todo conhecimento é parcial e incompleto (todos nós percebemos o mundo de diferentes formas, e este mundo está em constante mudança); e) Todo conhecimento pode e deve ser questionado através do diálogo (devemos nos envolver criticamente em ações, pensamentos e perspectivas nossas e dos outros, pois precisamos desafiar e transformar nossas visões de mundo).

Além dos princípios a OSDE possui procedimentos que estão direcionados ou ao ensino de adultos ou de adolescentes. Vale ressaltar que assim como toda metodologia ela apresenta algumas possibilidades que podem ser norteadoras na elaboração e realização das atividades, e por isso têm esses dois modelos de procedimentos.

No caso desta pesquisa as atividades elaboradas tinham como público-alvo jovens adultos e adultos e por isso optei por utilizar os dois modelos. Sendo o primeiro: 1) Expor os participantes a diferentes perspectivas sobre o tema. Isso serve de estímulo para a reflexão e discussão sobre as diferenças e a origem de tais perspectivas, resultando em uma dissonância cognitiva assim que expõe as visões de cada um; 2) Informar o pensamento, fornecendo subsídios para eles descobrirem mais sobre o assunto; 3) Propor questões reflexivas que se relacionem com as perspectivas individuais; 4) Propor questões reflexivas dentro do espaço aberto que promovam o letramento crítico ou a formulação de questões para discussão; 5) Oportunizar a ampliação das perspectivas discutidas anteriormente por meio de atividades que exijam escolhas responsáveis, em que os participantes se envolvam na tomada de decisões sobre processos relacionados ao tema; 6) Convidar os participantes a refletir sobre o processo de aprendizagem, sobre a qualidade do

---

<sup>7</sup> Tradução minha.

espaço e sua participação, além de ser o momento de fechar o espaço (OSDE, 2013).<sup>8</sup>

O segundo modelo baseia a preparação das atividades em seis procedimentos. Primeiramente, ocorre a apresentação de diferentes perspectivas através de imagens, filmes, desenhos, músicas ou qualquer outro material. Em segundo lugar, é solicitado que os alunos desenhem ou escrevam algo que represente suas primeiras impressões e que possam compartilhar isso com o grupo. Em seguida, os alunos são convidados a preparar perguntas impulsionadoras para a discussão. Depois disso, as perguntas elaboradas pelos alunos são discutidas em grupo, mas apenas uma é escolhida através de votação. Assim que é feita a escolha os alunos começam a discutir sobre essas perguntas, fazendo anotações. O principal objetivo da discussão é permitir que os alunos escutem o que o outro tem a dizer e que analisem o que é dito de maneira crítica. Por fim, esse exercício é discutido por todo o grupo e em conjunto o professor e os alunos tentam evidenciar as transformações provocadas no grupo (OSDE, 2013).

Ambas as versões apresentadas (para jovens e adultos) focam na diversidade de opiniões, pois se acredita que essa é uma característica que deve ser valorizada pelo grupo. O respeito pelas diferenças e pelo conhecimento do outro é fator essencial para que o espaço funcione e todos os participantes devem sentir que contribuem para o grupo. Esta é a função do facilitador, ou seja, do professor.

#### 2.4.3.2 Espaços abertos (*open spaces*)

Os “espaços abertos” servem para o compartilhamento de visões e as regras desses espaços nos orientam a perceber que todos os conhecimentos são parciais e incompletos, produto de origem social e, portanto, complexo. A partir da reflexão os participantes devem produzir novos conhecimentos, discutir as representações sociais e as relações de poder assim como discutir suas implicações ao passo em que entendem que Língua é ideológica e atua como o “molde” da realidade.

Os espaços abertos são teoricamente definidos como espaços seguros, onde os participantes podem falar abertamente sobre suas crenças e visões sem serem julgados. Propõe-se que todos os participantes estejam comprometidos a

---

<sup>8</sup> Tradução minha.

entender que o conhecimento de cada indivíduo é válido e que precisa ser respeitado (ANDREOTTI, 2005).

Entretanto, sabe-se que certamente nenhum espaço é totalmente seguro e isento de conflitos e julgamentos. A ideia de “espaço aberto” pode ser entendida como um espaço onde é possível dialogar, discordar, ouvir, argumentar e principalmente construir sentidos. O respeito também está relacionado à importância que damos ao que o outro nos diz, ou seja, o que o outro me diz é tão relevante que me possibilita rever o que penso e atribuir novos sentidos aos entendimentos já construídos, rever pressupostos, e até mesmo discordar ou confrontar representações. O conflito, nesse sentido, é algo construtivo (ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2008); (OSDE, 2013). Assim, esses espaços tornam-se o ambiente onde dizeres não possíveis em outros lugares se tornam possíveis.

#### 2.4.3.3 O papel do facilitador

Para que os princípios e procedimentos sejam colocados em prática nos espaços abertos é preciso que o professor assuma um papel diferente do modelo tradicional de ensino. Segundo a metodologia OSDE o professor torna-se um “facilitador” para o debate, responsável por convidar e envolver os participantes, por abrir, manter e fechar o espaço e por guiar os alunos durante os diferentes procedimentos. Somando-se a isso, o facilitador deve levar os participantes a perceber as diferentes possibilidades interpretativas, fazendo que o grupo saia do senso comum ao passo em que evita privilegiar ou impor suas próprias percepções (ANDREOTTI, WARWICK, 2007). Também lhe cabe zelar pelo tom da discussão, não deixando que prevaleça o cinismo ou o sentimento de superioridade e também não permitir que o grupo se sinta confortável logo na primeira discussão, sempre os fazendo questionar e ir além dos seus limites (OSDE, 2005).

### **3 ABORDAGEM COMUNICATIVA NA INSTITUIÇÃO: UMA TRAJETÓRIA DIFERENTE**

#### **3.1 INTRODUÇÃO**

Os métodos e abordagens foram criados para orientar as práticas pedagógicas no ensino de línguas. Richards e Rogers (1986) apresentam alguns, como por exemplo: o método áudio-lingual, o método comunicativo, o TPR (*Total Physical Response*), entre outros. Baseando-se em teorias linguísticas e/ou na psicologia cada método assumiu e/ou assume uma visão de língua e um conjunto de regras ou procedimentos que orientam a elaboração de materiais didáticos e a prática dos professores. De forma resumida, podemos dizer que método é a maneira escolhida para se atingir um objetivo. Por exemplo, se o objetivo do professor é trabalhar com uma atividade de leitura ele precisa decidir a maneira como a atividade será conduzida por ele e de que forma o aluno deve participar.

O objetivo principal deste capítulo é entender de que forma a Abordagem Comunicativa é abordada dentro da instituição em que esta pesquisa foi desenvolvida, principalmente porque depois do seu surgimento foram desenvolvidos vários métodos que seguiram a filosofia comunicativa, mas se utilizavam de diferentes técnicas. Por isso, para entender melhor a trajetória dentro da instituição realizei duas entrevistas, uma com a atual diretora pedagógica da franquia, Marcia Gherardi, e outra entrevista com um ex-professor, coordenador e franqueado da rede, Francisco Carlos Fogaça.

Inicialmente neste capítulo apresento os princípios da abordagem comunicativa que revolucionou o ensino de línguas tornando-o mais dinâmico e diversificado além de aproximá-lo a situações reais de uso da língua (SWAN, 1985). Para isso explico o que é competência comunicativa, ato comunicativo e discuto os novos papéis que foram atribuídos ao professor e ao aluno dentro desta abordagem. Além disso, falo da importância da interação para o processo de ensino/aprendizagem. Essas conceituações nos ajudam a compreender o que é língua e como ela é trabalhada por professores que assumem a Abordagem Comunicativa como metodologia de ensino.

Em seguida começo a traçar um histórico de desenvolvimento da Abordagem Comunicativa dentro da instituição, mostrando que ela se valeu dos conceitos principais para o desenvolvimento de sua metodologia ao mesmo tempo em que assumiu um olhar crítico e comprometido com a formação de um aluno cidadão.

Por fim, discutirei de que forma o Letramento Crítico e a Abordagem Comunicativa podem se comunicar em suas diferenças e se complementarem, resultando assim, em uma eficiente proposta para o ensino de línguas, já marcado por sua heterogeneidade (VALÉRIO; MATTOS, 2010).

### 3.2 O SURGIMENTO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA – PRINCÍPIOS

A abordagem comunicativa (doravante AC) foi um movimento que começou no final da década de 60 que visava uma concepção de língua diferente daquela apresentada pelo estruturalismo e pelo behaviorismo, que juntos deram origem ao método audiolingual. Segundo esse método as habilidades da língua (ler, escrever, ouvir e falar) estavam divididas em duas categorias, sendo que ler e ouvir eram considerados habilidades passivas e falar e escrever habilidades ativas. O aprendizado acontecia a partir da memorização, imitação e repetição de estruturas com o objetivo de fixar e criar hábitos na língua alvo. Entretanto, um ensino embasado nessa visão apresentava algumas lacunas, como por exemplo, não conseguir explicar a aquisição da língua. Foi a partir disso que surgiu a Teoria do Inatismo segundo a qual o falante possui a faculdade da linguagem desde que nasce e que a desenvolve a partir dos estímulos do ambiente linguístico (OLIVEIRA, 2007).

A teoria Chomskyana do Inatismo proporcionou uma alternativa ao ensino de línguas colocando a competência linguística como objeto de estudo. É a partir de um conceito de competência e de uma base da psicologia cognitiva de Piaget que a AC surgiu, colocando o ato comunicativo em destaque.

Desta maneira, deu-se início um ensino voltado para uso da língua de forma prática e efetiva (CANALE; SWAIN, 1980). Na sua essência a AC carrega a concepção de linguagem como um instrumento de interação social, onde o ensino direciona a aprendizagem para que o falante consiga expressar e comunicar suas

reais intenções, focado em aspectos naturais de aquisição e não mais na repetição de modelos prontos e engessados. Logo, língua passa a ser considerada partir da união de significado, forma linguística e regras gramaticais sendo utilizada como uma ferramenta para a interação social (NUNAN, 1989). No entanto, isso exige que o falante possua uma competência comunicativa adquirida enquanto prática pedagógica a partir do uso autêntico, significativo e real da língua.

O termo competência foi inicialmente apresentado junto ao termo desempenho/uso (*performance*) por Chomsky (1965), um linguística gerativista que propôs a existência de uma gramática universal afirmando haver um conjunto de regras comum a todas as línguas. Segundo esse autor e sua teoria, língua é um conjunto finito ou infinito de frases. Finito enquanto estrutura e infinito pelo seu conjunto de elementos e possibilidades (PAIVA, 2008). Desta forma, competência seria a capacidade inata de todo falante em produzir, compreender e reconhecer as estruturas gramaticais de sua língua nativa, enquanto desempenho seria o uso da língua de acordo com o contexto. E seria em razão dessa competência que todo falante seria capaz de identificar frases gramaticais e não gramaticais em sua língua materna.

Indo contra uma visão estruturalista de língua surgiu o termo competência comunicativa, recebendo contribuições do sócio-linguista Hymes (1991) e Canale; Swain (1980). Segundo esse conceito o uso da linguagem é compreendido de diferentes formas e de acordo com relações sócio-culturais. Para Hymes (op.cit.) a noção de competência linguística até então proposta era limitada por não considerar as regras sociais e funcionais da língua. Ou seja, a atividade de comunicar deveria estar atrelada ao contexto, a negociação de significados, assim como ao uso correto do conhecimento linguístico.

O que Chomsky (1957) chamava de gramaticalidade e de desempenho foi definido por Hymes (1991) como possibilidade formal e exequibilidade, respectivamente. Assim, a capacidade de formar sentenças de maneira coerente, não apenas linguisticamente, mas também capaz de ser submetida uma adequação contextual e a uma aceitabilidade de ocorrência. Segundo o autor, o desempenho do falante não era apenas o reflexo da competência linguística (OLIVEIRA, 2007).

O termo competência comunicativa foi compreendido por Canale; Swain (1980 apud SILVESTRIN et al, 2006, p.7) como “sistemas subjacentes de conhecimento e habilidades requeridas para a comunicação”, ou seja, para um

falante ser competente comunicativamente além do conhecimento linguístico ele precisaria de quatro subcompetências a citar: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Além da competência gramatical ou linguística surgiram os termos competência sociolinguística, competência discursiva, competência estratégica e competência comunicativa (OLIVEIRA, 2007; ALMEIDA FILHO; FRANCO, 2009). A primeira, como já mencionado antes, seria o conhecimento das regras e do funcionamento da língua. Em outras palavras, a competência gramatical é o domínio do código linguístico, não somente verbal, e o conhecimento lexical, morfológico, fonológico e sintático, que permitem ao falante expressar o sentido literal dos enunciados ao fazer o uso correto da estrutura gramatical (ALMEIDA FILHO; FRANCO, 2009).

O conhecimento e a habilidade em utilizar a língua de forma apropriada a fatores sociais, culturais e linguísticos fica a critério da competência sociolinguística. Segundo essa competência a linguagem deve respeitar o contexto em que o falante está inserido assim como os participantes envolvidos, e, portanto, a comunicação não é apenas o uso do conhecimento linguístico. Essa competência desenvolve o conhecimento do uso e regras de discurso, o que nos permite que nos expressemos de forma adequada em diferentes situações sociais adaptando a linguagem ao público alvo, a situação do momento e a intenção dos participantes (OLIVEIRA, 2007); (ALMEIDA FILHO; FRANCO, 2009).

Enquanto a competência gramatical está no nível da frase, a discursiva está na relação entre as orações, ou seja, a capacidade de usar as formas gramaticais na construção de um texto que seja coeso e coerente. A competência discursiva é a que nos permite a realização dos diferentes gêneros textuais, falados ou escritos, que são resultado das combinações de formas gramaticais e significados (OLIVEIRA, 2007).

Por fim, a competência estratégica diz respeito ao uso de “ferramentas” verbais e não verbais que o falante utiliza para conseguir se comunicar, compensando a falta de conhecimento na língua alvo, por meio de gestos, e outras estratégias comunicativas. Por exemplo, quando alguém não se lembra de alguma palavra ou estrutura gramatical, quando é preciso falar de maneira mais lenta ou mais simples porque os níveis linguísticos não são os mesmos, ou quando um

professor se utiliza de gestos, figuras e exemplos para explicar uma atividade aos alunos (ALMEIDA FILHO; FRANCO, 2009).

Assim, para o desenvolvimento da competência comunicativa a AC propôs que o ensino/aprendizagem de línguas se desenvolveria a partir do conjunto dessas quatro habilidades, contemplando aspectos funcionais e estruturais da língua. Ficou comprovado que a estrutura linguística por si só não era suficiente para garantir uma comunicação em situações reais, devido a heterogeneidade da língua e seu uso. Segundo Littlewood (1981) a estrutura da língua é fixa, ou seja, uma sentença interrogativa segue os mesmos princípios de formação e não permite a ambiguidade. No entanto, os aspectos funcionais são específicos em cada situação e questões não linguísticas podem conduzir o sentido para outra direção.

Ensinar línguas de forma comunicativa implica na apresentação da linguagem de forma contextualizada, sendo que o objetivo principal é desenvolver a competência comunicativa dos alunos. Isso quer dizer que eles devem ser capazes de utilizar a língua de maneira apropriada aos contextos sociais, e fazendo uso da competência comunicativa. Cabe ao aluno negociar significados e escolher a forma mais apropriada para interagir com os outros em um determinado contexto social (LARSEN-FREEMAN, 1986).

Além disso, segundo a autora, a AC é norteada por outros princípios que antes não eram considerados pelos métodos e abordagens precedentes, a citar a relação professor-aluno. Pensando nisso é que chegaram a conclusão da importância em construir uma relação harmoniosa, para que o aluno se sentisse seguro e motivado a participar das atividades propostas pelo professor. Da mesma forma é preciso organizar a prática pedagógica de forma que os alunos tenham voz, interagindo com os colegas e com o conteúdo. Desta forma, a aula deixou de ser *teacher-centered* e passou a ser *student-centered* contando com a individualidade e as características de aprendizagem de cada aluno, resultando em um ambiente de aceitação, onde parte-se do princípio de que cada pessoa tem algo a contribuir (GHERARDI, 2013).

Outro destaque em relação a AC é a visão do que é erro. Antes o erro do aluno deveria ser evitado ao máximo, e os acertos eram recompensados de forma a criar estímulos positivos. Para AC erro é parte integrante do processo de aprendizagem, impossível de ser evitado e, portanto, o aluno não deve ser repreendido ao cometê-lo. A alternativa é usar o erro para explicar, ajudando-o a

arriscar e mostrar como ele pode combinar conhecimento novo com conhecimento já adquirido. Com isso, cada erro exige uma abordagem diferente por parte do professor, que precisa avaliar qual o melhor momento e como devem ser feitas as correções, compreendendo as limitações de cada aluno e comprometendo-se a ajudá-lo a superar tais limitações (ROQUE, 2008).

Uma aula que segue os princípios da abordagem comunicativa é aquela organizada a partir de *tasks* (tarefas) em que os alunos precisam interagir uns com os outros de forma colaborativa e não competitiva em situações reais de uso da língua. A aula precisa ser um ambiente de interação entre professor, aluno e conteúdo (CASTRO, 1998), construída em um contexto histórico-social, em conjunto com os valores e os princípios de todos os presentes, mantendo-se sempre os objetivos claros e focados na aprendizagem. Dentro desta visão, comunicar é interpretar, expressar e negociar significados, que são basicamente as atitudes e estratégias dos participantes no processo de aprendizagem (SAVIGNON, 1991).

A AC contribui para que tanto professor como aluno assumissem novos papéis no processo de ensino/aprendizagem de línguas, visando desenvolver a capacidade comunicativa. O professor passou a ser o mediador, fornecendo ao aluno o input adequado para o desenvolvimento das tarefas (RICHARDS, ROGERS, 1990). Além disso, começa a se criar um ambiente propício à aprendizagem, confortável ao aluno que se sente motivado a aprender e a participar das aulas. Ao aluno é dada a responsabilidade pela aprendizagem, em que ele precisa interagir com o conteúdo, o material e os colegas ao passo em que desenvolve as habilidades da língua.

O ensino comunicativo também permitiu que a aula fosse mais heterogênea e direcionada às necessidades dos grupos. Segundo Savignon (1991) uma aula da abordagem comunicativa se organiza de forma que os alunos possam socializar com os colegas, perguntando, respondendo, debatendo, trocando e negociando significados, sempre imaginando contextos reais e focado no aluno.

Como aponta Oliveira (2007) o conceito de competência comunicativa adotado pela AC permitiu que o ensino de línguas estrangeiras conseguisse resultados mais positivos em relação ao ensino da gramática. A gramática assumiu um papel mais descentralizado, sendo uma combinação entre *form-focused* e *meaning-focused*. As tarefas desenvolvidas pelo professor levam o aluno a perceber indutivamente as regras gramaticais compreendendo-as melhor quando estão

associadas às necessidades comunicativas e as experiências (SAVIGNON, 1991). Assim, há a preocupação em apresentar atividades que desenvolvam as quatro competências dos alunos.

### 3.3 A ABORDAGEM COMUNICATIVA NA INSTITUIÇÃO

Desde o seu lançamento em 1980 até os dias atuais a AC é o centro dos trabalhos realizados dentro da instituição. No entanto, segundo Gherardi (2013), hoje a percepção de língua como instrumento comunicativo é mais expressiva e por isso a instituição também adotou o sócio-construtivismo, onde o aluno tem espaço para a reflexão, para o desenvolvimento do senso crítico e para a visão de pertencimento ao mundo. A partir disso os professores são orientados a preparar aulas que desenvolvam a construção do conhecimento com base em uma *informed-decision making*.

A instituição tem uma trajetória na elaboração de materiais didáticos de modo que o primeiro livro elaborado a partir da AC foi o *English in Brazil*. Antes disso a franquia buscou incorporar as funções comunicativas a materiais já existentes e que tinham um método áudio-visual. Desta forma, as estruturas que antes eram trabalhadas a partir da repetição e substituição voltaram-se à função comunicativa. Entretanto, o pano de fundo continuava sendo o *syllabus* gramatical. (FOGAÇA, 2013). Os materiais pedagógicos produzidos pela franquia foram inicialmente embasados por uma visão funcional de língua e em alguns princípios do ensino comunicativo, e nas ideias de Krashen (1983) e suas “5 hipóteses”, a saber: a) deveria haver uma ordem natural em que as pessoas adquiriam certos aspectos da língua; b) a hipótese do monitoramento da fala; c) a diferença entre aprender e adquirir uma língua; d) a hipótese do input, na qual para que o aprendizado ocorra é necessário que o aprendiz seja exposto a um nível um pouco acima do seu conhecimento atual (i+1); e) e, por fim, a hipótese do filtro afetivo (FOGAÇA, 2013).

No entanto, segundo Fogaça (op.cit.) percebeu-se que essas hipóteses eram insuficientes para explicar o processo de aprendizagem da língua dentro da nova perspectiva. Foi então, com o “*Natural Approach*”, publicado por Krashen e Terrell (1983) que começou a elaboração de materiais comunicativos na instituição. Com essa abordagem as atividades de *drills* foram substituídas por atividades

embasadas pelo conceito de *information gap*, onde os participantes deveriam compartilhar informações diferentes dando sentido a comunicação entre elas. Assim, surgiram atividades onde os alunos precisavam entrevistar os colegas para buscar informações específicas. Apenas no final dos anos 80 os materiais começaram a utilizar o conceito de *communicative task* (tarefa comunicativa).

Os primeiros materiais baseavam-se no sequenciamento didático conhecido por PPP (*presentation, practice, production*). Os itens comunicativos que precisavam ser aprendidos no decorrer da unidade eram apresentados aos alunos na forma de diálogo em áudio ou escrito. Após essa apresentação os alunos precisavam fazer algumas atividades de prática controlada pelo professor. Por fim, os alunos produziam diálogos menos controlados (*production*). No entanto, percebia-se que nem todos os professores entendiam a noção de tarefa comunicativa, gerando a falsa impressão que o simples fato de trabalharem em pares seria suficiente para garantir a comunicação (FOGAÇA, 2013).

Como o ensino comunicativo caracterizava-se por ser *student-centered*, as aulas seguiam respeitando o interesse dos alunos. Desta forma, o vocabulário era apresentado de acordo com a necessidade dos alunos. Porém, como aponta Fogaça (op.cit.) isso gerou alguns problemas por conta do mínimo linguístico a ser aprendido, já que o vocabulário explorado era apenas aquele necessário para o aluno naquele momento, e essa questão precisou ser repensada para os novos materiais que vieram nos anos 90. O fato das escolas operarem em sistema de franquia pressupunha uma padronização no ensino e isso não seria alcançado com um material didático que propunha um ensino muito flexível, baseado nas necessidades locais. Isso, de certa forma, era um contrassenso, pois a AC tinha como um de seus pontos principais a relevância do ensino para a comunidade de alunos, e suas necessidades.

Outra diferença que surgiu com a AC foi a visão de texto e a forma como a leitura era trabalhada. A partir desse momento busca-se saber a origem do texto, para que finalidade foi escrito, qual era seu tipo e a que público se destinava. As atividades que antes consistiam em apenas questionar os alunos sobre o texto perderam espaço e foram substituídas pelas estratégias de leitura. Ler era inferir informações do contexto, formulando hipóteses, em uma leitura nem sempre linear. Formava-se assim um leitor mais independente e eficiente que conseguiria

compreender as informações mesmo não compreendendo todo o vocabulário. Para isso o texto deveria ser autêntico ou simular uma autenticidade (FOGAÇA, 2013).

Após essa atividade inicial de adaptação surgiu nos anos 90 o *English in Brazil*, que segundo Gherardi (2013) tinha como pontos positivos: trabalhar com um processo de ‘transferência’ do praticado em sala para situações reais da vida no sentido de fazer o aluno perceber o uso prático do idioma, sem usar uma perspectiva estruturalista de gramática, como era com outras propostas.

O *English in Brazil*, ao levar em conta o contexto de uso da língua e as necessidades dos alunos, era todo ambientado no Brasil, daí o nome. Os alunos usavam os nomes das coisas locais (ruas, bares, restaurantes, hotéis, supermercados) ao invés de adaptá-los à língua inglesa. O aluno diria “I live on Rua José de Alencar” ao invés de usar a palavra “street” para rua. Esse era um dos maiores diferenciais do material. Outro exemplo estava relacionado ao aprendizado das profissões: os alunos aprendiam primeiramente as profissões que exerciam ou que seu pais exerciam, sem a necessidade de decorar um monte de profissões que talvez não tivessem tanta relevância em determinados contextos (FOGAÇA, 2013). Não havia a preocupação de ensinar ao aluno fatos culturais dos países onde a língua inglesa é falada como língua nativa, uma vez que o pressuposto era de que o aluno iria usar a língua inglesa, sobretudo, no seu próprio país, além de ler textos publicados para fins instrumentais (manuais, por exemplo).

A preocupação em contextualizar o ensino e trazer materiais e conteúdos relevantes ao aluno era tanta, que nos anos 80 a franquia criou um instrumento chamado de *students’ needs assessment*, que buscava saber dos alunos quais eram seus interesses e necessidades em relação ao aprendizado da língua. No início de cada semestre os alunos respondiam a um questionário para verificar seus interesses e necessidades.

Os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar a cultura brasileira, e foram atendidos por um processo de aprendizagem voltado as funções e atos de fala, no lugar de formas linguísticas pré-estabelecidas. Entretanto, o material optava pelo o uso da língua materna como ferramenta facilitadora da aprendizagem, o que acabava expondo o aluno a usar pouco a língua alvo – as explicações eram dadas em português, assim como as explicações gramaticais. Além disso, observou-se uma dificuldade quanto à preparação da aula. Segundo Gherardi,

os professores tinham muitas dificuldades em elaborar um plano de aula que atendesse tamanha imprevisibilidade do que os alunos queriam dizer em sala. Era necessário professores muito bem treinados e imbuídos da proposta comunicativa, coisa rara na época. O Conceito Presentation, Practice, Production, culminando em um Transfer, também acabou parecendo inapropriado, pois a prática nem sempre conduz a uma produção. Além disso, uma abordagem não é uma proposta simples que sustente uma metodologia. É uma visão de língua desprovida de princípios de aprendizagem (Gherardi, 2013).

Outro material inovador no ensino de línguas elaborado pela instituição foi o TEP (*Time English Program*, 1983), desenhado para o nível avançado. Ele caracterizava-se por ser uma série que não tinha uma sequência pré-determinada o que permitia ao professor montar as unidades de maneira mais conveniente para os alunos, e por isso as páginas do livro eram soltas. Isso também porque o material trazia mais conteúdo do que carga horária disponível para o semestre. Além disso, trazia três conjuntos de atividades com níveis de dificuldades diferentes para cada unidade. Os alunos que tinham nível de conhecimento mais aprofundado na língua poderiam fazer os três níveis, mas quem quisesse apenas praticar o idioma sem se aprofundar muito em questões linguísticas ficava no primeiro ou no segundo. Por fim, o material trazia textos originais da revista Time, que na época tinha uma parceria com a instituição (FOGAÇA, 2013).

O TEP foi um material desenvolvido por autores brasileiros (Anna Maria Carmagnani, Lynn Mario Menezes de Souza e Mario Utimati) para alunos brasileiros e representou um avanço na passagem do ensino didático para o ensino pedagógico. Seu objetivo era “desenvolver o senso crítico dos alunos a partir da obtenção, transferência e avaliação de informações” (MENEZES DE SOUZA, 2003 p.101).

Mesmo trazendo uma proposta inovadora e criativa, a instituição percebeu que o público-alvo e os professores não estavam preparados para esse tipo de material e proposta pedagógica. Como a seleção das atividades era negociada entre professor e alunos, não havia linearidade ou progressividade, o que implica em um novo papel ao professor e ao aluno. Aquele atuando como mediador, devendo organizar e selecionar as atividades de forma que os alunos participassem e pudessem chegar a conclusões. Esse professor deveria auxiliar os alunos com suas dúvidas ao passo que inseria novas atividades quando necessário. Já o aluno deveria expor suas ideias, justificando-as e não esperar por respostas, porque não existiam respostas certas ou erradas. Ao chegarem a uma conclusão eles deveriam

explicar o processo que o fizeram chegar àquela resposta. A principal dificuldade foi fazer com que os professores entendessem a proposta do anti-livro didático, em parte porque ainda estavam presos ao ensino da didática e não compreendiam a perspectiva crítica do material e também porque as escolas não investiram na formação e preparação desses professores. Conseqüentemente, o material passou a ser organizado no formato de livro, as páginas foram numeradas e a proposta inovadora do TEP acabou (MENEZES DE SOUZA, 2003)

Segundo Menezes de Souza (2003) na década de 1980 acontecia no Brasil um movimento que mudou o foco do “ensino didático” para um “ensino pedagógico”, voltado a questões políticas e sociais, desenvolvendo o senso crítico e abordando questões de cidadania. Isso permitiu que o aluno assumisse um papel de construtor e agente do processo de ensino-aprendizagem, não havendo mais a imposição dos conteúdos através de modelos e nem a passividade estabelecida pela didática e suas abordagens.

Outro livro da instituição, o *Imagine*, se desenvolveu segundo a abordagem pedagógica (MENEZES DE SOUZA, 2003). Elaborado para o nível intermediário ele trazia uma temática inovadora ao propor discussões polêmicas que eram evitadas nos materiais de ensino de línguas. Entre os temas estavam: o preconceito racial, a gravidez na adolescência, o preconceito de gêneros, conflitos entre pais e filhos e temas políticos (FOGAÇA, 2013). Pode-se afirmar que esse foi o material precursor dos materiais que hoje utilizamos, e que da mesma forma abordam temas polêmicos na forma de debates e apresentações.

O JEP (1978) foi um dos materiais que surgiu com o método audiovisual e sofreu adaptações para a abordagem comunicativa. Voltado para o público infantil, ele tinha duração de 3 anos de curso e estava estruturado em uma estória com personagens de regiões do Brasil, Porto Alegre, Salvador, Amazonas, personagens da floresta, uma nuvem que falava latim, personagens de um outro planeta, interessados em salvar a Terra e também personagens da mitologia brasileira, como o Saci Pererê. Para acompanhar as aulas ou alunos construíam máscaras para incorporar os personagens e deveriam construir óculos mágicos, que permitiam enxergar a solução dos problemas da Terra. Desta forma, era preciso que eles buscassem ingredientes vindos de diversas partes do país, entrando em contato com personagens mitológicos, como o boto do Amazonas. A intenção era que os alunos aprendessem a língua ao mesmo tempo em que aprendia valores humanos e

ecológicos. Essa era uma proposta crítica e problematizadora que possibilitava uma reflexão para a construção de um mundo melhor. Este material foi premiado pela UNESCO na década de 70 e mais tarde for adaptado para vídeo (FOGAÇA, 02013).

### 3.4 A VIRADA SÓCIO-CULTURAL NA INSTITUIÇÃO

Como já exposto, a instituição na qual a pesquisa foi realizada adotou uma noção de língua como comunicação, cujo objetivo era o desenvolvimento de competência comunicativa (RICHARDS e RODGERS, 1986), termo cunhado por Hymes (1972). No entanto, contrastando com a grande quantidade de textos escritos sobre competências e sobre dimensões comunicativas da linguagem, havia muito pouco material sobre teorias de aprendizagem. Havia o que era entendido por “princípios e procedimentos” da AC – a busca por situações de uso reais da linguagem ou de simulações por meio de *role playing* (imitando o uso da linguagem fora de sala de aula), a existência de atividades baseadas em tarefas significativas, a relevância da linguagem para os alunos, além das lacunas de informação (*information gap*).

Isso, no entanto, não explicava como o processo de aprendizagem ocorria, isto é, não havia uma teoria de ensino-aprendizagem que a embasasse. As hipóteses propostas por Krashen (1982) pareciam insuficientes para explicar o processo de aquisição de linguagem e de aprendizagem. Por isso, a instituição buscou em Vygotsky e em Piaget teorias que pudessem embasar o ensino comunicativo, daí a teoria sócio-construtivista e o conceito de interação/mediação. Como aponta Polifemi, (1998) as duas teorias dialogam, pois, enquanto a AC serve como teoria de descrição das competências linguística e comunicativa, o sócio-construtivismo atua como uma teoria de aprendizagem.

Para o Sócio-construtivismo o desenvolvimento cognitivo ocorre no contexto social e cultural em que o indivíduo participa e a socialização permite o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Segundo Vygotsky (1991,1999), o uso de instrumentos e signos permite a conversão de relações sociais em funções mentais, e as internalizações seriam resultado desta mediação.

Para Vygotsky (1991) o sujeito é sócio-histórico, porque ao mesmo tempo ele é sujeito e agente do meio em que se insere. Além disso, ele acreditava ser

relevante a interação do social com o homem, não havendo uma forma única de desenvolvimento. Por isso as trocas entre sujeito-sujeito são tão importantes e enfatizadas (POLIFEMI, 1998). Assim, o desenvolvimento de toda função acontece primeiro no nível social, na interação entre pessoas e depois em nível interior. Nessa interação social existe o par mais capaz, que seria o falante mais competente, que auxilia o outro a desenvolver as estruturas mentais assim que o desafia e o apresenta algo de novo (LOPES, 2009).

Na perspectiva de Vygotsky (1991) e da teoria sócio-construtivista cada um de nós é produto do meio social em que estamos inseridos e esse meio é constituído por crenças, ideologias e visões individuais de cada um. Através disso podemos então entender porque o processo de aprendizagem não acontece da mesma forma e no mesmo momento para todos. Para que a aprendizagem aconteça é necessário proporcionar aos alunos momentos em que eles possam desenvolver suas habilidades cognitivas e comunicativas interagindo com os colegas, com o conteúdo e com o professor (LOPEZ, 2009).

Pensamento e linguagem, mesmo tendo raízes diferentes, são para Vygotsky indissociáveis, contribui um para o desenvolvimento do outro. De tal maneira, ele propõe duas fases. Uma sendo a fase pré-linguística do pensamento correspondendo a fase em que a criança não tem conhecimento do signo e por isso se utiliza da linguagem apenas para solucionar problemas imediatos. E a outra como sendo a fase pré-intelectual da fala onde a linguagem é utilizada para transmitir emoções, ou seja, assume a função social. O desenvolvimento da criança evolui do biológico ao sócio-histórico quando a linguagem torna-se racional e o pensamento verbal torna-se verbal (POLIFEMI, 1998).

Como Vygotsky (1978) acredita na relação entre aprendizado e desenvolvimento ele desenvolveu dois conceitos muito importantes, a citar o conceito de mediação e o conceito de Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP). A mediação é, segundo o autor, um artefato construído no social e no cultural. Assim, o homem se desenvolve a partir da interação com o outro e com o meio. No entanto, essa interação não é direta, e sim mediada pelo uso de ferramentas, instrumentos e de sua atuação no mundo, resultando no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Cada nova ferramenta utiliza o pensamento se reorganiza.

Desta forma, a linguagem é compreendida em primeiro lugar como meio de comunicação, em que o sujeito a usa para comunicar suas necessidades. Em

segundo, transformada com o tempo, se torna língua interior usada como meio de autorregulação. A autorregulação consiste no uso da linguagem para argumentação, crítica, diferenciação e ação nos diferentes contextos sociais (LOPES, 2009).

Vale lembrarmos que a mediação acontece desde a fase pré-escolar da criança, e que o contato com familiares e outras ferramentas do meio social a permitem usar a imaginação e construir regras sociais, que serão embasadas cientificamente quando a criança entrar para a escola (POLIFEMI, 1998).

O outro conceito, ZDP (Zona de desenvolvimento Proximal) é para Vygotsky (1933/2007) uma metodologia que determina a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. A Zona de Desenvolvimento Real representa etapas de conhecimento já alcançadas e a Zona de Desenvolvimento Potencial é o conhecimento que ainda precisa ser construído, processo que se realiza com a supervisão ou colaboração de outro.

Em termos pedagógicos o conceito de ZDP significou que o papel do professor e da escola é atuar no desenvolvimento mental dos alunos, e que a aprendizagem deve preceder o desenvolvimento cognitivo do aluno. Em outras palavras, a aprendizagem deve “desafiar” o aluno com algo novo, auxiliando-o até que ele possa desenvolver sozinho o que lhe foi ensinado (LOPES, 2009).

Para que os professores da instituição possam compreender a teoria de ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira, ou seja, a AC, e a teoria de aprendizagem sócio-construtivista de forma a usá-las em sala de aula, passam inicialmente por um treinamento 40 horas denominado TEP (*Teacher Education Program*). Os pontos mais relevantes discutidos durante o treinamento são: as tarefas em sala devem ser um processo de interação entre professor, alunos e o conteúdo; Esse processo é construído em um contexto histórico-social; Segue-se um conjunto de valores e princípios com metas claras de aprendizagem e educação; Esses fatores permitem o desenvolvimento das capacidades: gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva atingindo assim, a competência comunicativa. As tarefas devem ter objetivos claros, onde o professor oferece o insumo como porta de entrada, os procedimentos e instruções necessários para a realização sua realização permitindo em seguida que os alunos atuem em pares para chegar a um resultado de aprendizagem (*Teacher Education Program*, 2011).

### 3.5 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O LETRAMENTO CRÍTICO

Além das teorias da AC e do sócio-construtivismo, percebe-se atualmente que o elemento crítico se faz presente nos materiais pedagógicos da instituição. Segundo Gherardi (2013) isso acontece porque a equipe pedagógica entende que a abordagem comunicativa pode oferecer aos alunos as chances de reflexão e oportunidades de exercer seu senso crítico. Assim, os materiais oferecem oportunidades críticas como parte essencial de um encontro pedagógico e promotor de construção de conhecimento, sendo a interação um elemento indispensável para que a abordagem comunicativa se realize.

No entanto, a questão que me motivou a desenvolver essa pesquisa está relacionada ao sentido de crítico que é assumido pela instituição. Seria a mesma visão do Letramento Crítico, de prática problematizadora? Ao meu olhar a resposta seria não, porque o elemento crítico é usado para discutir questões sociais, voltado mais ao uso da linguagem, sendo assim relacionado ao que Pennycook (2004) chama de relevância social.

Por conta disso, busquei entender em que pontos a AC e o Letramento Crítico são semelhantes e diferentes, e assim desenvolver uma prática problematizadora, pois segundo Menezes de Souza (2011), o processo de conscientização dos saberes permite uma postura mais responsável por parte do sujeito. A ética do Letramento crítico pode e deveria ser exercitada constantemente em todas as atividades.

Assim como apontam Mattos, Valério (2010) as duas teorias podem ser complementares, e as autoras sugerem estratégias para que uma teoria preencha as lacunas deixadas pela outra, consequentemente atuando em uma prática pedagógica preocupada com a formação do aluno-cidadão.

Como já apresentado antes neste estudo, a AC revolucionou o ensino de línguas tendo como base a filosofia da linguagem, a antropologia linguística e a linguística sistêmica. O principal objetivo do ensino comunicativo é desenvolver a competência comunicativa do falante, assumindo a língua como recurso para criar significado e envolvendo os alunos em atividades que promovam uma comunicação real. Em contrapartida o Letramento Crítico tem sua origem na pedagogia crítica de Paulo Freire e no pós-estruturalismo. O objetivo é desenvolver a consciência crítica, em um processo de ensino/aprendizagem transformador, usando a língua como seu

instrumento. A atividade pedagógica deve permitir o diálogo e a reflexão social crítica (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Enquanto as duas teorias se diferenciam por suas bases epistemológicas, seu conceito de língua e objetivos, elas se assemelham quando colocam o aluno no papel principal do processo de aprendizagem e também por centralizar a prática pedagógica na heterogeneidade. Ambas acreditam que o recurso para a construção de uma sociedade mais justa e plural é a diversidade. A formação de um cidadão consciente acontece quando há reflexão crítica e troca de significados entre os sujeitos (MATTOS; VALÉRIO, op.cit.).

Assim como afirma Polifemi, (1998) a AC priorizou a comunicação em sala de aula e provocou grandes mudanças no papel do professor e do aluno. Pela primeira vez a aprendizagem ficou centrada no aluno, e assim, o conteúdo, as técnicas de ensino e a prática do professor voltaram-se a desenvolver a competência comunicativa do aluno. Os métodos anteriores a AC entendiam que o professor era a figura central, responsável por todo o conhecimento e que o aluno deveria reproduzir o conteúdo que ele recebia de forma passiva. Com a AC esses papéis se tornaram mais flexíveis e o conhecimento passou a ser negociado (MATTOS; VALÉRIO, op.cit.).

Como o Letramento crítico foi inspirado na pedagogia crítica acredita-se que o papel da escola e do ensino é o de problematizar, e que o aluno somente poderá entender as relações de poder se esse processo for consciente e crítico. Desta forma, as discussões focam nos interesses dos alunos e em sua formação enquanto agentes sociais (MATTOS; VALÉRIO, op.cit.).

Outro ponto de encontro apontado pelas autoras é a questão da heterogeneidade. Para a AC ela está relacionada ao uso da língua de acordo com diferentes situações, em que é preciso ter não apenas o conhecimento linguístico para interagir com as pessoas participantes dessa situação, mas também ter o conhecimento de regras sociais. O letramento crítico entende a diversidade cultural como um dispositivo discursivo que nos mostra que as identidades não são únicas, nem superiores, precisam ser respeitadas. Além disso, entende- que os sentidos precisam ser negociados (JORDÃO, 2004).

É por essas questões de foco no aluno e heterogeneidade que proponho abordar o material didático da instituição e as discussões em aula segundo a proposta do letramento crítico, me valendo do conceito de crítico como prática

problematizadora. Acredito que desta forma eu posso desenvolver a consciência crítica, deixando de cumprir com uma atividade que se limita na solução de um problema ou conclusão de uma tarefa e passa a instigar a ação e a mudança (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Por isso que antes desta pesquisa as atividades eram desenvolvidas da seguinte maneira: primeiramente os alunos eram apresentados ao tema da unidade. Essa contextualização tornava as atividades da unidade mais significativas ao aluno, uma relação social e linguística. Em segundo lugar vinham diferentes práticas comunicativas que poderiam acontecer em situações mediadas por esse tema. Assim explorava-se vocabulário e estruturas para o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa. Por fim, os alunos deveriam criar diálogos que refletissem o que conseguiram aprender durante a unidade.

Com a pesquisa os temas foram mantidos, mas buscou-se realizar atividades em que os alunos pudessem expor o que realmente desejavam. Além disso, procurei desestabilizar as crenças desses alunos, apresentando-os a diferentes perspectivas e assim questionando a origem de suas crenças. Não bastava apenas concordarem ou discordarem com o que estava sendo discutido. Era preciso ir além, buscar a fonte e em alguns instantes até mesmo mudar de opinião. Conseqüentemente, em muitos momentos foi necessário o uso da língua materna para auxiliar as discussões em sala. No entanto, não considerei isso como um ponto negativo, pois assim como apontam Jordão e Fogaça (2007) o uso da LE para as discussões desses temas pode intensificar as relações de poder, tornando o opressor mais forte por ele dominar a língua. Desta forma, a língua materna pode contribuir para a auto-estima do aluno e para sua participação, tornando-se fundamental. Ela também permite que o aluno crie ou aumente sua consciência sobre a necessidade de se aprender uma LE e o valor que esse conhecimento possui.

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo está dedicado aos itens que fazem parte da metodologia de pesquisa e aqui serão apresentadas as perguntas norteadoras, os sujeitos participantes, o contexto onde a pesquisa foi realizada, os instrumentos geradores de dados e as atividades pedagógicas elaboradas para a pesquisa. Essas atividades, assim como as aulas, foram baseadas na metodologia OSDE já apresentada no Capítulo 1.

Esta é uma pesquisa qualitativa-interpretativista que busca interpretar fenômenos sociais em um determinado contexto pedagógico. Segundo Bortoni-Ricardo (2008) a pesquisa qualitativa permite um estudo de cada momento, do dia-a-dia em sala de aula e considera o grupo e suas condições, ou seja, quem são, como estão e o que está acontecendo com eles. A pesquisa interpretativista acredita que há uma relação entre interpretação dos dados, práticas sociais e os significados que elas representam e que o observador desses dados carrega consigo seus significados próprios e por isso torna-se um agente ativo na pesquisa.

Nesta pesquisa eu assumo o papel de pesquisadora e professora, sendo que as atividades que utilizei para coletar os dados foram desenvolvidas por mim de acordo com as minhas leituras sobre LC e AC. Além disso, escolhi um determinado grupo para a realização da pesquisa porque eu já os conhecia e trabalhávamos juntos há dois.

Propus-me a desenvolver essa pesquisa no meio em que atuo desde 2005 porque assim como aponta Bortoni-Ricardo (2008) tenho mais chances de me desenvolver profissionalmente e de criar relações com os alunos ao pesquisar sobre a minha prática pedagógica, identificando a existência de limitações, problemas e pontos positivos e, assim, buscando novas formas de atuação.

## 4.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

Toda essa pesquisa foi desenvolvida a partir dos pressupostos do LC utilizados em conjunto com o LD da instituição. O objetivo geral é mostrar como o elemento crítico pode contribuir para a formação de um aluno cidadão em um cenário que na maioria das vezes é marcado pela formação linguística. Além disso, como apoio pedagógico, optei por elaborar parte das atividades aplicadas seguindo modelos apresentados pela OSDE. A partir disso, a pesquisa foi orientada com as seguintes perguntas:

- i. Quais foram às percepções dos alunos em relação às atividades adaptadas à perspectiva do LC? Que resultados de aprendizagem foram percebidos pelos alunos?
- ii. Como os temas, orientados pelo LC, foram problematizados? Como os alunos reagiram às problematizações?
- iii. Como os princípios e procedimentos da OSDE foram trabalhados e percebidos a partir da análise dos dados?

## 4.3 SUJEITOS DE PESQUISA

A ideia inicial da pesquisa era trabalhar com duas turmas de níveis diferentes, uma do básico e outra do pré-intermediário para confrontar os dados coletados. No entanto, por se tratar de um curso livre de idiomas composto na sua maioria por alunos adultos, o grupo do nível básico optou na virada do semestre por trocar de modalidade de curso (intensivo para regular) e foram então alocados a outras turmas existentes em outros horários. Conseqüentemente, a pesquisa seguiu apenas com o grupo pré-intermediário/intermediário por um período de dois semestres, ou seja um ano.

O curso pré-intermediário correspondem a dois semestres de 35 horas presenciais mais 15 horas de atividades online no portal pedagógico da instituição, tendo encontros de duas horas semanais, na modalidade extensivo e quatro horas semanais na modalidade de intensivo. O nível intermediário tem uma série chamada MYP – *Make your point* – com 4 livros semestrais com 5 unidades.

O primeiro tema apresentado pelo livro, *safety and security*, foi discutido no final do livro pré-intermediário quando a turma contava com 12 alunos na faixa etária dos 18 aos 60 anos. Logo após isso houve o recesso de final de ano 2013, a turma trocou o material e apenas 9 alunos continuaram neste grupo. Desses 9 alunos 6 eram do sexo feminino, 3 do sexo masculino, sendo que 3 eram alunos universitários, 1 era profissional de direito, 1 era profissional da área de informática, 3 profissionais de grandes empresas e 1 era aposentada.

Com o objetivo entender a motivação de cada aluno foi solicitado que eles fornecessem algumas informações pessoais, tais como: idade, quanto tempo estuda na escola, se já havia estudado inglês antes, qual o principal objetivo em estudar o idioma e por que escolheu fazer o curso intensivo na instituição. A partir disso percebeu-se que quase 100% dos alunos tinham interesse em estudar o idioma por questões profissionais, almejando uma promoção no trabalho, ou então o interesse em viajar para o exterior para estudar, para se comunicar com falantes nativos e conhecer novas culturas. Dos 9 alunos, 7 já haviam iniciado um curso de inglês em outra escola e desistiram ou porque não se adaptaram a metodologia ou por falta de tempo em razão do trabalho.

Por fim, conclui-se que o perfil da turma era: 9 alunos adultos na faixa dos 21-60 anos que buscam se comunicar no idioma por conta de interesses profissionais e/ou culturais, responsáveis e preocupados com seu desenvolvimento no curso.

#### 4.4 CONTEXTO DA PESQUISA

A escola pertence a uma rede de franquia que conta com a experiência no ramo de ensino de idiomas desde a década de 60, tendo cerca de 420 centros de ensino espalhados por todos os estados brasileiros. Fundada na cidade de São Paulo, caracteriza-se por ser pioneira na utilização da Abordagem Comunicativa no Brasil. Hoje, além de atuar na área de ensino de idiomas também oferece serviços como programas de intercâmbio, seminários e eventos pedagógicos para formação contínua de professores, a elaboração de matérias didáticos e o desenvolvimento de pesquisas na área de Linguística Aplicada, tendo sido o fundador do primeiro centro de Linguística Aplicada no Brasil.

Esta pesquisa foi desenvolvida na unidade de Curitiba localizada no bairro Água Verde. A coleta de dados foi feita por dois semestres, compreendendo a segunda parte do segundo semestre de 2012 e o primeiro semestre de 2013. As aulas aconteciam todas as terças e quintas das 19h às 21h na modalidade intensiva, ou seja, enquanto as turmas regulares fazem um estágio por semestre as turmas de intensivo fazem dois estágios por semestre. Assim, durante o período desta pesquisa eles fizeram 3 estágios correspondendo os níveis pré-intermediário e intermediário. A maioria das aulas aconteceu na sala do grupo, sendo que os alunos eram dispostos em formato de U. Para algumas atividades foram necessários recursos visuais, tais como computadores e data show, e por esse motivo precisamos utilizar outros espaços da escola.

#### 4.5 INSTRUMENTOS GERADORES DE DADOS

Os dados da pesquisa foram gerados a partir de três instrumentos: a) questionários; b) gravações de vídeo e/ou áudio; c) duas atividades de perguntas e respostas. Em relação às gravações apenas alguns segmentos foram transcritos sendo que essa escolha baseou-se nas perguntas de pesquisas fazendo-se uma seleção das partes mais relevantes, ou seja, aqueles trechos em que foi possível perceber a construção de sentidos, os princípios e procedimentos da metodologia OSDE e uma visão crítica segundo o LC. As atividades realizadas no decorrer da pesquisa são embasadas na teoria do LC e foram realizadas em diferentes momentos, em alguns momentos substituindo atividades do LD utilizado pelos alunos, e em outros apenas o complementando com uma discussão mais voltada para a desconstrução e geração de novos sentidos.

O Quadro 2 ilustra os temas que foram trabalhados e como os dados foram coletados, sendo que esses temas são os mesmos apresentados pelo LD da instituição.

<b>Tema</b>	<b>Coleta de dados</b>	<b>Datas das aulas</b>
<i>Safety and security</i>	Gravação de vídeo e de áudio	04/09/2012
<i>Adoption by gay couples</i>	Gravação de áudio Atividades de perguntas/resposta	12/03 e 14/03/2013
<i>Animal abuse</i>	Gravação de vídeo	28/03/2013

<i>The importance of the appearance</i>	Gravação de vídeo Atividade de perguntas e respostas	18/04/2013
<i>Todos os temas</i>	Questionários	Após o mês de Abril

**Quadro 2 – Temas, dados e datas**

Fonte: O autor.

#### 4.5.1 Questionários

Depois de abril de 2013 (ver Apêndice A) apliquei um questionário elaborado por mim constituído por 5 perguntas em que busquei entender de que forma as atividades adaptadas atuaram no processo de aprendizagem dos alunos e como eles perceberam esses resultados. Este foi o último instrumento gerador de dado, mas o primeiro de análise, pois ele me forneceu os dados para analisar e responder a primeira pergunta de pesquisa.

O questionário trazia inicialmente cinco alternativas em que os alunos deveriam relacioná-las aos temas discutidos:

- a) Achei o tópico desafiador para uma discussão em sala.
- b) A discussão me fez refletir e pensar o tópico por uma perspectiva diferente daquela que eu tinha anteriormente.
- c) O tópico foi pouco explorado e eu não consegui me envolver com o grupo durante a discussão.
- d) Acredito que a discussão em grupo contribuiu para que eu mudasse minha concepção sobre o tópico e também houve respeito do grupo.
- e) Aprendi novas coisas a partir das diferentes perspectivas que foram apresentadas, mas percebi que nem todos respeitaram a opinião dos colegas.

Além de relacionar essas alternativas aos temas o questionário continha um espaço para que os alunos escrevessem mais algum comentário sobre o tema, caso desejassem.

Em seguida o questionário apresentava as seguintes perguntas: a) Entre todas as atividades realizadas qual você achou mais interessante? Por quê?; b) Qual a sua opinião sobre as atividades? Você acredita que elas contribuíram para o aprendizado do idioma? Justifique.; c) Entre as atividades propostas pelo material didático e as desenvolvidas para a pesquisa qual você acredita que são mais críticas e permitem maior discussão?

A partir desses dados foi possível analisar os conceitos de conhecimento, verdade, realidade, língua, assim como a percepção crítica dos alunos. Vale ressaltar que esses conceitos são percebidos de forma diferente para o LC e para a AC e por isso serão discutidos a partir dessas diferenças.

#### 4.5.2 Gravações de Vídeo

Ao todo foram feitas 5 gravações de vídeo sendo que para o tema *safety and security* foram 3 vídeos de 12'20", 41'06" e 17'41" gravados no dia 04/04/2012. Para o tema *animal abuse* temos um vídeo de 24'03" gravado no dia 28/03/2013. Por fim, para o tema *The importance of the appearance* um vídeo de 26'12" gravado no dia 18/04/2013.

Para o primeiro tema foram feitas mais gravações e com maior tempo de duração porque neste dia os alunos foram apresentados aos procedimentos e princípios da metodologia OSDE. Portanto, um dos objetivos deste instrumento é observar como essa metodologia atuou em sala de aula e de que forma ela contribuiu ou não para a discussão dos temas. Além disso, esses dados coletados permitem observar se os alunos construíram novos sentidos a partir da perspectiva crítica do LC.

#### 4.5.3 Gravações de Áudio

Para um dos temas – *Adoption by gay couples* – não foi possível fazer a gravação em vídeo já que esse material encontrava-se indisponível nos dias de aula e desta forma optei por usar outro recurso em mãos, a gravação em áudio. Isso aconteceu na mesma semana, nos dias 12/03/2013 e 14/03/2013, resultando em dois áudios de 36'37" e 31'05".

Na ausência da gravação de vídeo e para me auxiliar na interpretação desses dados eu fiz algumas anotações em relação ao desenvolvimento da atividade, o envolvimento dos alunos e os procedimentos da metodologia OSDE, que também utilizarei para comentar os dados transcritos dessas aulas.

#### 4.5.4 Atividades de Perguntas e Respostas

Todas as atividades pedagógicas desenvolvidas para a pesquisa começaram com perguntas, algumas elaboradas por mim e outras retiradas do LD, que introduziam os temas e questionavam os pressupostos dos alunos. Em dois momentos, para os temas *Adoption by gay couples* e *The importance of the appearance* eu sugeri que os alunos escrevessem as suas respostas em papéis, que foram recolhidos e que serviram como dados, mais tarde confrontados com as gravações de vídeo ou áudio, assim, permitindo perceber se os alunos foram capazes ou não de construir novos sentidos a partir da perspectiva crítica proposta pelo LC.

#### 4.5.5 Perguntas de Pesquisa, Instrumento de Coleta de Dados e Enfoque Analítico

O Quadro 3 resume as perguntas de pesquisa, os instrumentos que foram utilizados para a análise e o olhar analítico de cada instrumento.

PERGUNTAS	INSTRUMENTO	OLHAR
Quais foram às percepções dos alunos em relação às atividades adaptadas à perspectiva do LC? Que resultados de aprendizagem foram percebidos pelos alunos?	Questionário final	As perguntas do questionário serviram para analisar de que forma as atividades atuaram no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, na percepção crítica de cada tema e que concepções de língua estão subjacentes neste processo.
Os alunos conseguiram construir novos sentidos (confrontar o senso comum, por exemplo) a partir da problematização proposta nas atividades de LC?	Gravações em áudio e vídeo e atividades de pergunta/resposta.	Com as gravações de vídeo foi possível observar de que forma os “espaços abertos” foram construídos e respeitados pelos alunos durante os debates. As gravações de áudio e as atividades de pergunta/resposta permitiram a avaliação dessas ferramentas para o exercício do LC durante a pesquisa.
Os princípios e procedimentos da OSDE puderam ser observados na análise dos dados?	Atividades pedagógicas e gravações em áudio e vídeo	A preparação das atividades pedagógicas desta pesquisa foi feita segundo os procedimentos e princípios da metodologia OSDE. As gravações permitem verificar se isso foi de fato colocado em prática em sala de aula.

**Quadro 3 – Perguntas de pesquisa, instrumento de coleta de dados e enfoque analítico**

Fonte: O autor.

#### 4.5.6 Atividades Pedagógicas

A partir desse momento apresento as atividades elaboradas para a realização desta pesquisa tendo a OSDE (Capítulo 1) como construto teórico metodológico. Também aparecem nessa seção as atividades do LD cujos temas serviram de base para a elaboração das atividades da pesquisa. Além disso, buscarei comparar e analisar de que forma o elemento crítico é abordado em ambas as perspectivas sendo a AC preconizada pela instituição e o LC pela pesquisa.

Como já apresentado no Capítulo 1 a AC e o LC tem diferentes concepções de crítico. Para a primeira a criticidade é uma habilidade em identificar e utilizar formas de linguagem adequadas à situação comunicativa (JORDÃO, 2013) enquanto que para o LC o ser crítico é aquele que questiona, problematiza, duvida e suspeita daquilo que lhe é apresentado (FREEBODY, 2008 apud DUBOC, 2012).

No entanto, eu não reconheço que a visão de crítico para a AC seja limitada a isso, pelo menos não ao contexto onde essa pesquisa foi realizada e isso pode ser mais bem observado com os exemplos de atividades do LD que serão apresentadas nesta seção. É possível perceber que essas atividades exigem uma exposição de argumentos e uma tomada de decisão e não apenas o uso de uma estrutura gramatical ou um vocabulário, aliás, nenhum dos enunciados ou instruções dessas atividades apontam para isso. No entanto, como essa é uma instituição de ensino de LE e o objetivo das aulas é desenvolver as habilidades linguísticas dos alunos, esses momentos contam para a avaliação do desempenho deles e para observar o progresso linguístico. E é nesse ponto que podemos marcar a diferença entre a AC e o LC, em que as atividades estão voltadas a posição crítica e uma atitude de desconstrução engajada com questões sociais, políticas e ideológicas (DUBOC, 2012).

Outro elemento que diferencia AC e LC também apresentado neste estudo é o conceito de Língua, sendo que para o LC ela é concebida como discurso:

“(...) quando a língua é definida como discurso, o ensino de LEs se torna o ensino de novas formas de nos compreendermos e de percebermos o mundo. A língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re)significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade.” (JORDÃO, FOGAÇA, 2007).

Assumir essa concepção de língua implica em mudança na forma como usamos a linguagem para entender e agir no mundo e no caso desta pesquisa, na forma em que ensinamos ou aprendemos um segundo idioma. Segundo Jordão (2010) ao aprender uma LE o sujeito participa de diferentes comunidades interpretativas que o conferem uma consciência linguística de que as línguas são culturalmente e estruturalmente diferentes.

A partir dessas distinções de crítico e língua apresento na sequência todas as atividades na ordem em que elas foram trabalhadas colocando primeiro as do LD seguidas pelas que desenvolvi.

#### 4.5.6.1 Tema 1: Safety and security

O primeiro tema foi o único elaborado a partir de uma atividade do livro de exercícios do nível pré-intermediário, sendo que esse livro serve de material de apoio e as atividades são tarefa de casa. Por esse motivo ela não será apresentada neste trecho. Esse também foi o primeiro contato dos alunos com a metodologia OSDE e por isso comecei a aula explicando o projeto e apresentando os princípios da OSDE. Somente após isso é que expus aos alunos o tema a partir da seguinte atividade:

##### **Task 1**

**Before you read the cartoon, get in pairs and discuss the questions.**

- a) Do you remember what your parents used to say to you about talking to strangers? Did you follow what they said? Why, why not?
- b) What kind of recommendations do parents give to their children these days? Are they different from when you were a child?

**Quadro 4 – Perguntas de pesquisa, instrumento de coleta de dados e enfoque analítico**

**Fonte: O autor.**

Essa discussão inicial apresentou duas diferentes realidades, a de tempos atrás e atualmente, e permitiu aos alunos observarem que embora o conceito de segurança seja o mesmo, os tempos atuais exigem novas atitudes dos pais em relação a isso, porque as crianças estão muito mais expostas por conta da Internet e da tecnologia. Além disso, a discussão serviu como um link entre a segunda atividade, uma tira da Mafalda, e o texto no LD. Ambos exemplificam que em nome

da segurança muitas vezes as pessoas tornam-se reféns em suas casas ou infringem leis de trânsito.



Figura 1 – Tira da Mafalda  
Fonte: Quarto da carochinha

A leitura da tira foi seguida pela discussão das perguntas apresentadas no Quadro 5.

#### Task 2

- a) In your opinion, why does *Mafalda* ask that question to her mother?
- b) In small groups discuss how different the world and relationships are compared to the past. Why is safety so important nowadays?
- c) Share your thoughts with the group.

#### Quadro 5 – Tarefa 2: discussão da tira

Fonte: O autor.

As atividades mostradas acima serviram de contextualização do tema e também para iniciar as discussões direcionadas a uma proposta crítica, seguindo um modelo proposto pela OSDE. Segundo essa metodologia os sujeitos participantes dos espaços abertos precisam investigar a origem de suas percepções, de que forma elas orientam suas atitudes em sociedade e o que elas provocam no meio social. Por isso, eles foram convidados a refletir sobre 3 pontos, primeiro individualmente e em seguida em grupos.

**Task 3 - Take three minutes in silence to reflect about the following:**

1. What are the biggest problems we face in society these days? What is the nature of these problems?
2. What to do about them? What can you do, as a citizen, to change them?
3. How certain/clear are you about what you think in relation to this topic?

**Quadro 6 – Tarefa 3: reflexão sobre perspectivas**

**Fonte: O autor.**

Alguns alunos tiveram dificuldades para discutir as questões apresentadas acima. Por isso, como professora do grupo precisei interferir e de certa forma direcionei as questões para pontos específicos, tentando não influenciar os alunos em suas respostas expondo as minhas visões.

Depois de refletirem e discutirem sobre os problemas da sociedade moderna, a natureza desses problemas e como eles pessoalmente lidam com a essas questões, apresentei uma atividade com diferentes perspectivas. A ideia da atividade também partiu da metodologia OSDE, que sugere tal discussão como uma forma de reconhecimento de determinadas comunidades de prática. Teoricamente, pessoas que pensam igual convivem juntas. Então se observou como os alunos reagiram e responderam aos comentários feitos por pessoas não presentes no grupo. A atividade era a seguinte:

**Task 4 - What is the understanding from each perspective below?**

“If there is a problem, the State or the police should do something. This has nothing to do with me. The most I can do is give a bit of money, or what I don’t need anymore, to charity.”

“I am not part of the problem. I am part of the solution. I’ll support the State, I’ll support education for all, and I’ll do my bit.”

“If I support and benefit from unjust and exploitative systems, I am part of the problem...and can be part of the solution. I don’t want to conform, to reform, to sabotage or to disengage. I want to transform structures and relations so that we are able to decide with others what is best for all.”

**Quadro 7 – Apresentação de diferentes perspectivas**

**Fonte: O autor.**

Para encerrar o primeiro tema elaborei uma atividade que relacionava o tema e as discussões com a realidade dos alunos. Aproximá-los da questão é uma

forma de fazê-los perceber quem são e como atuam no meio social. Todo o trabalho da OSDE pauta-se no desenvolvimento da reflexão, na produção de conhecimento, nas relações de poder existentes no mundo, nas representações dos diversos grupos e suas implicações. A provocação pode ser feita, mas se ela provoca mudanças ou não isso depende apenas do sujeito informado.

**Task 5 - How does this topic relate to your context of life? To what extent does reflecting about these issues affect your decisions?**

**Quadro 8 – Pergunta proposta para a relação de realidade do aluno com o tema**

**Fonte: O autor.**

#### 4.5.6.2 Tema 2: Adoption by gay couples

A segunda atividade desenvolvida fez parte de uma discussão apresentada pela unidade 1 do segundo livro trabalhado com o grupo que tinha – relacionamentos – como tema principal. Nessa série de livros a parte final das unidades apresenta uma seção intitulada *Make your point*, onde os alunos são convidados a participar de debates, sendo que neste caso seria sobre a adoção de crianças e adolescentes por casais do mesmo sexo.

Make your point 1

Task1: This is the discussion topic. Read it carefully.

Pamela Ellis, the famous Australian rock singer, died in Sydney in January 2003 at the age of 39. Besides being a talented singer, she was also known for her controversial behavior. In 1993 before the birth of her son, Ian, Ellis went public with the news that she had been in a long-term relationship with Donna Vickers. She said she came out so that her son could grow up without hearing rumors about his mom.

After Ellis's unexpected death, her parents claimed custody of Ian. They argued that it would be morally unacceptable for the child to be raised by a homosexual. The case went to court and heated up the following issue!

Should gay people be allowed custody of children and adolescents?

**Quadro 9 – Proposta do livro didático**

**Fonte: Make your point 1, unit 1, page 11, 2013.**

Inicialmente no LD os alunos tinham a seguinte atividade<sup>9</sup>, apresentada no Quadro 9 acima.

Segundo o livro do professor os alunos fazem a leitura do texto e discutem a pergunta feita no final. Ao acompanhar o texto percebemos que surgem vários pontos interessantes para discussão, como por exemplo: preconceito, aceitação da sociedade, relações familiares e por isso optei por manter esse texto na hora da elaboração das atividades da pesquisa. Foi na segunda parte, apresentada na Figura 2, que eu fiz as modificações necessárias para seguir com a proposta do LC.

**2** There will be two groups. One will support the idea that the grandparents should be allowed custody of Ian. The other will defend the view that Donna Vickers should have that right. Before you engage in the debate, think of a few arguments that might help you support your opinion.

In favor of the grandparents

How will Ian benefit from being raised by his grandparents? What are some of the problems he may face if he is brought up by Ellis's partner?

In favor of Donna Vickers

How will Ian benefit from being raised by Ellis's partner? What are some of the problems he may face if he starts living with his grandparents?

**3** Now start the debate. One member of a group will have one minute to express his/her point of view. Then someone in the other group will have the right to do so. This process will go on until everyone has had a chance to present their arguments.

**4** Make up your mind.

Suppose you are the judge. What's your decision?

**Figura 2 – Atividade de debate proposta pelo Livro didático**  
**Fonte: Make your point 1, unit 1, page 11, 2013.**

É possível perceber que segundo a proposta do LD os alunos devem ser divididos em grupo, um a favor dos avós de menino e outro a favor da companheira de Ellis. A partir dessa divisão eles devem discutir os pros e contras de uma criança

<sup>9</sup> A atividade foi digitada porque a resolução da digitalização não ficou nítida para a leitura.

ser adotada e criada em ambos os contextos. Mas, como já apontei anteriormente, acredito que o texto pode ser explorado de muitas outras formas e que essa divisão limita a reflexão e discussão de algumas perspectivas. É claro que mesmo dentro da proposta do LC não é possível discutir todas as perspectivas existentes sobre um assunto, no entanto, a meu ver essa divisão do grupo limita o pensamento crítico, a desconstrução de verdades e conseqüentemente a construção de novos sentidos. Por essa razão organizei a atividade do LD de forma diferente e seguindo os passos ilustrados no Quadro 10:

- Primeiro, apresentei o tema com a pergunta: *“Should homosexual people be allowed custody of children and adolescents?”* Cada aluno recebeu um pedaço de papel com essa pergunta, eles responderam e em seguida em duplas discutiram sobre.
- Na sequência pedi que os alunos discutissem sua opinião com todo o grupo. Enfatizei que essa discussão fosse feita dentro do *“open space”* e que as opiniões do outro fosse respeitada.
- Com o objetivo de informar os alunos, pedi para lerem o texto do livro. Neste momento também discutimos o caso da cantora brasileira Cassia Eller.
- Para encerrar as discussões fiz mais uma série de perguntas: a) Do you believe that a child who is raised by a same sex couple has more chances to become gay? b) What makes someone a good parent? c) In your opinion, what are the worst family related problems these days? What are their origins? d) Aren't we all different? Some people are fatter than others, some are taller, some are catholic and others are Jewish. Why being different is a problem?


**Quadro 10 – Perguntas de pesquisa, instrumento de coleta de dados e enfoque analítico**  
**Fonte: O autor.**

#### 4.5.6.3 Tema 3: Animal abuse

Em março de 2013 estávamos trabalhando com a unidade 2 do livro *Make Your Point 1* que falava sobre *pets and animals* e na seção *Make your point* tínhamos o tema *animal abuse* apresentado a partir da atividade ilustrada na Figura 3.

Podemos perceber que o LD apresenta a mesma seção de formas diferentes, sendo que no primeiro exemplo os alunos tinham o debate e trabalhavam em dois grupos distintos enquanto que neste segundo exemplo eles trabalham com uma discussão em grupo. Acredito que no caso do segundo exemplo (Figura 3) não se limita a discussão de perspectivas e que mais uma vez podemos exemplificar que

o objetivo não é a apenas a criticidade em relação ao uso apropriado da linguagem. Ao pensarmos nos conceitos de crítico podemos dizer que esse tema se aproxima da definição de crítico que Pennycook (2004) chama de momento crítico, ou seja, um momento em que o sujeito observa um ponto significativo e procura um novo entendimento, outra visão de compreensão.



**Task 2**  
Discuss the following issues. Then present your conclusions to the class.

> What other examples of animals abuse have you heard of?  
> Which of the following uses of animals can you accept? Which do you condemn? Why?

- animals to test cosmetics
- clothes made of wool, mink or fur
- feathers to stuff pillows
- animals to test medicine and treatments
- clothes and shoes made of leather
- fishing and/or hunting
- animals to help transportation and work on farms
- dolphins to detect underwater mines

CHECK YOUR PROGRESS  
**Role-play**

**Figura 3 – Atividade da seção de Make your Point**  
Fonte: Make your point 1, unit 2, page 23, 2013.

Esses momentos estão mais próximos da visão de prática problematizadora do LC e por isso eu usei a proposta do LD para fazer organizar a atividade sobre *animal abuse*. Inicialmente, a intenção foi trabalhar com uma série de perguntas que giravam em torno de suas crenças sobre o que é um tratamento ético de animais e quais atividades apresentadas no LD na página 23 podem ser consideradas como maus tratos, quadro 10.

#### **UNIT 2 –Animal abuse**

- a) Have you ever heard about PETA (people for the ethical treatment of animals)? If yes, what do you know about it? If not, what is an ethical treatment of animals?
- b) What do you consider as animal abuse? What do you do when you spot someone abusing an animal?
- c) Which of the following uses of animals can you accept? (student's book page 23) What makes

these uses different of the ones you condemn?

- d) Do you believe that eating meat, chicken, and fish is a form of animal abuse? Do you relate the topic with the reason why people became vegetarians?
- e) Look at these PETA ads and in pairs discuss about them. Do you consider them effectively? Do we have something similar in Brazil? (optei por não reproduzir as figuras aqui)
- f) Would you say that we humanize animals and animalize humans?
- g) What are the limits between human/animal relationships?

**Quadro 11 – Perguntas da proposta do material desenvolvido para a pesquisa**

**Fonte: O autor.**

#### 4.5.6.4 Tema 4: The importance of the appearance

Para finalizar a apresentação das atividades utilizadas durante o processo de coleta de dados segue o modelo do último tema trabalhado na coleta de dados e que tratou da importância da aparência física. Neste caso não houve apenas um momento de prática problematizadora, pois procurei desenvolver diferentes atividades ao longo da unidade. No entanto, a seção *Make your Point 1* foi a que mais sofreu modificações, pois foi o momento que trabalhei com “espaços abertos” e procedimentos da OSDE. No caso desta seção o LD apresenta a atividade ilustrada na Figura 4.

Mais uma vez a proposta do LD não busca uma consciência crítica social. A atividade tem como objetivo identificar o contexto de divulgação do texto, seu público-alvo e a ideia principal do texto. Pede-se uma exposição do que os alunos pensam, mas não “incentiva” a tomada de decisão nem a busca pela origem das verdades que são expostas. É uma atividade interessante pelo tema, muito presente nos dias de hoje, mas não se fala, por exemplo, dos problemas e das consequências por essa obsessão pelo corpo e pela aparência perfeitos.

Por esse motivo pensei em organizar a atividade em diferentes momentos da unidade, preparando os alunos aos poucos para a discussão final, quando foi feita a coleta de dados a partir da gravação em vídeo.

**LANGUAGE IN CONTEXT**

**Make Your Point**

**Task 1**  
While reading magazines, you have probably come across pictures showing people before and after dieting or fitness programs, plastic or other type of surgery, or makeovers. What comes to your mind when you see those pictures?

**Task 2**  
Read the text and answer these questions.

> Where would you probably find it?  
> What is the main idea in the text?

**Before and After**

In the movie *The Princess Diaries*, a young woman learns she is a princess. A major portion of the film deals with Mia's forced transformation from a klutzy, unfashionable teen into a polished, elegant princess. It is only after Mia has a makeover, conforming to the physical norms of fashion, that she becomes popular and envied by everyone.

Watch any talk show or read any magazine and you'll see the inevitable makeover. Whether it's a person, house, desk, or yard, anything and everything is made over. And while change isn't necessarily bad, it's interesting how we have now come to see before as "bad" and after as "good." In the before pictures, the model has no make-up, a sallow-colored shirt, and looks unhappy. But in the after photo (always much bigger than the before one), the model is radiant in professionally applied make-up and perfectly styled hair. The message: only after she has spent both time and money on her appearance can she be physically worthy.

*Elizabeth von Buchler*

**Task 3**

**1** Is there a problem with the notion that there is a clear "yes" or "no" to physical appearance? Justify your answer.

**2** Underline a statement in the text that has called your attention and comment on it with a classmate.

---



---

**Figura 4 – atividade de debate proposta pelo Livro didático sobre o tema *The Importance of the appearance***

**Fonte: Make your point 1, unidade 4, página 45, 2013.**

Para iniciar a discussão do tema utilizamos os dois primeiros procedimentos propostos pela OSDE. O primeiro procedimento é o de estímulo para o conflito de ideias e visões, assim eles assistiram a um vídeo online e na sequência discutiram o que viram em duplas. As perguntas elaboradas contribuem para a discussão do tema fazendo com que eles percebam as diferenças e a complexidade do tema. O segundo procedimento foi um momento de "informar" a ação de pensar, em que os alunos foram convidados a questionar a origem de suas crenças. Esses dois

procedimentos (apresentados no Quadro 12) foram utilizados após uma atividade de áudio apresentada pelo LD que aborda o tema pela perspectiva dos homens.

Introduce the unit with procedures 1 and 2.

**1. Engagement with stimulus (prompting cognitive dissonance) & Airing of views - in pairs**

Students watch the video (<http://www.youtube.com/watch?v=LgWa44BpZd4>) and discuss.

- a) What is the girl doing?
- b) Why do you think she is doing that?
- c) Who is Ana?
- d) What problem do you identify in the video?

**2. Informed thinking**

- a) What is your perspective on the importance of appearance?
- b) What informed your perspective on it?
- c) Where can you find out about different perspectives?

**Quadro 12 – procedimentos da OSDE 1 e 2 apresentados pela atividade da pesquisa**

Fonte: O autor.

O terceiro procedimento, apresentado no Quadro 13, é um momento de reflexão. A atividade de áudio apresentou uma discussão sobre a obsessão pela boa forma e por cirurgias plásticas e essas perguntas buscaram relacionar a atividade do livro com a metodologia OSDE (2005) e com a vida dos alunos. A atividade foi organizada para acontecer primeiro individualmente, como uma forma de autorreflexão. Na sequência, voltamos a trabalhar com o LD em um exercício focado na parte linguística.

**3. Reflexive questions - individually (related to own perspectives)**

Take some minutes in silence to reflect about these questions.

- a) What is your opinion about women and men who would do anything to keep fit?
- b) To what extent is fitness related to being healthy or to being obsessed with the body? Give examples.
- c) Is it okay for teenagers to undergo plastic surgery to fix “imperfections”? How old should a person be to undergo plastic surgery?
- d) How much media influences people to look a certain way?
- e) Would you say that you cave into these stereotypes?

**Quadro 13 – Procedimento 3 da metodologia OSDE proposta pela atividade da pesquisa**

Fonte: Make your point 1, unidade 4.

O quarto procedimento focou na origem das perspectivas dos alunos. Eles precisaram apresentar um texto que resumisse sua visão sobre o tema e sobre o que foi discutido nas questões dos procedimentos anteriores. Além disso, eles elaboram perguntas diferentes das apresentadas pelo material. Isso permitiu que eu avaliasse o quanto eles estavam envolvidos com o tema e que pontos poderiam ser mais bem explorados ou apresentados. Foi nesse momento que fiz a coleta de dados. Além disso, esse procedimento serviu de preparação para o quinto procedimento (Quadro 14) e que substituiu a proposta do “*make your point*”. No lugar foi sugerido que os alunos preparassem cartazes com diferentes perspectivas sobre o tema e assim gerar oportunidade para informar outros alunos de outros grupos da escola.

**4. Open Space questions -in small groups (focus on different logics and power + origins and implications of perspectives).**

What do you have to say about this topic? Write down a small text that reflects your perspective and prepare some questions to share with the group.

**5. Responsible choices -in small groups (decision making processes related to the theme)**

What do you have to say about this topic? Let's prepare some posters to help others reflect about it too. You can use pictures, sentences, questions, anything you want that exposes your perspectives, but bear in mind that people have different viewings. Respect that!!

**Quadro 14 – Procedimentos 4 e 5 da metodologia OSDE propostos pela atividade da pesquisa**  
**Fonte: O autor.**

Por fim, a última parte da atividade elaborada (Quadro 14) serviu para que os participantes refletissem sobre o resultado do seu processo de aprendizado e que pudessem assim avaliar a qualidade do espaço de debate. Assim, toda a proposta se encerrou em uma autorreflexão, após todo um processo que envolveu análise, ação, construção, reconstrução e adaptação (MENEZES DE SOUZA, 2011).

**6. Debriefing (reflection on learning process and quality of space)**

Think about your leaning process this unit. What have you learned about yourself? About others? What have you learned about your perspectives? Has anything changed? What could you do to improve tour learning about this topic?

**Quadro 15 – Procedimento 6 da metodologia OSDE proposto pela atividade da pesquisa**  
**Fonte: OSDE, 2013**

## 5 ANÁLISE DE DADOS

### 5.1 INTRODUÇÃO

A seguir apresento a análise feita a partir de diferentes dados, questionários, gravações em vídeo, em áudio e as atividades de perguntas e respostas, que foram analisados e interpretados a partir das perguntas de pesquisa. Toda a análise foi realizada a partir de uma metodologia qualitativa-interpretativista onde imprimo minhas observações como a professora do grupo e como professora experiente com o LD da instituição.

Para analisar os dados coletados optei por identificar os alunos por A1, A2, etc, sendo esse código usado para mais de um aluno. Esta escolha foi feita porque os alunos tiveram envolvimento diferente em cada atividade e meu objetivo durante a análise não era discutir sobre o quanto eles participaram de cada atividade e sim apresentar o que foi discutido, de que forma os temas foram abordados e como o LC e a OSDE atuaram no processo de discussão.

### 5.2 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀS ATIVIDADES E RESULTADOS DE APRENDIZAGEM

A primeira pergunta de pesquisa é: Quais foram às percepções dos alunos em relação às atividades adaptadas à perspectiva do LC? Que resultados de aprendizagem foram percebidos pelos alunos?

Com ela busquei entender de que maneira o LC contribuiu para a aprendizagem do grupo escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa. Desta forma, dividi essa pergunta de pesquisa e dela emergiram algumas categorias que discutirei com mais detalhe em seguida. Assim, para observar a percepção dos alunos em relação as atividades adaptadas utilizei as perguntas 2 e 3 do questionário, a citar: Entre todas as atividades realizadas qual você achou mais interessante? Por que?; Qual a sua opinião sobre as atividades? Você acredita que elas contribuíram para o aprendizado do idioma? Justifique.

Já para observar os resultados de aprendizagem usei como base as respostas da pergunta 4 do questionário: Entre as atividades propostas pelo material didático e as desenvolvidas para a pesquisa qual você acredita que são mais críticas e permitem maior discussão. Neste caso é importante lembrar que cada aluno tem um entendimento de crítico e que isso precisa ser considerado no momento da análise.

O questionário aplicado em português e no final da pesquisa serviu especialmente para compreender de que maneira os alunos perceberam o princípio problematizador do LC. Além disso, busquei observar se as atividades que foram desenvolvidas levaram a construção de novos sentidos e se os alunos conseguiram notar diferenças entre as atividades desenvolvidas para a pesquisa e as atividades do LD. Vale lembrar que diferentemente do LC a proposta do livro questiona os alunos sobre os temas abordando o elemento crítico a partir de questões de ordem social, tendo como foco o desenvolvimento da competência comunicativa, integrando as quatro competências apresentadas por Canale e Swain (1980).

As categorias que emergiram a partir dos dados analisados para a primeira parte da pergunta de pesquisa foram: a) conhecimentos, verdades e realidades; b) visão de língua; c) percepção crítica.

### 5.2.1 Conhecimento, Verdades e Realidade

As práticas de Letramento Crítico permitem que o aluno perceba que existem diferentes “verdades” e que a realidade pode ser acessada de diferentes formas. Essas “verdades” e realidades podem ser validadas e legitimadas por um contexto sócio-cultural e governadas por regras discursivas (MARTINS, 2011).

Podemos perceber pela resposta a seguir, que A1 considera que o conhecimento não “é único”, e que diferentes entendimentos podem ser construídos e podem coexistir. Quando A1 diz que os temas pelos quais se interessou mais são polêmicos e que “podem trazer opiniões extremas”, sugere que existem diferentes formas de entendermos a realidade, ou diferentes “verdades”, e não uma única. Conforme Jordão e Fogaça (2007) não se trata de encontrar a verdade ou substituir uma verdade por outra, mas de problematizar o mundo, Nas palavras dos autores, “não seguimos a ideia de que a verdade tenha que ser encontrada ou desvendada;

entendemos que os conhecimentos devam ser desafiados, questionados (JORDÃO e FOGAÇA, 2007, p. 100).

Na verdade considerei “adoptionby gay couples” e “importance of appearance” os mais interessantes, pois são dois temas em alta e polêmicos, que podem trazer opiniões extremas (A1, 2013).

Da mesma forma, A2, a seguir, enfatiza a importância da construção coletiva de sentidos, que ele expressa como a oportunidade de “passar os conhecimentos” que ele possuía sobre os temas e de aprender outras coisas a respeito. Isso implica a percepção de que é na troca, no confronto de realidades que o conhecimento se constrói. A3 enfatiza a importância de tentar olhar para o mundo na perspectiva do outro. Segundo Andreotti; Menezes de Souza (2008) a proposta do LC é questionar o pensamento hegemônico – *mainstream* através de uma análise e desconstrução que permite expor a heterogeneidade e as diferentes possibilidades de debate.

Na realidade eu achei bastante interessante duas atividades: adoption by gay couples e animal abuse. Mas vou dizer que a animal abuse me interessou mais porque pude passar os conhecimentos que eu tinha sobre o assunto e aprendi mais coisas a respeito (A2, 2013).

Animal abuse. A verdadeira forma de se colocar no lugar de algo e analisar seus direitos e a forma de tratamento dada aos animais pelos humanos (A3, 2013)

As três respostas acima mostram que os alunos consideram que os saberes não são únicos e que se formam na coletividade (MENEZES DE SOUZA, 2011). Eles aceitam a complexidade dos temas e encaram isso como algo produtivo e interessante, ou seja, entendem que a diferença permite a construção de novos sentidos. As atividades segundo a proposta do LC permitiram a troca de conhecimento, a possibilidade de ouvir o outro para confrontar sentidos. Ao ouvir o outro fazemos questionamentos das nossas próprias verdades, ou seja, os pressupostos que carregamos conosco e assim desestabilizamos algo que consideramos como certo, não sendo um simples exercício de ouvir.

### 5.2.2 Concepções de Língua

A pergunta 3 do questionário nos permite observar a concepção de língua dos alunos e que implicações isso traz para as atividades que foram desenvolvidas

segundo a perspectiva do LC. É possível identificar 3 concepções: 1) Língua como expressão do pensamento; 2) língua como código e 3) língua como discurso (BORGES; OLIVEIRA E PAIVA, 2011, JORDÃO, 2004, PERFEITO, 2007).

Podemos ver, a seguir, que A1 entende que os temas discutidos permitiram formar o pensamento na língua alvo, como se a linguagem fosse simplesmente uma atividade mental. Esta concepção tem sua origem na tradição gramatical grega e foi rompida no século XX com os estudos Saussurianos. Ao adotar esse tipo de concepção o sujeito entende a linguagem como algo racional, regida por um princípio de regras sendo que o foco de ensino é a gramática normativa (PERFEITO, 2007). No entanto, em nenhum momento as atividades da pesquisa tiveram como foco o ensino gramatical. O principal objetivo delas era abordar a língua como discurso, entendendo as relações de poder e as marcas culturais.

Eu acredito que sim, pois fez com que discutíssemos sobre o assunto e com isso fomos treinando o nosso pensamento em inglês (A1, 2013).

A resposta de A2 sugere que parte da sua concepção de língua é a de código. Isso vem ao encontro da visão de língua proposta pela Abordagem Comunicativa, que a percebe como código e como instrumento de comunicação e com o conceito de competência comunicativa segundo Canale e Swain (1980). Por isso, ele disse que sentiu a falta de uma preparação linguística para discutir os temas abordados. Ainda, pode-se dizer que ele acredita que os temas globais contribuem para a aprendizagem de língua, não ficando claro, no entanto, que tipo de contribuição seria essa.

Contribuem, acredito importante discutir sobre assuntos globais, talvez um melhor suporte c/ gramática prévia, além de reflexões sobre o assunto (A2, 2013).

Por fim, a resposta de A3 aponta a concepção de língua proposta pelo LC, ou seja, língua como discurso. O aluno entende que os temas foram abordados de acordo com uma perspectiva local, ideologicamente construída e não focada nos países que falam o inglês como língua materna, e conseqüentemente, esses temas tocaram nas relações de poder, questões que são levantadas por Jordão (2004). Além disso, a aluno acredita que conhecimento não se limitou ao tema e que as discussões permitiram que os alunos adquirissem novo vocabulário, contribuindo também para a formação linguística.

Eu sempre gostei das atividades propostas pela professora Alice, pois ela tocava em assuntos que fazem parte das questões e problemas dos brasileiros e não só assuntos relativos aos EUA ou qualquer outro país. Com certeza contribuiu muito para o aprendizado do idioma, pois nos levou a encontrar novos vocabulários para nos expressarmos (A3, 2013).

### 5.2.3 Percepção Crítica

As atividades que foram propostas pela pesquisa focaram no elemento crítico como uma prática problematizadora, ou seja, uma atividade que possibilita oportunidades para que o aluno confronte as diferentes “verdades” presentes no mundo ao passo em que ele exercita sua cidadania. Pelas respostas dos alunos, pode-se concluir que eles viram as atividades da pesquisa mais criticamente que as atividades do LD que focam na perspectiva de crítico como relevância social (PENNYCOOK, 2004).

A principal diferença entre essas duas perspectivas é que a problematizadora questiona as relações de poder e a ideia de uniformidade, que não permitem o diálogo e uma crítica efetiva. Essa preocupação em questionar não significa apontar o que é melhor e o que é pior, da mesma forma em que não existe um pressuposto de que as relações de poder são ruins. A perspectiva problematizadora valoriza o conhecimento individual e assume a complexidade do mundo globalizado (MENEZES DE SOUZA, 2011). Em contrapartida, a concepção crítica segundo a “relevância social” limita a interpretação ao contexto de produção do texto. No caso do LD, as atividades propõem que os alunos sejam divididos em dois grupos e que a partir disso organizem argumentos que justifiquem a favor ou contra algum problema, por exemplo, a adoção de crianças por casais homossexuais. Isso limita o aluno a discutir o que ele de fato pensa, pois ele pode acabar em um grupo com o qual ele não concorda. A meu ver, isso tolhe a formação crítica do aluno.

O objetivo de atividades do tipo *for and against* (pró ou contra) é fazer com que o aluno primeiramente fale e pratique a língua, não de realmente expressar o que pensa ou de construir novos sentidos. Certamente isso pode ocorrer em um exercício assim – os alunos constroem sentidos o tempo todo – mas o objetivo principal desse tipo de atividade é pragmático, mais do que discursivo. Além disso, a polarização que decorre desse tipo de atividade não é construtiva, pois cada grupo tende a se fechar em uma única perspectiva, dando origem a uma “guerra

argumentativa”, mais do que uma construção coletiva de novos sentidos e conhecimentos.

A segunda parte da primeira pergunta de pesquisa – Que resultados de aprendizagem foram percebidos pelos alunos? – foi analisada a partir da pergunta 3 do questionário. Como é observado a seguir, os alunos perceberam que as atividades da pesquisa foram mais críticas, envolventes e que as discussões com o grupo foram benéficas, além disso, um dos alunos afirmou que o conhecimento subjetivo, adquirido ao longo da vida, contribui para a formação do grupo.

Desta forma, se a proposta desta pesquisa era permitir que os alunos fossem apresentados a diferentes perspectivas e que a partir das discussões em grupos eles pudessem desconstruir e construir novos “saberes” pode-se afirmar que as atividades contribuíram para a formação dos alunos não apenas em nível linguístico. A proposta era que essas atividades fossem diferentes das do LD em relação à concepção de crítico. No entanto, não estou dizendo que as da pesquisa sejam melhores que a do livro, mas apontam que existe espaço para o LC dentro de uma instituição de ensino de línguas. Neste sentido, uma das respostas sobre esse ponto foi:

A proposta foi mais crítica que o material didático (A1, 2013).

Ao observar essa resposta acredito que teria sido interessante buscar entender porque ele achou as atividades pedagógicas elaboradas mais críticas que a do livro. No entanto, os dados me permitiriam dizer que o aluno considerou-as mais críticas porque elas deram maior oportunidade para que todos colocassem suas perspectivas no “jogo argumentativo”, enquanto a proposta do LD limita-os a ser a favor ou contra algum tema. Existem momentos em que podemos não ter uma opinião formada sobre algum assunto, ou ter um conhecimento limitado ou falta de argumentos. Essa interação e discussão de diferentes visões fazem com que o sujeito descubra novas “verdades” e que assim se identifique ou não com determinados grupos. Essa interpretação pode ser reforçada pelos comentários seguintes:

Com certeza os temas trazidos contribuíram mais, pois as temáticas são mais envolventes (A2, 2013).

As desenvolvidas pela pesquisa. Todos os assuntos podem ser discutidos por todos os grupos, mas um conhecimento tácito sobre o grupo de discussão é benéfico (A3, 2013).

As mais críticas e que permitem maior discussão são as atividades desenvolvidas para a pesquisa, pelos motivos que eu citei no item anterior, condizem mais com os problemas do Brasil e que cabe a população discutir e pensar sobre (A4, 2013).

O último comentário representa as dimensões cultural e crítica apresentadas por Lankshear e Knobel (2006). A dimensão cultural diz que é preciso saber como tirar e construir conhecimento a partir de uma prática, ou seja, interpretar segundo o contexto. A dimensão crítica entende que as práticas sociais são construídas socialmente e conseqüentemente “carregam” os valores, as regras e as perspectivas de cada grupo. Assim, os temas trabalhados durante a pesquisa são, segundo o aluno, fundamentais e necessárias e que cabe a população coloca-los em pauta, mas que eles são melhores compreendidos quando situados na realidade local em que esses sujeitos participam.

### 5.3 DESCONSTRUÇÃO E CONSTRUÇÃO DE NOVOS SENTIDOS E A METODOLOGIA OSDE

Esta parte da análise está direcionada as perguntas norteadoras desta pesquisa 2 e 3 que são: 2) Como os temas, orientados pelo LC, foram problematizados? Como os alunos reagiram (construção de novos sentidos) às problematizações?; 3) Como os princípios e procedimentos da OSDE foram trabalhados e percebidos a partir da análise dos dados?

Para responder essas perguntas serão analisados nesta seção os dados gerados a partir das atividades pedagógicas, das gravações de áudio e vídeo e as atividades de perguntas e respostas. Esse último dado foi apenas utilizado com dois temas, primeiramente com *Adoption by gay couples* na aula do dia 12/03/2013 e depois com o tema *The importance of the appearance* no dia 18/04/2013. Optei por não aplicar as atividades de perguntas e respostas com todos os temas porque a metodologia OSDE sugere duas propostas de procedimentos que eu adotei em diferentes momentos, resultando em propostas de atividades também diferentes. O objetivo principal dessas atividades de perguntas e respostas foi confrontar o que os

alunos responderam antes de discutirem e debaterem o tema com os demais colegas com aquilo que foi exposto nos espaços abertos.

Na busca por responder de que forma o LC contribui para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e que resultados trouxe para o grupo a segunda pergunta será analisada a partir de 3 diferentes categorias, a citar: a) problematização; b) diferentes perspectivas; c) desconstrução e construção de sentidos.

Para analisar a metodologia OSDE serão apresentados os dados gerados a partir das transcrições de vídeo ou áudio e da mesma forma eles serão organizados em categorias, sendo elas discutidas a partir do princípio de *open spaces* (espaços abertos) proposto pela OSDE assim como os procedimentos que a metodologia propõe que são: 1) exposição a diferentes perspectivas sobre um mesmo tema; 2) informar o pensamento; 3) propor questões reflexivas quanto às percepções de cada indivíduo; 4) propor questões reflexivas que levem ao LC ou a formulação de questões para discussões; 5) ampliar as discussões de cada perspectiva a partir de atividades; 6) convidar os participantes a refletir sobre o processo de aprendizagem, sobre a qualidade do espaço e seu envolvimento.

Durante a realização das atividades desenvolvidas pela pesquisa percebi que o papel de mediador dos espaços abertos é uma tarefa desafiadora, pois é preciso que os alunos se envolvam com os temas polêmicos sentindo-se seguros e se relacionando de maneira respeitosa. Assim o mediador deve incentivar certos comportamentos, criar uma ética de respeito às diferenças e um comprometimento crítico (ANDREOTTI; WARWICK, 2007).

O conflito é esperado em uma prática crítica conduzida a partir do LC e ele ocorre porque os sujeitos são diferentes, constituídos e também constituindo os mais diversos contextos sociais, históricos e culturais. Nesse sentido, para que o conflito gerasse aprendizagem foi preciso problematizar e sair do saber ingênuo, ou seja, apresentar diferentes perspectivas além daquelas com as quais os alunos já estavam acostumados, percebendo a parcialidade do conhecimento e nos preparando para lidar com as diferenças. Nesse sentido, o discordar com o outro não é encarado como algo negativo ou punitivo. Mais uma vez o papel do mediador é fundamental para que os participantes explorem outros sentidos. A problematização é elemento essencial para a perspectiva do LC que se encontra diretamente relacionada à visão de crítico que essa teoria suporta. Assim como

afirma Giroux (2005) qualquer teoria crítica se define e define o contexto envolvido a partir das questões que ela problematiza na busca por um entendimento.

A prática problematizadora foi inicialmente apresentada através dos estudos de Paulo Freire (1983) e permite que todos os envolvidos, professor e aluno possam falar e discutir livremente qualquer assunto fazendo que o processo de leitura considere o “conhecimento” de cada indivíduo, o contexto de produção e de divulgação, as comunidades de prática, questões sociais, políticas, entre outras:

“Quanto a isso, vale lembrar que a produção de significação não é um ato aleatório e voluntarioso de indivíduos independentes: pelo contrário, a produção de significação é um ato complexo sócio-histórico e coletivo no qual cada produtor de significação pertence simultaneamente a diversas e diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo” (MENEZES DE SOUZA, 2011).

Para o desenvolvimento do pensamento crítico todas as atividades desta pesquisa tiveram uma problematização através de perguntas feitas por mim como professor/pesquisadora. O objetivo da análise neste momento é apresentar os momentos em que essa problematização aconteceu principalmente nas atividades da pesquisa, que foram elaboradas segundo a perspectiva do LC, mas também apresentar os trechos em que existe a problematização do tema no LD. É importante ressaltar que uma problematização pode ser feita com a intenção de identificar “verdades” ou identificar o não-dito. Também a partir dela podemos observar qual grupo tem seus interesses privilegiados e por quê. Além disso, pode-se desestabilizar as crenças dos alunos e resignificar “verdades”. Em alguns momentos a problematização também assume um caráter pragmático, em que se solicita a resolução de um problema, sendo assim, acrítica e portanto, diferente do que é proposto pelo LC.

Os trechos selecionados a seguir mostram que não há um momento específico para problematizar. Como aponta Pennycook (2004) a problematização é uma postura que pode ser assumida a qualquer momento. No entanto, para a realização desta pesquisa esses momentos foram previamente escolhidos em razão de um planejamento e também para realizar a coleta e análise dos dados.

### 5.3.1 Tema 1 – *Safety and Security*

O primeiro exemplo de problematização está relacionado ao tema 1 (*safety and security*). A atividade foi organizada em 5 tarefas (*tasks*), apresentadas no quadro branco da sala de aula, sendo que a parte de problematização foi na tarefa 3, como mostra o exemplo do Quadro 15:

**Task 3 - Take three minutes in silence to reflect about the following:**

1. What are the biggest problems we face in society these days? What is the nature of these problems?
2. What to do about them? What can you do, as a citizen, to change them?
3. How certain/clear are you about what you think in relation to this topic?

**Quadro 16 – Problematização do tema 1**

**Fonte: O autor.**

Esse exemplo ilustra uma forma de compreender como os alunos se relacionavam com o tema (*safety*) e o que eles poderiam fazer enquanto cidadãos para diminuir o problema. Assim como apontam Cervetti, Pardales, Damico (2001) o LC entende que o processo de construção de sentidos em uma atividade de leitura é sócio-historicamente situado. Isso significa que durante o processo de leitura o sujeito deve ser envolvido em uma atividade que o conduza a tais questionamentos: a) por que eu penso assim?; b) posso mudar o que penso?, d) se sim, como? E se não, quem pode? As questões apresentadas no quadro se propuseram a isso. Mas, essas perguntas não serão suficientes se não houver uma postura questionadora da professora e dos alunos. Sem essa postura essas perguntas podem simplesmente funcionar como um exercício de conversação. Não é a atividade em si que leva o aluno ao LC, mas a forma como ela é conduzida, a forma como as verdades são desconstruídas e novos sentidos construídos.

Um ponto que é importante enfatizar é que nem todos os envolvidos nesse processo de problematização estão dispostos ou interessados a discutir criticamente, fato observado em algumas aulas com o próprio grupo. A perspectiva do LC prevê isso e entende que é papel da educação e dos professores o exercício desta prática (MENEZES DE SOUZA, 2011), mas que se deve respeitar o papel que cada um deseja desempenhar na sociedade. Desta forma, é preciso olhar para a

problematização como uma ‘oportunidade de se trabalhar com diferentes perspectivas.

Se segundo o LC, o texto é desprovido de neutralidade (DUBOC, 2012) e a leitura é tida ao mesmo tempo como um processo de construção de significado e como uma atividade que nos permite conhecer o mundo (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2011). Podemos compreender, assim, que o encontro de diferentes contextos sociais, históricos e culturais fará surgir diferentes perspectivas. Enquanto teorias anteriores ao LC preconizavam uma educação descontextualizada em que os alunos eram vistos como iguais, não se aceitando a discussão de diferentes visões, sendo a visão do professor mais valorizada, o LC foge da ideia de pensamento único, e considera que os saberes se originam na coletividade, devendo os temas ser abordados por diferentes ângulos e conseqüentemente aceitando a discussão como algo produtivo (MENEZES DE SOUZA, 2011).

A partir da problematização proposta para o tema *safety and security*, foram destacadas no trecho (ilustrado no Quadro 17) 5 opiniões, que não chegam a ser muito distantes entre si, mas que levantam importantes questionamentos: 1) as crianças de hoje em dia não são como as de antigamente; 2) as recomendações dos pais de hoje em dia são parecidas com as que eles receberam, mas hoje o foco está na segurança na internet; 3) hoje em dia é mais difícil controlar a questão da segurança e conseqüentemente é mais perigoso; 4) os pais de hoje são muito ocupados e por isso não tem tempo para os filhos e 5) a associação da palavra “estranhos” com um grupo social de nômades.

A1: **children today ... is more... smart. They learn so fast (1)**

A2: **the parents today give recommendations? Yeah, but it's different. Don't talk with strangers on the Internet...** (2) for example, ((...))

A3: When I was a child ... my parents ... ah said... for me? Any recommendation about strangers, and I haven't ... I didn't have ... taking to strangers. **Today, is the same, but it's more difficult to control (3)**

A2: Yeah!

A3: because ... é... the child have ... any different ( ) é ... to communicate, the phone ... but, it's the same... the care is THE same, you know? For example ...

A2: The parents never know you the children talk

A3: é... you don't talk, é you don't answer the phone, talk with strangers, you don't ... é ... answer the

e-mail. (...) you don't visit ... the Internet page about ... I don't know how to say ... conteúdo adulto.

A2: I think ... subject... **today I think that parents are too busy (4)**

A3: I don't know, but it's that. (...) when I was a child I played by on the streets, today is impossible, yeah? ... so, it's more difficult to control, yeah?

\*Teacher retorna as perguntas, mas desta vez com o grupo todo.

T: Let's, let's see what you have, okay? So, the first questions was... when you were ... children ... what did you parents used to tell you about safety? About talking to strangers?

A4: Never talk to strangers and never receive kinds of strangers.

T: candy

A4: candies, candies

T: Okay, so ((professora começa a escrever os comentários no quadro)) ... anything else that you remember?

A4: Today the children a lot of recommendations because **today is ... much more dangerous (3)** than when we were a child ... today we need to take care about ... kidnap?

T: kidnaps

A4: about ... how can I say ... é ... when pic some kid to get ...

T: you can say kidnap for organs

A5: **when I was a child, the only strangers were ... gipsy (5)**

#### **Quadro 17 – Transcrição de dados referente ao tema *safety and security***

**Fonte: O autor.**

De todas as opiniões destacadas a que mais chama a atenção, em minha opinião, é o de número 5, porque neste caso a pessoa deixou implícito um preconceito formado a partir do estereótipo de que os ciganos não são pessoas de confiança e que, por isso, as crianças deveriam evitar contato. Um dos objetivos de problematizar é exatamente revelar “verdades” que muitas vezes estão escondidas por trás de conceitos e opiniões que acabam sendo reproduzidas e disseminadas pelos grupos. Esse comentário é um exemplo de uma brecha (DUBOC, 2012), e que no momento da aula poderia ter sido melhor explorada, mas que eu não percebi até a análise dos dados.

### 5.3.2 Tema 2 – *Adoption by gay couples*

O segundo exemplo de problematização e apresentação de diferentes perspectivas é o tema 2 (*Adoption by gay couples*). Diferente da atividade do tema 1,

caracterizada como uma leitura situada, nessa atividade buscou-se entender as crenças/perspectivas dos alunos sobre preconceito e a intolerância. A partir disso, mostra-los como os sentidos são atribuídos a partir dos contextos (pergunta 2, no Quadro 17), ou seja, a definição de um bom pai/mãe vai depender do relacionamento de cada um com seus pais, ou filhos, assim como depende de questões históricas e culturais. A leitura situada pode ser percebida na pergunta 3. Já a problematização da pergunta 4 foi direcionada a desconstrução das crenças dos alunos e a partir disso permitir que eles pudessem construir novos sentidos. Antes de apresentar esses dados enfatizo que nesta pesquisa os sentidos de problematização e problemas não são tratados como sinônimos. Faço essa ressalva aqui, pois pode parecer que as perguntas feitas, principalmente a pergunta 1, induziram os alunos a pensar a homossexualidade como um problema social, no entanto, não era essa a proposta, ou seja, não era minha intenção mostrar a homossexualidade como um problema social, apenas trazer o tema para discussão. Assim, as perguntas que foram apresentadas aos alunos foram as seguintes (Quadro 18):

1) Do you believe that a child who is raised by a same sex couple has more chances to become gay?
2) What makes someone a good parent?
3) In your opinion, what are some family related problems these days? What are their origins?
4) Aren't we all different? Some people are fatter than others, some are taller, some are catholic and others are Jewish. Why being different is a problem?

**Quadro 18 – Problematização do tema 2 – *adoption by gay couples***

**Fonte: O autor.**

No caso da atividade proposta pelo LD (Figura 5), que foi substituída pela atividade que apresentei no Quadro 17, observamos que a problematização caracteriza-se como uma “tomada” de posição. Na atividade do livro sugere-se que os alunos se dividam em dois grupos, sendo que um precisa ser a favor da adoção de um menino pelos avós e o outro grupo defende que ele deve ficar com a parceira da mãe, que faleceu. Neste caso, os alunos precisaram organizar os pontos positivos e negativos de ambos os lados, tornando-se assim em um jogo argumentativo, um debate que não tem a intenção de construir novos sentidos, sendo assim uma proposta diferente da atividade da pesquisa.

**2** There will be two groups. One will support the idea that the grandparents should be allowed custody of Ian. The other will defend the view that Donna Vickers should have that right. Before you engage in the debate, think of a few arguments that might help you support your opinion.

**In favor of the grandparents**

How will Ian benefit from being raised by his grandparents? What are some of the problems he may face if he is brought up by Ellis's partner?

**In favor of Donna Vickers**

How will Ian benefit from being raised by Ellis's partner? What are some of the problems he may face if he starts living with his grandparents?

**Figura 5 – Atividade da seção de Make your Point**  
**Fonte: Make your point 1, unit 2, page 23, 2013.**

A partir da pergunta *Should homosexual people be allowed custody of children and adolescents?* Percebem-se as seguintes perspectivas: 1) Sim, porque essas crianças e adolescentes precisam de cuidado e amor e a opção sexual não determina se alguém pode ou não ser pai/mãe; 2) Sim, porque o homossexualismo não é uma escolha. As pessoas nascem assim e, portanto devem ter os mesmos direitos dos demais; 3) Não, porque essas crianças e adolescentes teriam maior tendência a se tornarem homossexuais; 4) Não, porque o homossexualismo é um mau exemplo e pais devem dar bons exemplos; 5) Não, porque geralmente homossexuais não têm relacionamentos estáveis e isso prejudica a educação de crianças e adolescentes.

Após responderam a essa pergunta individualmente os alunos foram organizados em duplas e tiveram que discutir essa mesma questão. Nos Quadros 18 e 19 escolhi apresentar dois trechos de duas duplas com perspectivas diferentes focando no tom em que essas discussões foram conduzidas entre eles.

T: Did you discuss it here? Yes? Do you have a similar opinion?

A1: No.

T: No? Okay A2 ((chamei o aluno pelo nome)) what do you think?

A2: I think ... I: uh: I approve because they are normal people, they could love the children or: the adolescent how as a father or mother, I think this.

T: And you don't think that?

A1: No.

T: And why A1 ((chamei o aluno pelo nome))?

A1: Because generally the homosexual people é... don't have the stable relationship to education the children and ( )

T: so you think that their relationships are not... so established?

A1: Yeah.

T: Because you think they get divorced? So... What is it?

A1: Generally these guys ... they don't / don't have... the / the relationship the long relationship every every time change / change the partner.

**Quadro 19 – Dupla 1 – dois alunos do sexo masculino, sendo um casado e com filho**

**Fonte: O autor.**

A3: The children WILL BE affected by... the parents' way of life. And ... é ... probably the children will be gay.

A4: I disagree.

T: Okay, but why?

A4: é... because... é... children ... é como fala convive?

T: They live.

A4: They live ... é ... in school they live with different children. I think it's necessary to talk about ... situation

T: okay

A4: é... we be honest ( ) not necessary the children will be gay because the father or mother are gay.

**Quadro 20 – Dupla 2: um aluno e uma aluna com aproximadamente 30 de diferença de idade, sendo que a aluna é mãe**

**Fonte: O autor.**

Ambos os trechos corroboram que a produção, a interpretação e a representação de sentidos são ideologicamente construídos e socialmente compartilhados (JORDÃO, 2013). No primeiro trecho temos um aluno adulto (A1), casado e com filho que afirma que a relação estável entre os pais é fator importante para o desenvolvimento da criança, e que isso não é comum entre casais do mesmo sexo. Porém, no momento da transcrição me surgiu um questionamento sobre essa

afirmação, que eu poderia ter explorado no dia da aula. Existem relacionamentos heterossexuais que também não são estáveis, e nesses casos eles não deveriam adotar?

No segundo trecho é interessante observar que quando A3 afirma que a criança tem mais chances de ser gay por causa do exemplo dos pais A4 questiona dizendo que no meio social a criança e o adolescente convivem com diferentes contextos e valores (MENEZES DE SOUZA, 2011) e que, portanto, devem ser preparados para isso. Esse comentário vem ao encontro do que o LC afirma e o que nos apresenta Menezes de Souza (op.cit.) Para que o sujeito possa lidar com essas diferenças ele precisa se tornar consciente, perceber a origem dos seus saberes e assumir a responsabilidade que lhe cabe.

Após a discussão em pares eu decidi abrir a discussão seguindo o princípio dos espaços abertos da OSDE. Foi constatado que dos 9 alunos participantes desta aula 7 concordavam com a adoção por casais do mesmo sexo e 2 discordaram. Os alunos tiveram a oportunidade de debater suas perspectivas, mas nenhum aluno mudou sua opinião sobre o assunto após esse debate. No espaço aberto um dos alunos acrescentou o seguinte comentário, que serviu de “gancho” para a pergunta seguinte da atividade pedagógica que desenvolvi:

“I believe it’s not a good idea because it will increase the chance the children be gay and é... when you are a child ... you SEE your parents as a hero, you want to be the same as your parents.” (A3, da transcrição acima).

A partir desse comentário eu fiz a seguinte pergunta, que já havia sido preparada junto com o material: Do you believe that a child who is raised by a same sex couple has more chances to become gay? Os alunos que disseram – não-apresentaram a mesma explicação, de que a opção sexual não é uma escolha e que a pessoa nasce assim. Isso mais uma vez reforça a não construção de novos sentidos. Desse trecho de análise pode-se concluir que mesmo esses alunos tendo idades diferentes eles fazem parte de uma mesma comunidade, pois compartilham de uma “verdade”, e, de acordo com Menezes de Souza (2011), as leituras e escritas serão as mesmas se forem produzidas por escritores e leitores de uma mesma comunidade. Segundo Jordão (2013, p.81) o LC tem a concepção de que o “saber é sempre passível de contestação, questionamento e transformação”. Em razão disso, em todas as aulas em que o LC foi usado como teoria crítica eu busquei desconstruir as “verdades” dos alunos, na tentativa de promover novas leituras de

mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011). O trecho do Quadro 20 é um exemplo de umas dessas provocações.

T: Let me give you a next question. What's the probability of a HETEROSEXUAL couple to have a GAY son or daughter?

A5: 50% ((...)) because my cousin is gay and ... my my uncle and my aunt ... ah cre... created

T: raised

A5: é raised my cousin uh é don't know how do you say uma criação meio maxista?

T: it was sexist?

A5: yeah, sexist é ... not the preconceito

T: it wasn't prejudice

A5: é uh ... não prejudice with woman but my cousin é ((...)) my cousin help é... helps my uncle an activities of the men and the house ... my cousin tried to date woman ... he is...é he is so HANDSOME ((...)) many girls want to date him but he doesn't ... corresponde

T: He's not attracted

A5: ((...)) and I... I don't believe it... this question because this ... I have I had a situation in my family

**Quadro 21 – Transcrição do tema – adoption by gay couples**

**Fonte: O autor.**

Voltando ao que diz Jordão (op.cit. p. 81) sobre a importância em desenvolver a “reflexividade dos processos de construção de sentidos e seus desdobramentos a partir das representações que fazemos de nós mesmos e dos outros”. O trecho acima exemplifica de que a visão de mundo dessa aluna foi construída a partir do local, ou seja, ela tem um exemplo na família que sustenta a afirmação de que a orientação sexual dos pais não influencia a orientação dos filhos.

Sendo o LC um teoria que entende que a percepção de um texto nunca é final e sim passível de ser re-interpretada (MENEZES DE SOUZA, op.cit.) precisa-se a partir disso entender de que forma o atuação do aluno nesses espaços de debate contribuem para que novas leituras pudessem surgir.

No caso desta “provocação” não aconteceu a desconstrução dos sentidos, mas isso não significa que não houve um processo de conscientização crítica. Em diferentes momentos busquei chamar a atenção dos alunos para essas diferentes “verdades”, para as possibilidades de se abordar o mesmo assunto, e, conseqüentemente fazendo-os “enxergar” que nossas crenças, valores e percepções são sócio-históricas e passíveis de transformação. Além disso, não é

possível determinar se e quando uma transformação ocorreu de fato. Um aluno pode dizer uma coisa e pensar outra, ou não dizer naquele momento, mas pensar ou, ainda, pensar mais tarde. Não dá para termos certeza absoluta dos resultados do que fazemos em sala de aula, pois este é um processo que ocorre ao longo do curso.

### 5.3.3 Tema 3 – *Animal Abuse*

O tema seguinte foi trabalhado de forma diferente dos anteriores por dois motivos: 1) porque contou com elementos visuais para a problematização (pergunta e, no quadro 21,); 2) porque duas dessas perguntas foram retiradas do LD da instituição, ou seja, a atividade do livro foi complementada com 5 perguntas. A primeira pergunta não é propriamente uma atividade de problematização, e sim uma forma de situar os alunos no tema, o que a OSDE chama de *informed thinking*. As demais questões abordadas tiveram a intenção de aproximar a realidade dos alunos com o tema. O objetivo foi confrontar suas “verdades” com os colegas, principalmente quando debateram sobre uso de animais para o teste de cosméticos, medicamentos, para o transporte de pessoas, trabalho em fazendas e sobre o vegetarianismo.

- a) Have you ever heard about PETA (people for the ethical treatment of animals)? If yes, what do you know about it? If not, what is an ethical treatment of animals?
- b) What do you consider as animal abuse? What do you do when you spot someone abusing an animal?
- c) Which of the following uses of animals can you accept? (student's book page 23)<sup>10</sup>  
What makes these uses different of the ones you condemn?
- d) Do you believe that eating meat, chicken, and fish is a form of animal abuse? Do you relate the topic with the reason why people became vegetarians?
- e) Look at these PETA ads and in pairs discuss about them. Do you consider them effectively? Do we have something similar in Brazil?
- f) Would you say that we humanize animals and animalize humans?
- g) What are the limits between human/animal relationships?

**Quadro 22 – Atividade do tema 3 – animal abuse**

**Fonte: O autor.**

<sup>10</sup> Neste momento os alunos precisaram do LD, pois essa pergunta foi reproduzida a partir do livro deles.

Da mesma forma que os temas anteriores, desenvolveu-se primeiramente a problematização com o objetivo de revelar as diferentes perspectivas. Entretanto, neste caso foi possível perceber o que Fogaça e Jordão (2007) apontam como um dos ‘impedimentos’ para o uso do LC em sala de aula:

O segundo argumento em que se embasam as atitudes de resistência e desconfiança quanto ao letramento crítico na LE é de que as discussões e os questionamentos que ele propõe dificilmente aconteceriam na sala de aula de língua estrangeira, EM língua estrangeira, especialmente nos níveis iniciais de aprendizado; deste modo, os alunos não aprenderiam nem praticariam a LE se as discussões propostas acontecessem em língua materna. (FOGAÇA, JORDÃO, 2007, p.94).

Segundo os autores muitos professores acreditam que essa dificuldade em se expressar criticamente na língua alvo seria um fator negativo, considerando que na aula de LE quanto menos português foi utilizado, maior sucesso tem a aula. Além disso, o contexto de debate segundo o LC poderia reforçar as relações de poder, já que alunos que tem mais facilidade com a língua podem dominar a discussão. Mesmo com esses argumentos os autores (op.cit.) acreditam que a discussão de questões a partir dessa teoria promove a auto confiança dos alunos e que mesmo quando o uso da língua materna ocorre nem deve-se ver como um ponto negativo, já que o aluno está em processo de desenvolvimento da sua identidade na língua alvo.

Para ilustrar esse momento apresento no Quadro 23 o trecho em que uma aluna fez o uso do português em sala de aula para expressar um ponto de vista.

A7: but the science today ah ... have condition for know... if the medicine is, é ((aluna olha para a professora)) eficiente?  
 [T] effective  
 A7: effective or not. ToDAY. Before, in the past, okay. But é... but I have other opinion, that human ... sorry to talk in português now, but pessoas que estrupam crianças, pessoas que... cometem outros tipos de maldade assim cruel, falta de caráter mesmo, por que não testam neles? Eu sou dessa opinião. Pessoas que traumatizam a vida de uma pessoa pela vida inteira dela? Eu acho que, sabe? Sacrificar um animal que é puro ali, que não tem nada a ver com isso? Pega esses caras, sabe? Mas isso eu sou mais...  
 A1: radical.  
 A7 SUpEr, né? ((risos))

**Quadro 23 – Transcrição de um trecho da aula sobre animal abuse**  
**Fonte: O autor.**

Assim como os autores não considero o uso do português como um fator negativo, até porque o objetivo do LC é desenvolver a percepção crítica. Por isso, o importante é que o aluno que deseja participar possa fazê-lo de uma forma que ele seja compreendido pelos demais do grupo. A identidade deste aluno já está formada e definida na língua materna e encontra-se em processo de desenvolvimento na língua estrangeira. O aluno vai ganhando confiança com o idioma a partir do momento que ele o pratica e que ele torna-se significativo. Como esse é um processo muito individual, pois cada um tem seu ritmo e iríamos contra o que a teoria preconiza se deixássemos para utilizá-la apenas quando esses alunos dominassem o idioma. Em nenhum momento o LC se propõe em desenvolver a competência linguística do aluno. Ela se define como um processo de conscientização que tem como enfoque as condições de leitura e a tomada de responsabilidade por aquilo que interpretamos. O saber deixa de ser ingênuo e limitado ao senso comum para voltar-se a história, ao contexto, aos sujeitos e a coletividade (MENEZES DE SOUZA, 2011).

#### 5.3.4 Tema 4 – *The importance of the appearance*

Como os procedimentos de problematização, reflexão e discussão de perspectivas estiveram presentes em todos os temas, a partir deste momento o foco de análise de dados está voltado a metodologia OSDE e através do tema 4 apresentarei a forma como a metodologia foi desenvolvida com os alunos.

O primeiro procedimento proposto pela metodologia é expor os alunos a diferentes perspectivas sobre o tema. Essa exposição visa estimular os alunos a refletir sobre o assunto e a expor suas percepções de mundo. Tendo esses objetivos em mente propus que os alunos assistissem um vídeo (*my friend Ana*) que retratava resumidamente a seguinte história: Uma jovem chamada Sophie está em um lugar, que retrata uma escola, com outras meninas sendo que todas usam um vestido rosa e passam o dia cavando um buraco. Após observá-las ela também começa a cavar. Mais tarde, no refeitório ela conhece Ana e as duas começam a conversar. Ana promete a Sophie que ajudará, mas ela precisa obedecê-la. No passar do vídeo vemos que a autoestima de Sophie é afetada por comentários de outras garotas,

que não estão neste lugar e pelos próprios pais, que acham que ela está acima do peso.

Depois que os alunos assistiram ao vídeo eles responderam algumas perguntas de reflexão e exposição de perspectivas. Foram feitas 4 perguntas sendo que optei por selecionar apenas alguns trechos das duas primeiras (Quadro 24) para ilustrar como esse procedimento ocorre.

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) What is the girl doing?</li> <li>b) Why do you think she is doing that?</li> <li>c) Who is Ana?</li> <li>d) What problem do you identify in the video?</li> </ul> |
|---|

**Quadro 24 – Perguntas de contextualização do tema**

**Fonte: O autor.**

A resposta para a primeira pergunta foi formulada em grupo, sendo que A1 começa a falar, usa gestos e perguntas para se expressar e os demais e a professora (eu) auxiliam com o vocabulário necessário para formular uma resposta em inglês (Quadro 25). Reforço que o ‘apresentar’ respostas completas em inglês (língua alvo) não é objetivo do procedimento da OSDE nem da teoria do LC, mas é o objetivo desses alunos que fazem o curso e da AC.

<p>A1: She has a ... ((aluna gesticula para mostrar a resposta)) How you say cavando a própria T: she is digging.</p> <p>A1: She is digging our ((gesticula novamente))</p> <p>T: OUR? I'm not gonna die ((risos))</p> <p>As: Her</p> <p>T: She's digging? ... her ...</p> <p>A2: Como fala sepultura?</p> <p>T: She's digging her ... OWN ...</p> <p>A1: Her own sep/</p> <p>T: grave. Okay. So she is digging her own grave. Why A1?</p> <p>A1: I think... I think two thoughts.</p> <p>T: Two things.</p> <p>A1: first thing the friend is ... she is ... do... how do you say colocar coisas na sua cabeça?</p> <p>T: Her friend was encouraging her.</p> <p>A1: the friend was encouraging in... some things ... no eat, and the second I think is the drugs ah... I think the drugs have a... hallucination?</p>
--

**Quadro 25 – Transcrição de um trecho do tema 4**

**Fonte: O autor.**

A pergunta “b” teve os mesmos passos de formulação e apresentação, tendo sido coletados esses dados (Quadro 26):

T: Do you think that the action of using that shovel was because she was diggING her grave? ((alunos concordam novamente)) and... why do you think she is doing that?  
 A3: Everybody thinks that she had a problem.  
 T: Because she has a problem? But what's her problem?  
 A2: Criminal problem.  
 A3: I don't know how to say anorexia  
 T: Anorexic  
 A4: No, no ((aluna gesticula para mostrar que a menina do vídeo forçava o vômito))  
 A5: Bulimia.  
 T: She is bulimic?

**Quadro 26 – Transcrição de um trecho do tema 4**

**Fonte: O autor.**

Como a intenção do procedimento 1 da OSDE é buscar diferentes perspectivas podemos verificar pelos dados apresentados acima que isso não estava acontecendo. Por isso fiz outro tipo de perguntas (Quadro 27), não presentes anteriormente no material, para tentar conduzi-los a discutir outros pontos do vídeo que pareciam ter passado despercebidos.

T: What place is that? Who are those girls?  
 A5: all the girls do the same thing.  
 T: So what place that represents? Because that's a metaphor.  
 As: school.  
 T: The school, it represents the school, right? And: we have all the girls dressed up with the same color, why?  
 A3: because, é: because ... ((aluna gesticula algo))  
 A5: they are the same life style?  
 T: they have the same lifestyle?... they are the same?  
 A5: ah: they follow the same ... regra  
**T: the same rules... have you ever heard the word conformity? ((alunos respondem que não com a cabeça)) no? Conformity is when you accept something just because you don't want to play the others... é ... just because you don't want to be different from others. Okay? So you think this is one of the reasons? Why she is anorexic? Do you think that it's because she prefers to be like the OTHERS, because being different is not good?**

**Quadro 27 – Transcrição de um trecho do tema 4**

**Fonte: O autor.**

O trecho em destaque na transcrição do Quadro 27 representa o momento em que busquei uma leitura crítica do vídeo. Até o momento os alunos e talvez eu mesma estávamos tentando extrair o significado do texto, enquanto que o LC busca construir novo sentido, ou seja, nem todo sentido está explícito no texto e sua interpretação depende de fatores como o contexto, os sujeitos, as relações de poder e as comunidades envolvidas (CERVETTI;PARDALES;DAMICO, 2011).

O procedimento seguinte consiste em informar o pensamento, fornecer subsídios para que os alunos conheçam mais sobre o assunto. Da mesma forma que o procedimento 1 foram preparadas perguntas para esse momento, sendo que os alunos responderam essas perguntas individualmente de forma escrita, tendo algumas delas selecionadas para demonstração (Quadro 28).

- a) What is your perspective on the importance of appearance?
- b) What informed your perspective on it?
- c) Where can you find out about different perspectives?

**Quadro 28 – Perguntas do procedimento 2 da OSDE**

**Fonte: OSDE (2013).**

“I think the appearance is important in some cases. For example, in your job is necessary have a good appearance to enforce respect, or in a job interview. In other cases, how to do exercises to have a good health and a healthy body is natural. What begins to be exaggerated is think in esthetic with disease.” (A1, 2012).

Este trecho escolhido, apesar de ser confuso em alguns momentos expõe a seguinte visão: em certas instâncias da vida é preciso ter uma boa aparência. No entanto, não saberia explicar o que A1 define como boa aparência. Mas existe um limite que deve ser traçado quando a saúde corre risco e o querer ser de certo jeito se torna uma obsessão e/ou doença.

Outro aluno (A2) aborda a mídia e o poder que essa tem sobre o padrão de beleza nos dias de hoje.

In my opinion people need to take care of themselves, unfortunately people are judged by their appearance, but what really matters is being happy with the person, follow it, do not necessarily follow the standards dictated by the media, but his own standard. No one should be required to change their appearance if it does not please you, but if you really want to change. (A2, 2012).

O que mais chamou a atenção com relação a esse comentário é que na aula anterior, quando assistimos ao vídeo e fizemos as discussões do procedimento 1 a mesma aluna contou que quando adolescente fez uma cirurgia plástica porque não se sentia confortável com uma parte do seu corpo.

A metodologia OSDE sugere que a atividade de problematização seja o terceiro procedimento a ser trabalhado, sendo esse momento classificado como *reflexive thinking*. Esse é um momento de reflexão individual que permite que os alunos possam relacionar o tema às suas perspectivas. Com esse tema todas as perguntas que foram utilizadas para a problematização foram retiradas do LD. No livro elas não aparecem em um único momento, estão distribuídas pela unidade em diferentes atividades, mas optei por reuni-las e explorá-las em uma única atividade encontrando uma conexão entre elas (Quadro 29).

- a) What is your opinion about woman and men who would do anything to keep fit?
- b) To what extent is fitness related to being healthy or to being obsessed with the body? Give examples.
- c) Is it okay for teenagers to undergo plastic surgery to fix “imperfections”? How old should a person be to undergo plastic surgery?
- d) How much media influences people to look a certain way?

**Quadro 29 – Perguntas de problematização do tema**

**Fonte: O autor.**

Como a metodologia sugere que esse seja um momento individual e também porque o LD estava sendo utilizado em conjunto com essas atividades, por questões de tempo disponível pedi que os alunos respondessem as perguntas como tarefa de casa e do material que me foi entregue, selecionei e organizei algumas respostas:

“I think it’s crazy, because doesn’t exist one beauty pattern, there are many way of beauty and nobody should risk the health for something impose by media.” (A1, 2012)

Quero destacar nessa resposta a parte em que a aluna diz que existem diferentes tipos de beleza e relacionar isso com um trecho da transcrição dos dados coletados no dia em que os alunos assistiram ao vídeo *my friend Ana*. Para explicar, dividi o Quadro 30 em duas partes.

Parte 1

A5: what I said é ... it's not a big problem in Brazil it's because the most part of Brazilians women are worried about their bodies, but it's like ((fala o nome da colega)) it's not ... it's really hard to see somebody to pass to anorexic or bulimic é... até porque

T: even because

A5: even because the Brazilian beauty pat/

T: pattern

A5: pattern it's, it's different it's not like the top models like in United states or

A3: Europe

A5: é Europe it's not chubby like I said before it's just common

((parte omitida aqui))

Parte 2

T: boys, what do you have to say, because that is not just a girl problem, there are a lot of boys these days that are ( )

A6: First part of all, most part of the men doesn't like thin womens

T: they don't like thin woMEN

A: yeah, I don't know how to say this is English, but in Portuguese we said, nos gostamos de mulher com carne

**Quadro 30 – Transcrição do tema *The importance of the appearance***

**Fonte: O autor.**

Na primeira parte temos os comentários das meninas falando sobre os padrões de beleza brasileiro, americano e europeu. Elas reconhecem que há diferenças e que essas diferenças devem ser consideradas e respeitadas, reforçando que as práticas de letramento estão situadas em um contexto sociocultural (DUBOC, 2012). Ou seja, a mídia tenta impor um padrão de beleza universal ou coletivo, sendo que cada mulher é diferente. A parte dois tem o comentário de um dos meninos do grupo, que expressa uma opinião que ele toma como coletiva, pertencente a comunidade masculina. Neste ponto é que precisamos tomar cuidado. O LC caminha contra a ideia de que todos são idênticos nas suas visões e prioriza a diversidade (DUBOC, op.cit.). A forma como o sujeito formula seu saber é afetada pelo contexto sócio-histórico-cultural em que se insere, sendo que estamos constantemente em contato com múltiplas comunidades e em constante processo de transformação.

Para encerrar a metodologia OSDE são necessários mais 3 procedimentos após os que foram realizados acima. Esses seriam 4) propor questões reflexivas dentro do espaço aberto; 5) oportunizar a ampliação das perspectivas através de atividades e 6) convidar os alunos a refletir sobre o processo de discussão, a qualidade do espaço aberto e sua participação com o grupo e fechamento do espaço pelo mediador (OSDE, 2013). Esses procedimentos foram preparados e foram apresentados aqui na metodologia, quando reproduzi as atividades pedagógicas. Entretanto, eles não foram colocados em prática por dois motivos. Primeiramente porque tínhamos que cumprir com o conteúdo do LD e as atividades de discussão dos procedimentos 1,2 e 3 levaram mais tempo do que tinha sido planejado. Isso é visto como um ponto positivo, pois significa que os alunos se interessaram pelo tema e se sentiram motivados a participar das discussões. Em segundo, porque a metodologia foi sedimentada em diferentes aulas, sendo que para cada discussão abriu-se e fechou-se um espaço e a discussão sobre como eles se envolveram, o quanto participaram foi feita informalmente e não consta nos dados coletados.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise das gravações de vídeo, áudio, questionários e atividades realizadas retomo aqui os objetivos desta pesquisa e as perguntas que lhe nortearam. Neste momento também faço algumas considerações sobre as minhas impressões da teoria do LC aplicada em conjunto com a AC no contexto em questão.

O principal objetivo foi entender de que forma essa perspectiva crítica, diferente daquela utilizada até o momento foi percebida pelos alunos e de que maneira as atividades pedagógicas desenvolvidas por mim contribuíram ou não para a formação deles enquanto cidadãos críticos.

Os dados coletados e a análise realizada nos mostram os alunos conseguiram entender a proposta do LC, percebendo que o elemento crítico foi trabalhado de uma forma diferente daquela que estavam acostumados e que eles tiveram mais interesse pelos temas. Com o LC o texto passou a ser abordado sob diferentes perspectivas e nos debates não houve um jogo argumentativo com o objetivo de defender apenas dois lados. Além disso, os alunos compreenderam que todos os argumentos são válidos, legitimados pelo contexto e que não existe uma verdade única e soberana.

Os diálogos promovidos permitiram que os alunos ‘ouvissem’ o lado do outro. A tentativa era que e a partir disso desconstruíssem e/ou questionassem as suas próprias impressões. Não somente isso, essas discussões também visaram o questionamento das origens desses saberes, algo que não é proposto pelas atividades do LD. Nesse último ponto acredito que a pesquisa tenha falhado em não dar a devida atenção e talvez em razão disso não seja claro nos dados coletados se os alunos conseguiram questionar a origem de seus saberes. Ao olhar para o conjunto percebo que as atividades poderiam ter sido planejadas de uma forma diferente, conduzindo a um momento em que os alunos pudessem refletir como e por que pensam daquela forma.

Ao propor o diálogo entre o LD da instituição e o LC tinha em mente três razões para isso. Ao perceber que a instituição dava a liberdade de explorar os temas e conduzir as aulas de diferentes formas, achei que o LC seria uma perfeita combinação para as discussões do livro, já que apresenta uma proposta crítica.

Antes da proposta de inserir o LC os debates eram constituídos na divisão do grupo em 'a favor' e 'contra' e em alguns momentos as discussões não pareciam naturais. Outro ponto, é que nessa situação os alunos precisavam usar o vocabulário e a gramática estudada na unidade.

Assim que começamos a promover debates mais livres, centrados nos temas, percebi que os alunos que antes concordavam ou discordavam com os outros passaram a interagir mais com o grupo e com os temas e que surgiram outros pontos de vista, não ditados pelo livro. Ambas as teorias tem contribuições para o processo de formação crítica dos alunos, no entanto elas são diferentes na forma como apresentam essa criticidade e no sentido que assumem para o termo.

Em uma visão geral pode-se afirmar que os resultados de aprendizagem foram positivos, pois os alunos estiveram envolvidos e motivados do início ao fim deste estudo. Os questionários respondidos por eles ao final da realização das atividades mostrou que o diálogo entre AC e LC foi possível e trouxe resultados que eles não esperavam. Eles puderam vivenciar algo novo neste contexto de escola particulares de inglês e afirmaram ser importante refletir sobre nosso papel na sociedade em todos os espaços sociais.

Assim como foi apresentado neste estudo o LC é uma teoria relativamente nova e pouco conhecida e praticada, sendo responsabilidade das escolas proporem diálogos entre as comunidades e suas diferentes perspectivas de mundo. Dentro do grupo que participou da pesquisa estavam alunos que não poderiam vivenciar essa prática crítica na escola e seriam assim privados desta oportunidade. Por esse motivo a pesquisa tornou-se justificável ao inseri-los neste universo de conflitos em que aprendemos desaprendendo, ouvindo o outro, pensando além e aprendendo para mudar ou se adaptar (ANDREOTTI; MENEZES DE SOUZA, 2008).

## 6.1 DIFICULDADES APRESENTADOS DURANTE A PESQUISA

Durante esse processo de pesquisa surgiram algumas dificuldades. A primeira delas foi a confusão com os conceitos de Pedagogia Crítica e Letramento Crítico. Como esta se baseou naquela há muita ambiguidade no uso dos termos e na forma como elas são apresentadas. Foi preciso muita leitura para perceber as

diferenças entre língua, contexto, ideologia, conhecimento e criticidade. Assim que essas distinções foram compreendidas me deparei com a segunda dificuldade.

Até esse momento minha experiência em sala de aula consistia em trabalhar em uma mesma instituição de ensino, utilizando os LDs produzidos por ela e sendo norteada pela AC. Ao descobrir que não existia método ou um material para se trabalhar com o LC entrei em conflito. Como eu deveria agir em sala? Que temas deveriam ser abordados? Como eles deveriam ser abordados? E a pergunta mais importante, como saber se de fato o que eu estava propondo aos alunos era o LC? Envolta nesses questionamentos encontrei a OSDE, uma metodologia desenvolvida a partir dos princípios do LC e que apresentava alguns procedimentos e regras iluminaram o caminho e me deram confiança para a elaboração das atividades pedagógicas.

Esta pesquisa se desdobraria dentro de uma instituição com carga horária definida e LD adotado. Por isso, eu não poderia deixar de usar o material dos alunos, tão pouco estender o tempo de aula. Surgia assim o terceiro desafio, que pode ser vencido graças a proposta filosófica e metodológica da instituição. O LD do grupo escolhido tem uma abordagem crítica que promove debates e faz com que os alunos exponham suas opiniões. No entanto, não trabalha com o elemento crítico da mesma forma que o LC, e foi neste ponto que o diálogo entre as teorias aconteceu. Foi necessário adotar uma nova postura como professora, em que se aproveitaram as brechas (ou *critical moments*), que podem ocorrer em qualquer momento das aulas.

Ao entender que existem contradições e conflitos, e que tais contradições fazem parte da prática pedagógica iniciei a aplicabilidade das atividades pedagógicas. No decorrer da pesquisa percebi que nem sempre era possível debater algo de forma crítica, ou porque os participantes poderiam não querer refletir criticamente ou porque tudo que é demasiado perde seu sentido. Eu não preciso estar o tempo todo consciente ou olhar para o que está ao meu redor buscando entender sua origem ou tentando desvendar as verdades não ditas. No contexto em que nos encontramos culturalmente e socialmente chega a ser frustrante ser um ser crítico de tudo.

## 6.2 REFLEXÃO FINAL

Exercer nossa cidadania e ter a opção de escolher o que queremos é um privilégio que não vem sem consequências. A partir do momento que decidimos fazer alguma coisa sabemos que essa escolha implica em mudanças e renúncias. Ao escolher o LC assumi a responsabilidade de levar aos meus alunos uma nova forma de interpretação e produção de sentidos. Não foi fácil deixar de lado as minhas crenças sobre o ensino de línguas para olhar a língua como discurso, como o espaço de representação do mundo. Assim, nos damos conta de que o conhecimento é incompleto e que na troca de experiências aprendemos e ensinamos.

Aprendi muito como profissional e como cidadão com o LC e os papéis que desempenho no convívio social mostram isso. Cabe a mim, enquanto professora e pesquisadora divulgar essa teoria para que outras pessoas tenham a oportunidade de descobrir o mundo com outros olhos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P, FRANCO, M.M.S. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. In: Revista Desempenho, v. 10, n.1, jun, 2009. Disponível em: [http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/200901-volume10-numero1/02\\_desempenho-200901-volume10-numero1.pdf](http://www.let.unb.br/rd/images/desempenho/200901-volume10-numero1/02_desempenho-200901-volume10-numero1.pdf)

ANDREOTTI, V.; SOUZA, L.L.T.M. Global learning in 'knowledge society'. Four tools for discussion. Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, v.31, p.7 - 12, 2008

ANDREOTTI, WARWICK. Engaging Students with Controversial Issues through a Dialogue Based Approach, Citized Commissioned Paper, 2007. Disponível em: <http://www.citized.info/pdf/commarticles/Post-16%20Paul%20Warwick.doc>

AIUB, G. F. Um breve histórico sobre os estudos da linguagem: (in)definições do objeto a partir de leituras de Saussure. Inventário (UFBA), v. 7, p. 15-30, 2009.

BALTAR, M. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. In: linguagem em (dis)curso - lemd, tubarão, v. 5, n.1, p. 209-228, jul./dez. 2004

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília. MEC/SEF, 1997.

BERGAMINI, C. V. Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa. Disponível em: [http://www2.unopar.br/sites/cantodasletras/complementos/claudia\\_vanessa\\_bergamini.pdf](http://www2.unopar.br/sites/cantodasletras/complementos/claudia_vanessa_bergamini.pdf)>. Acesso em: 10 de novembro, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. Série Estratégias de Ensino, n. 8. Parábola, São Paulo, 2008.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics 1, 1980.

CARDOSO, Deize Costa. Letramento Crítico e o Livro Didático de Inglês: Uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita. 201. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/DAJR-8MLS45/1/1404m.pdf>. Acesso em 03 de Novembro de 2014.

CASTILHO, A. T. A língua falada no ensino do português. São Paulo: Contexto, 1998.

CERVETTI G.; PARDALES M.J.; DAMICO J.S. A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>. Acesso em: 21 de abril de 2013.

CHOPPIN, A. Les manuels scolaires: histoire et actualité. Paris: Hachette, 1992.

Cope, B, Kalantzis, M. (ed.) Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

DUBOC, A. P. Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas brechas da formação de professores de Inglês. Tese de doutorado. USP, São Paulo, 2012. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07122012-102615/pt-br.php>. Acesso em 21 de Abril de 2013.

DIETZSCH, Mary Julia M. Além das Páginas do Livro Didático. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan/mar, 1996.

EDMUNDO, Eliana Santiago. O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Linguísticos, 2010. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/handle/1884/24961>. Acesso em: 03 Novembro, 2014.

FOGAÇA, F.C. Entrevista concedida para a pesquisa. Curitiba, 2013.

GEE, J.P. Situated Language and Learning: A critique of traditional schooling. United Kingdom: Routledge, 2004.

GEE, J.P. Social Linguistics and Literacies. Ideology in discourses. 2<sup>nd</sup> Edition, London, 2008.

GIMENEZ, T. ; FOGAÇA, F. C. ; METLISS, M. . Global issues in the classroom: language and politics in English language teaching. *Critical Literacy*, v. 5, p. 2, 2011.

GHERARDI, M. Entrevista concedida para a pesquisa. Curitiba, 2013.

JORDÃO, C.M. Ensino de Línguas Estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V, KARWOSKI, M. (orgs) Tendências contemporâneas no ensino de línguas. União da Vitória: Kayagangue, 2006.

\_\_\_\_\_, C. M. A Língua inglesa como “commodity”: Direito ou obrigação de todos? *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Coimbra. Setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ces.fe.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>. Acesso em: 20 Abril de 2013

**LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário.** In: *Em Aberto*, ano 16 n° 69, jan./mar., pp. 3-9, 1996.

LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and principles in Language Teaching. New York, OUPress, 1986.

LOPES, R.F.S. A elaboração de material didático: instrumento de (re)constituição do professor de inglês. Dissertação de mestrado. PUC-SP. 2009.

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

MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento Crítico e Ensino Comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? IN: JORDÃO, C. M.; HALU, R. C. ; MARTINEZ, J. Z. (orgs) *Formação "desformatada": práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_, L. M. Da didática à pedagogia: uma desventura brasileira de proporções pedagógicas. In: Stevens, M.C., Cunha, M.J.C.. (Org.). Caminhos e Colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UnB, v. 1, p. 85-106, 2003.

MONTE MÓR, W. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Matices en Lenguas Extranjeras*, v. 02, p. 01-18, 2009.  
MURPHY, T. Toward enhanced democratic learning spaces: A case study from the Republic of Ireland. *Critical Literacy: Theories and Practices* 6:1 2011.

NUNAN, D. Designing tasks for the communicative classroom. 1<sup>st</sup> edition. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

PAIVA, V.L.M. Disponível em <http://www.veramenezes.com/historia.pdf> Acesso dia 19/09/2011.

PENNYCOOK, A. Lingüística aplicada pós-ocidental. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática*. Campinas, Mercado de Letras. 2003

\_\_\_\_\_. Critical Applied Linguistics. In: DAVIS, A. ELDER, C. (Eds.). *The handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Blackweel, 2004.

\_\_\_\_\_. Uma linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, P. (Org.). *Por uma linguística aplicada (in)disciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PERFEITO, A. M. . Concepções de Linguagem, análise lingüística e proposta de intervenção.. In: CLAPFL - I Congresso Latino-Americano de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. Anais do I congresso Latino- Americano de Professores de Língua. Florianópolis : EDUSC, 2007. p. 824-836.

PAIVA, V.L.M.O. Ensino de língua inglesa: antecipando uma pedagogia pós-moderna. In: Itinerários: homenagem a Solange Ribeiro de Oliveira, 2009.

\_\_\_\_\_. Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua In: CORTINA, A.;NASSER. S.M.G.C. *Sujeito e Linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

\_\_\_\_\_. Modelo de gramática universal. Disponível em: <http://pt.extpdf.com/gramatica-livro-pdf-pdf.html#a1>. Acesso 01/11/2013

\_\_\_\_\_. História do Material Didático. In: DIAS, Reinildes e CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes ( orgs.) O livro didático de língua estrangeira múltiplas perspectivas. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

POLIFEMI, M.C. Desenvolvimento de coordenadores: possibilidades de se aprender a trabalhar aprendendo. Dissertação de mestrado. PUC-SP. 1998.

OLIVEIRA, L. A. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.37, p.61-74, jul./dez. 2007.

OSDE methodology; Open spaces for dialogue and enquiry. (2005). Critical literacy, independent thinking, global citizenship, global issues and perspectives. Disponível em: <http://www.osdemethodology.org.uk/keydocs/osdebooklet.pdf> Acesso em: 21 de Abril 2013.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – Aprendizagem, ensino, avaliação, 2001

RICHARDS, Jack C. The role of textbooks in a Language Program. Disponível em <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/role-of-textbooks.pdf> Acesso 15/09/2011.

RICHARDS, J. , RODGERS, T. Approaches and methods in language teaching. Cambridge: CUP, 1986.

ROQUE, V.A.B. Uma reflexão sobre a abordagem comunicativa do ensino-aprendizagem de línguas. (Um caminho para o ensino do português LE/L2?) Pós graduação em Ensino do Português. Universidade Independente, 2005. Disponível em [http://www.multiculturas.com/textos/abord\\_comunicativa\\_Vitor-Roque.pdf](http://www.multiculturas.com/textos/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf). Acesso dia 09/11/2013

SAUSSURE, Ferdinand de. Curso de Linguística Geral. Trad. Antônio Chelini, José Paulo e Izidoro Beinkstein. São Paulo; Cultrix, 1975.

SAVIGNON, S. J. Communicative Language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, n. 25, p. 261-277, 1991.

SILVA, E. T. LIVRO DIDÁTICO: do ritual de passagem à ultrapassagem. In: Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar., 1996.

SILVEIRA, F.V.R. Resignificando a ansiedade na aprendizagem e uso de línguas estrangeiras através das crenças: um estudo exploratório. Dezembro, 2012. Tese –

Universidade Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: [http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/21054/21054\\_1.PDF](http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/21054/21054_1.PDF). Acesso em: 21 de abril de 2013.

STREET, B. Literacy in theory and practice. New York: Cambridge University Press. 1984.

VYGOTSKY, L. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_, L. A formação social da mente. Tradução J.C. Neto, L.S.M. Barreto, S.C. Afeche. São Paulo. Editora Martins Fontes. São Paulo. 5º edição. 1991.

\_\_\_\_\_, L. Pensamento e Linguagem. Tradução J.L. Camargo. São Paulo. Editora Martins Fontes. 5º edição. 1999.

\_\_\_\_\_, L. Interaction Between Learning and Development. Mind in Society, Cambridge, MA: Harvard University Press, 79-91,1978.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Questionário final de pesquisa

#### Questionário final de pesquisa de mestrado

Mestranda: Alice Helen Grigolo – UFPR

Orientador: Francisco Carlos Fogaça

Primeiramente quero agradecer a participação de cada um de vocês durante as atividades. Saibam que recebi valiosas contribuições de nossas discussões e espero que vocês também tenham gostado da experiência. Como parte final do nosso trabalho gostaria de solicitar um último *feedback* que será analisado junto com o restante do material coletado durante a pesquisa.

1- Nesta primeira questão reviso os tópicos que foram selecionados para as discussões. Utilizando a classificação abaixo coloque a sua opinião sobre eles e em seguida justifique sua escolha.

- (1) Achei o tópico desafiador para uma discussão em sala.**
- (2) A discussão me fez refletir e pensar o tópico por uma perspectiva diferente daquela que eu tinha anteriormente.**
- (3) O tópico foi pouco explorado e eu não consegui me envolver com o grupo durante a discussão.**
- (4) Acredito que a discussão em grupo contribuiu para que eu mudasse minha concepção sobre o tópico e também houve respeito do grupo.**
- (5) Aprendi novas coisas a partir das diferentes perspectivas que foram apresentadas, mas percebi que nem todos respeitaram a opinião dos colegas.**

• Tópicos:

( ) safety and security

---

( ) adoption by gay couples

---

( ) Animal abuse

---

( ) Teenage pregnancy and peer pressure

---

( ) The importance of the appearance

---

---

2- Entre todas as atividades realizadas qual você achou mais interessante? Por que?

---

---

---

---

---

3- Qual a sua opinião sobre as atividades? Você acredita que elas contribuíram para o aprendizado do idioma? Justifique.

---

---

---

---

---

4- Entre as atividades propostas pelo material didático e as desenvolvidas para a pesquisa qual você acredita que são mais críticas e permitem maior discussão.

---

---

---

---

---