

Percepções de alunos de escola pública sobre projetos de letramento crítico para o ensino de língua inglesa

RESUMO

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2016). Partindo desse pressuposto, a pesquisa exerce uma função essencial na prática docente, uma vez que oportuniza o pensar sobre o fazer. Foi em razão de uma pesquisa de conclusão de curso na área de Linguística Aplicada, no curso de Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que este texto foi elaborado. Seu propósito é apresentar discussões teórico-práticas que integram a fundamentação teórica dessa pesquisa, que, por sua vez, tem como objetivo investigar se alunos da escola pública tornam-se mais motivados a aprender Inglês em sala de aula por meio da experiência com projetos de Letramento Crítico. Para isso, é apresentado brevemente conceitos de Pós-Método e Letramento Crítico, bem como os conteúdos ideológicos presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) e nas Diretrizes Curriculares de Educação Básica de língua estrangeira moderna (2008). Os conceitos apresentados são fundamentados em Kumaravadivelu (1994), que disserta sobre a concepção de pós-método, em Menezes de Souza (2011) e em Jordão (2011) que se propõem a esclarecer algumas questões acerca de Letramento Crítico. Busca-se também traçar uma relação entre o texto de Jordão e um e-book sobre projetos de letramento produzido por Oliveira, Tinoco e Araújo Santos (2014). A investigação empírica da pesquisa foi realizada por meio de um projeto de Letramento Crítico com o tema de Eating habits (Hábitos alimentares), elaborado durante um curso ofertado pelo projeto de extensão Professores sem Fronteiras: formação inicial e continuada em línguas estrangeiras e adicionais na UFPR em 2019. Durante a investigação foram aplicados questionários aos alunos de uma turma de 2º ano de Ensino Médio de uma escola de um bairro periférico da cidade de Curitiba, Paraná. Uma análise inicial aponta para um resultado positivo quanto aos alunos sentirem-se motivados em estudar Inglês vivenciando projetos de Letramento Crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Língua inglesa. Pós-método. Letramento Crítico. Projetos.

Fernanda Marconcin Rodrigues
fernanda06mr@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-5104-2233>
Universidade Federal do Paraná (UFPR),
Curitiba, Paraná, Brasil

INTRODUÇÃO

Um dos mais sérios e notáveis problemas que permeiam as salas de aula hoje é a falta de motivação entre os alunos. Tal fenômeno pode ser causado por diversas razões, sejam elas internas ou externas à sala de aula. Um estudo elaborado por Legault, Green-Demers e Pelletier (2006) indica que estudantes podem estar desmotivados nas escolas devido à quatro classes distintas de razões: “falta de crença em suas habilidades, falta de crença em suas capacidades de esforço, características desagradáveis da tarefa acadêmica, e falta de valor atribuído à tarefa”¹ (p. 571). As duas primeiras demonstram que crenças que concernem ao psicológico dos estudantes afetam o avanço dos discentes como aprendizes. As duas últimas, por outro lado, dizem respeito aos tipos de atividades apresentadas à eles e como elas são abordadas. Os autores sugerem que uma das razões pela qual os alunos sentem-se desmotivados é por acharem as atividades realizadas em sala de aula entediadas e sem importância para eles.

Diante desse cenário de ensino de Inglês em escolas públicas, é possível notar que muitos professores de Inglês ainda optam por ensinar a língua por meio de métodos tradicionais, resultando em atividades não valorizadas pelos estudantes e, assim, causando um ambiente fastidioso em sala de aula. As aulas tradicionais são normalmente baseadas em métodos que foram desenvolvidos com a finalidade de atender necessidades linguísticas específicas de uma determinada comunidade, que possivelmente encontrava-se em um contexto diferente do que hoje os estudantes de escola pública se encontram. Sendo assim, atividades oriundas desses métodos dificilmente despertam o interesse dos alunos. Ensinar Língua Inglesa por meio de projetos de Letramento Crítico (doravante LC) seria então uma alternativa para essas aulas, uma vez que o foco não está centrado somente na língua como estrutura, mas também na valorização daquilo que Menezes de Souza (2018) denomina de “consciência crítica ressignificada” e que implica em “ir além do pensamento ingênuo e do senso comum” (2018, p. 295). Menezes de Souza ainda acrescenta que “quando o sujeito percebe a origem dos seus saberes, ele é capaz de aceitar a responsabilidade que cai sobre ele” (p. 295), ou seja, no LC, o aluno deixa de ser um agente passivo e passa a ser um agente ativo. Portanto, todas as atividades realizadas em sala, cujos princípios provenham do LC serão mais valorizadas pelos alunos, resultando em um grau mais elevado de participação e envolvimento e, por consequência, aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares de Educação Básica (DCNs, 2008) problematizam o ensino de Língua Estrangeira (LE) concernente à abordagem comunicativa e, embora não apresentem discussões sobre a LC, adotam como referencial teórico a pedagogia crítica (p.52), cujos princípios são precedentes aos do LC. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCMs, 2006), por outro lado, mencionam diversas vantagens em trabalhar com projetos de LC (p. 116-118). Para além de toda a discussão que estes documentos apresentam, há ainda diversos estudos que apontam a relevância de projetos de LC, discutindo os possíveis resultados de sua implementação.

As discussões sobre LC estão cada vez mais presentes entre pesquisadores da área da educação e parece que há um consenso sobre a importância em

conduzir novos princípios educacionais que envolvam a consciência crítica ressignificada. No entanto, como pesquisadora me pergunto como os alunos enxergariam uma prática baseada em atividades que envolvem o LC. Devido ao fato de projetos de LC estarem preocupados com a autonomia e engajamento dos estudantes, é extremamente relevante tentar reunir as impressões/percepções dos próprios alunos que estão vivenciando esses projetos. Um dos objetivos específicos dessa pesquisa é oportunizar aos alunos meios para que possam expressar suas impressões sobre aulas experienciadas em um projeto de LC e, conseqüentemente, fornecer aos seus professores a possibilidade de terem uma visão mais ampla de suas práticas em sala.

ABORDAGENS E METODOLOGIAS DE ENSINO, A CONDIÇÃO PÓS-MÉTODO E AS OCEMS

Após ter sido incluída no currículo de idiomas modernos, no século XVIII, a Língua Inglesa passou a ser bastante relevante no âmbito ensino-aprendizagem - fato que contribui para o surgimento de diversos métodos e abordagens no ensino de idiomas. Richard e Rodgers (1986) listam e descrevem onze deles: Método de Gramática e Tradução (*Grammar-Translation Method*), Método Direto (*The Direct Method*), Método Situacional (*The Oral Approach or Situational Language Teaching*), Método Audiolingual (*The Audiolingual Method*), Abordagem comunicativa (*Communicative Language Teaching*), TPR (*Total Physical Response*), Método Silencioso (*The Silent Way*), CLL (*Community Language Learning*), Método Natural (*The Natural Approach*) e Sugestopédia (*Suggestopedia*). Tais métodos e abordagens são geralmente tomados como uma solução para todos os problemas de ensino de idiomas, levando os professores a esquecerem o contexto em que os alunos estão vivendo. Com relação à isso, os autores supracitados enfatizam que:

Tanto métodos quanto abordagens são comumente tratados como soluções milagrosas que poderiam ser aplicadas para os problemas de ensino em qualquer parte do mundo e sob qualquer circunstância. Ao tentar aplicar métodos e abordagens, professores às vezes ignoram o ponto crucial nos cursos de língua. Melhor dizendo, os professores ignoram o contexto no qual o processo ensino-aprendizado ocorre, isso inclui o contexto cultural, o político, o local, o institucional e o contexto criado no ambiente de ensino entre professores e alunos (RICHARD e RODGERS, 1986, p. 248).²

Pode-se assim dizer que, professores que criam consciência da importância em considerar os contextos os quais circundam seus alunos, acabam frequentemente se questionando se devem ou não adotar um dos métodos supramencionados em sala de aula. Muitos deles até mesmo preferem desenvolver metodologias próprias, baseadas em suas crenças, estudos e experiências pessoais. Acerca desse cenário, Kumaravadivelu (1994) apresenta o Pós-Método como uma condição, esclarecendo que:

A condição pós-método é um estado de coisas que nos obriga a reconfigurar a relação entre os teóricos e os praticantes do método (...) as teorias ocuparam o centro de poder da pedagogia da linguagem enquanto os professores eram relegados à periferia sem poder (KUMARAVADIVELU, 1994, p 29).³

Em seguida, o linguista enfatiza que a condição pós-método capacita os professores a construir suas próprias “teorias de pedagogia orientadas para a sala de aula” (KUMARAVADIVELU, 1994, p.29)⁴. Conforme os professores foram se eximindo da necessidade de utilizar um método específico em suas práticas de ensino e foram valorizando suas próprias metodologias, os documentos nacionais, que orientam suas práticas, também tiveram que ser atualizados. A maioria dos documentos traz discussões sobre a inadequação de certos métodos no cenário atual das aulas de inglês das escolas públicas. As DCNs de língua estrangeira moderna apresentam uma discussão prolongada sobre a Abordagem Comunicativa, muito utilizada nas décadas de 1980 e 1990, alegando que “essa abordagem, e os métodos que a antecederam, não levaram em conta as diferentes vozes que permeiam as relações sociais e as relações de poder que as entremeiam” (p 51). O documento apresenta princípios apoiados na Pedagogia Crítica (p. 52), que por vezes é tomada como Letramento Crítico. No entanto, tais perspectivas diferem em termos de princípios: enquanto a Pedagogia Crítica se preocupa em introduzir justiça social e de igualdade, o LC se preocupa com a consciência crítica (SOUZA, 2011, p. 290-291). O único documento que promove o LC como uma alternativa no ensino de línguas são as OCEM, pois aponta diversas vantagens em trabalhar com projetos críticos de alfabetização. Ele enfatiza especialmente que o LC pode estar alinhado com as propostas de inclusão social e digital para fins educacionais, pois permite o desenvolvimento do senso de cidadania” (p. 98).

LETRAMENTO CRÍTICO E PROJETOS DE LETRAMENTO

Para melhor esclarecer o conceito de Letramento Crítico, recorro aos estudos de Jordão (2013) que em seu artigo “Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico - Farinhas do mesmo saco?” explica as diferenças entre as três instâncias.

A autora toma como eixo de diferenciação conceitos de 1) língua e sujeito; 2) conhecimento e aprendizagem e 3) concepção da função da educação na sociedade. Todavia, comentarei apenas sobre aqueles que se referem ao LC. Sobre os primeiros conceitos, de língua e sujeito, Jordão (2013, p.73) afirma que, para o LC, “língua é discurso” e “é espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo”. Isso significa que o LC, diferentemente de um método, não pode ser utilizado pelo professor em sala de aula, mas se faz presente num espaço em específico, no qual os sentidos são construídos pelos próprios sujeitos envolvidos e, de acordo com a linguista (2013, p. 73), são construídos “na cultura, sociedade e na língua”. À respeito de conhecimento e aprendizagem, ela (2013, p. 76) enfatiza que no LC “ninguém é dono da verdade”, pois há uma “multiplicidade de sentidos possibilitada pelas diversas ideologias”, ou seja, todos os sujeitos envolvidos contribuem no processo de aprendizagem, justamente por acrescentarem suas diferentes realidades e verdades para aquele contexto. Ainda sobre o conceito de conhecimento, Jordão (2013, p. 81) afirma que este, para o LC, “é saber construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo; é saber sempre passível de contestação, questionamento e transformação”. Por fim, referente à concepção da função da educação na sociedade, a doutora em Letras (2013, p.84) explica que no LC o ambiente escolar é colaborativo, acrescentando que “em um

ambiente de colaboração, os alunos têm a oportunidade de perceber-se na posição de atribuidores de sentidos, de se ver como agentes construtores de significados em conjunto com comunidades discursivas de interpretação”. Portanto, no LC, o professor deixa de ser o detentor do conhecimento e passa a ser um agente construtor de significados, assim como seus alunos. Esses agentes, em conjunto, buscam, então, ler o mundo com diferentes perspectivas, problematizam e refletem sobre e suas práticas e, juntos constroem sentidos.

Considerando o que foi apresentado sobre LC, apresentarei, a seguir, algumas observações acerca de projetos de letramento, encontradas no e-book *Projetos de ensino e formação de professores de língua materna*, das autoras Oliveira, Tinoco, e Araújo Santos (2014). Primeiramente, elas (2014, p.16) explicam que, como a prática de ensino é geralmente centrada em uma sequência de conteúdos extraídos de um currículo permanente, alguns professores sentem-se inseguros ao iniciar um projeto de letramento nas escolas em que lecionam. Por esse motivo, afirmam que, se elaborados de forma coletiva e bem planejada, os projetos de letramento podem ser uma alternativa para ressignificar a prática do ensino. As autoras (2014, p. 20) também enfatizam que essa ação coletiva pode até chamar a atenção da comunidade para a importância da escola e o que ela alcançou. Elas então esclarecem que, para que se tenha uma experiência satisfatória com projetos de letramento, é necessário que os participantes estejam cientes de alguns postulados sobre ensino-aprendizagem. Apesar de as autoras apontarem vários deles ao decorrer do livro, selecionei apenas seis (2014, p. 45- 52) que acredito dialogarem, mais concretamente, com os princípios do Letramento Crítico apresentados por Jordão (2013), levando em consideração os conceitos previamente estabelecidos.

- a) “O aluno é um sujeito de conhecimento”: o professor não é o detentor do conhecimento, os alunos também carregam consigo suas próprias experiências, são sujeitos dotados de conhecimento.
- b) “O aluno não é um recipiente”: os alunos não têm uma mente vazia, onde o professor pode preencher com informações. Eles carregam consigo seus próprios conhecimentos, construídos sociocognitivamente.
- c) “O aluno é um ser de cultura”: cada aluno tem sua própria cultura pessoal, o que implica em diferentes crenças, ideologias e visões de mundo que, conseqüentemente, geram diferentes sentidos atribuídos ao mundo.
- d) “Aprendizagem situada”: uma aprendizagem situada ocorre num contexto específico com culturas específicas e se realiza na interação, num processo de coparticipação social.
- e) “Ensino orientado para a resolução de problemas”: por ser uma ação humana na sociedade, a solução de problemas também é uma ação que pode ocorrer em sala de aula, de maneira que professores e alunos trabalhem juntos para resolver problemas como uma prática de colaboração.
- f) “Rede de atividades”: Ao realizar as tarefas, os alunos assumem a responsabilidade de aprender e desenvolvem autonomia de aprendizagem.

Percebe-se que os seis postulados elencados por Oliveira, Tinoco e Santos (2014) conversam diretamente com os princípios do LC apresentados por Jordão (2013) por meio de eixos de diferenciação entre Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e LC. Todos esses princípios e ideias discutidas acerca do LC respaldaram o projeto apoiado nessa pesquisa.

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

A inspiração para esta pesquisa surgiu em uma conversa com a professora doutora Angela Maria Hoffmann Walesko, orientadora da autora dessa pesquisa, sobre o projeto Professores sem Fronteiras: formação inicial e continuada em línguas estrangeiras e adicionais da UFPR, coordenado por ela e pela professora doutora Juliana Zeggio Martinez.

O projeto teve início em 2016 por meio de uma parceria entre a UFPR e a universidade de Otterbein (Ohio-EUA) e visa

Promover trocas dialógicas e colaborativas entre diferentes saberes teórico-práticos na área de ensino-aprendizagem de línguas dos professores intercambistas na UFPR, dos professores da Educação Básica da rede pública, dos pós-graduandos e licenciandos da UFPR bem como dos formadores de professores envolvidos na proposta, incentivando o crescimento intelectual, profissional e pessoal por meio da exposição a conhecimentos e experiências culturais que estimulem o interesse pela aprendizagem intercultural e internacional (Resolução n. 72/11 – CEPE, 2017).

Para que essas trocas dialógicas e colaborativas aconteçam, o projeto tem ofertado diversas atividades, dentre elas cursos de formação docente inicial e continuada, eventos acadêmicos e intercâmbios para oportunizar o aprimoramento linguístico, acadêmico e pedagógico dos que delas participam. Essas práticas têm sido, particularmente, um espaço de pesquisa na área de formação docente.

Em um dos cursos ofertados em 2019, Formação Internacional e Intercultural de Professores - uma colaboração entre UFPR e Otterbein, uma das propostas estabelecidas foi de trabalhar com projetos de LC em escolas da Educação Básica. Como participante do curso, decidi apoiar minha pesquisa em um dos projetos que foi elaborado pela professora regente da escola-alvo, por um licenciando da Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR), por uma professora da rede pública, regente de outra escola e por mim, licencianda da UFPR.

O primeiro passo foi estabelecer o tema do projeto e, após algumas discussões em conjunto, optamos por trabalhar hábitos alimentares. Chegamos à este tema por meio do próprio livro didático utilizado em sala de aula pela professora regente da escola. Pois, todo ano, ela pede aos seus alunos que escolham dois ou três temas presentes no livro para serem trabalhados em sala de aula. Naquele ano um dos temas escolhidos pelos alunos foi *Eating Habits* que acabou se tornando o título do nosso projeto.

Em seguida, planejamos e elaboramos as atividades que seriam realizadas. No entanto, antes de as implementarmos na escola, decidi investigar as percepções dos estudantes em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

(LI), buscando averiguar se eles se interessavam ou não pela LI e como isso se refletia durante as aulas daquele ano. Pois, eu me questionava muitas vezes sobre qual seria o nível de interesse desses estudantes pelas aulas de inglês, se estavam ou não interessados pelas aulas ou, ainda, motivados a aprender e participar das aulas e também, se tal motivação estaria ou não relacionada aos conteúdos e atividades realizadas em sala. Todas essas indagações me permitiram desenvolver um questionário 1, que denomino de questionário 1⁵, para posteriormente trabalhar com um questionário mais breve, porém, mais focado em examinar os resultados da vivência do projeto por meio do olhar dos estudantes.

Após a aplicação do questionário 1, implementamos o projeto, que foi realizado em 6 aulas de 50 minutos, durante o período de 4 semanas (início no dia 4 de junho e término no dia 28 de junho de 2019) e aplicado em duas turmas (A e B) do segundo ano do ensino médio de uma escola estadual, localizada num bairro periférico da cidade de Curitiba, no Paraná.

INSTRUMENTOS E MÉTODOS DE PESQUISA

Como instrumentos de pesquisa utilizei dois questionários (A e B), que foram aplicados somente aos alunos⁶. Além dos questionários, tomarei também como base de análise as minhas observações feitas em sala como participante atuante no projeto.

O questionário 1, aplicado antes da implementação do projeto, é constituído por 8 questões objetivas e somente duas questões abertas. Embora tais características remetam à uma ferramenta bastante utilizada em pesquisas quantitativas, não pretendo classificar a sua análise como sendo de ordem quantitativa. Segundo André (2015) é possível utilizar dados quantitativos em um estudo e realizar uma análise qualitativa dos mesmos, como vemos na sequência.

Posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que faço desses dados estarão sempre presentes o meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa. As perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo. Ao reconhecer essas marcas da subjetividade na pesquisa, eu me distancio da postura positivista, muito embora esteja tratando com dados quantitativos. (ANDRÉ, 2015, p. 21 apud WALESKO, 2019, p. 36).

Ainda que os dados gerados a partir do questionário 1 envolvam resultados numéricos e gráficos, os resultados obtidos são passíveis de problematização e questionamentos por incluírem questões extrínsecas as do estudo. Nesse caso, não pretendo tomar o específico como geral, como ocorre na maior parte das pesquisas quantitativas. De acordo com Fonseca (2002), isso ocorre porque as amostras são, em geral, extensas. Em suas palavras, “como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa.” (FONSECA, 2002, p. 20 apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 33.)

O segundo questionário, que intitulo de questionário 2⁷, é composto de uma questão objetiva, três questões discursivas e duas objetivas-discursivas. Em

alguns casos, questionários contendo questões abertas podem ser instrumentos de estudo qualitativo, conforme Flick (2009) explica. Segundo o autor, “muitos questionários incluem perguntas abertas ou de texto livre, o que, em alguns contextos, já se encontra definido como pesquisa qualitativa”. (FLICK, 2009, p. 46). No entanto, Flick acredita que “difícilmente qualquer princípio metodológico da pesquisa qualitativa seja incorporado com a utilização dessas questões” e, sendo assim, outros procedimentos de pesquisa podem ser também utilizados, como entrevistas e observação de campo.

(...) a explicação adicional sobre os motivos que fazem com que determinados padrões de resposta possam ser encontrados em grande quantidade nos questionários requer a coleta e o envolvimento de novos tipos de dados (por exemplo, entrevistas e observação de campo) (FLICK, 2009, p. 45).

É por esse motivo, portanto, ao concordar com Flick, que entrevistarei a professora regente da turma, bem como um/a aluno/a que experienciou o projeto. Essas entrevistas têm como objetivo esclarecer quaisquer questões a respeito dos questionários e, também, de certa forma, complementá-los. Ademais, como participante atuante no projeto, aproveito parte das minhas observações para a análise dos dados.

Identifico esta pesquisa como sendo de ordem qualitativa etnográfica por ir além de dados numéricos e porque tenderei a questionar os dados gerados a fim de buscar compreender mais profundamente os fenômenos que influenciaram as escolhas dos estudantes nas suas assinalações. Nessa perspectiva, Gerhardt e Silveira (2009) apontam que

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

As autoras também afirmam que “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Portanto, pretendo realizar a análise dos dados gerados sem me ater somente aos números, mas também considerando as expressões dos alunos e professora-regente por meio das ferramentas de pesquisa utilizadas e minhas impressões como participante atuante no projeto.

RESULTADOS INICIAIS

Embora a pesquisa possa ser ampliada com a utilização de uma entrevista como instrumento de investigação, é possível comentar sobre alguns resultados iniciais baseados nas aulas observadas e nas respostas dos alunos ao questionário 1 e 2. Durante minha observação em sala de aula, como aluna-professora atuante no projeto, percebi que a grande maioria dos alunos participou das atividades ativamente. Acredito que um dos motivos pelo qual a participação deles foi bastante ativa se dá ao fato de que a professora permitiu que eles mesmos escolhessem o tema a ser abordado no projeto que pretendia trabalhar com a

turma. Essa prática de oportunizar aos alunos a escolha da temática a ser trabalhada está relacionada à consciência crítica ressignificada introduzida por Menezes de Souza (2011), que seria justamente a aceitação dos alunos de suas responsabilidades pelo reconhecimento da origem de seus saberes.

O objetivo do questionário 1 era de explorar a exposição dos alunos quanto a língua inglesa e as atividades que eles estavam tendo/gostariam de ter. Na questão 2⁸ os alunos deveriam assinalar o quanto se interessavam pela língua inglesa (nenhum pouco, um pouco, não muito, muito ou extremamente). A maioria⁹ assinalou as últimas opções, demonstrando interesse pelo inglês. Tal afinidade por essa língua poderia ser também atribuída às questões extrínsecas a sala de aula, como por exemplo, tempo de exposição à língua em escola/s de idiomas (item 1) ou tempo de exposição à língua por meio de vídeo games, redes sociais, música, aplicativos de aprendizagem de língua ou outros aplicativos (item 2). Referente ao item de número 1, de acordo com as escolhas dos estudantes, apenas três deles estudam ou estudaram em escolas de idiomas¹⁰. Portanto, é possível descartar essa opção como um agente motivador. Sobre o item de número 2, muitos dos participantes demonstraram ter mais contato com a língua inglesa por meio de vídeo games, música e redes sociais¹¹, fatores que também podem contribuir com o interesse deles pela língua inglesa e, conseqüentemente, pelas aulas. Entretanto, o interesse pela língua e o interesse pelas aulas podem também ser fenômenos desvinculados um do outro, isto é, os alunos podem se interessar pela língua inglesa por vários motivos, que não incluem necessariamente suas aulas. Devido à essa constatação pretendo ampliar a investigação empírica por meio de entrevistas para verificar o quão estimulante as aulas de inglês são para eles e o que foi diferente e inovador nas aulas experienciadas durante o projeto, levando em conta suas assinalações no questionário 2

Apesar das considerações sobre fatores extrínsecos à sala de aula serem bastante relevantes na investigação empírica, cabe considerar que a professora regente da escola tem trabalhado com projetos de LC há algum tempo com a turma e tem frequentemente utilizado livros didáticos que tomam a língua como discurso e não como código/estrutura apenas. De acordo com as assinalações dos estudantes na questão 6 do questionário¹², percebe-se que muitas das atividades que os alunos têm tido em sala de aula diz respeito ao ensino de língua como discurso, como por exemplo atividades de interpretação de texto, com perguntas focadas no entendimento geral ou específico; interpretação de áudio, com perguntas focadas no entendimento geral ou específico; conversação direcionada em inglês, isto é, conversação com perguntas-guias ou com um objetivo específico. Porém a maior parte dos alunos assinalou aquelas que focam na estrutura da língua como por exemplo, atividades de reescrita de frases, alterando-as de um tipo para outro, por exemplo, da afirmativa para interrogativa; estruturação de frases, a fim de descobrir a posição de cada vocábulo na sentença; repetição oral de palavras ou frases; construção de frases e textos com objetivos específicos, como de responder uma pergunta sobre o tema ou colocar em prática o vocabulário e as estruturas linguísticas vistas em sala. Como pesquisadora, me pergunto se as escolhas dos alunos não foram também influenciadas por experiências antecedentes às das que eles têm vivenciado com a professora regente, pois os alunos deixaram de assinalar uma das atividades a qual, de acordo com a professora, é realizada com certa

frequência em sala de aula, que seria discussão em língua materna sobre o tema que estava sendo trabalhado. É por esse motivo que acredito haver a necessidade de uma nova busca de dados que resultem de instrumentos mais precisos, como as entrevistas.

No questionário 2, havia uma das questões em que os alunos poderiam marcar se o quanto gostaram das aulas do projeto¹³. A maioria deles assinalou as duas últimas alternativas (gostei e gostei muito), indicando satisfação com a experiência vivida. A partir dessas respostas, poderei entrevistar alguns dos alunos procurando entender quais foram os fatores que os levaram a ter uma experiência satisfatória com o projeto. Buscarei comparar as respostas dos participantes nas entrevistas e no questionário 2 com as assinalações no questionário 1 para averiguar se um dos fatores estava relacionados as atividades feitas em sala e o quanto elas contribuem para que o fenômeno de motivação ocorra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo principal apresentar e discutir a motivação discente para a aprendizagem de língua inglesa em aulas regulares da Educação Básica a partir de experiências vivenciadas em um Projeto de Letramento Crítico, elaborado e fundamentado a partir das discussões teórico-práticas de um grupo formado por dois licenciandos de Letras-inglês (no qual me incluo) e uma professora regente, ao longo de um curso de extensão na UFPR, realizado no primeiro semestre letivo de 2019, que foi aplicado em uma turma de 2.º ano do Ensino Médio. As discussões e resultados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa científica realizada para o meu Trabalho de Conclusão de Curso. Ressalto, portanto, que meu olhar de pesquisadora é fortemente influenciado por minha experiência de participante no grupo e, por isso, não pode ser neutro. Nesse sentido concordo com Maturana (2001, p. 27) quando afirma que toda pesquisa é constituída através do olhar do observador/pesquisador, de seus interesses e motivações e por isso, a neutralidade não é possível. Além disso enfatizo que minha voz neste texto é produto de muitas vozes, entre elas das vozes presentes no meu arcabouço teórico, das vozes de colegas, docentes e discentes com quem interagi ao longo de minha formação, pessoal e profissional, ou seja, este texto é produto de muitas vozes, remetendo ao dialogismo proposto por Bakhtin (2004).

Tomando por base as perspectivas de Letramento Críticos apresentados neste trabalho, analisei dados resultantes de uma investigação empírica realizada por meio de dois questionários respondidos pelos alunos. Um deles foi aplicado antes da vivência do projeto de Letramento “Eating Habits” e apontou para um interesse pela língua inglesa que, conforme discuti, podem ser provenientes de fatores extrínsecos ou intrínsecos à sala de aula. O outro questionário, aplicado posteriormente a vivência do projeto, apontou satisfação pelas aulas experienciadas pelo projeto.

Reconheço que esta pesquisa não pode nem deve ser considerada como concluída neste breve estudo, uma vez que os dados gerados ainda se encontram bastante difusos tornando minha análise inicial incipiente, mas espero que as discussões aqui apresentadas possam contribuir para reflexões sobre a

importância de metodologias e perspectivas motivadoras para os alunos, que considerem a língua como prática social, viva e em constante transformação, que está também constantemente contribuindo para a formação integral dos educandos como cidadãos e protagonistas em sala de aula, na disciplina de língua inglesa, bem como nas demais disciplinas escolares.

Perceptions of public school students about critical lettering projects for english language education

ABSTRACT

Teaching requires critical reflection upon practice (FREIRE, 2016). Considering this statement, I can affirm that research has an essential role in teaching practice, since it gives the possibility of thinking about the practice. It was due to a course conclusion research in the area of Applied Linguistics, in a language undergraduate course at Universidade Federal do Paraná (UFPR) that this text was written. Its purpose is to present theoretical-practical discussions that integrate the theoretical assumptions that underlie this research, which aims to investigate whether public school students become more motivated to learn English in classroom when they experience projects of Critical Literacy. Thus, I briefly discuss concepts of Postmethod and Critical Literacy, as well as the ideological contents presented by the Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) and the Diretrizes Curriculares de Educação Básica de língua estrangeira moderna (2008). I talk about the Postmethod concepts based on researches carried out by Kuramavadelu (1998), and the Critical Literacy concepts considering Menezes de Souza (2011), and Jordão (2011), who clarifies some issues related to Critical Literacy. I also aim to present a relation between Jordão's text to an e-book about literacy projects produced by Oliveira, Tinoco e Araújo Santos (2014). An empirical investigation of the research was developed through a Literacy Project, named "Eating Habits", elaborated throughout a course offered by the extension project "Professores sem Fronteiras: formação inicial e continuada em línguua estrangeiras e adicionais" from UFPR. During the investigation, I applied questionnaires to the learners, and to continue the research, I will interview the English teacher and students from second grade of high school in a school in the suburb of Curitiba, a city in the state of Paraná. An initial analysis points to a positive result about students feeling motivated to study English by experiencing Critical Literacy Projects.

KEYWORDS: Teaching. English language. Postmethod. Critical Literacy Projects.

NOTAS

¹ Tradução da autora. No original: lack of belief in their ability, lack of belief in their effort capacity, unappealing characteristics of the academic task, and lack of value placed on the task (LEGAULT, GREEN-DEMERS E PELLETIER, 2006, p.567).

² Tradução da autora. No original: Both approaches and methods are often promoted as all-purpose solutions to teaching problems that can be applied in any part of the world and under any circumstance. In trying to apply approaches or methods, teachers sometimes ignore what is the starting point in language program design, namely, a careful consideration of the context in which teaching and learning occurs, including the cultural context, the political context, the local institutional context, and the context constituted by the teachers and learners in their classrooms (RICHARD e RODGERS, 1986, p. 248).

³ Tradução da autora. No original: The postmethod condition is a state of affairs that compels us to refigure the relationship between the theorizers and the practitioners of method (...) theorizes have occupied the power center of language pedagogy while teachers have been relegated to the disempowered periphery (p.29).

⁴ Tradução da autora. No original: “classroom-oriented theories of pedagogy”.

⁵ Disponível em Apêndice A.

⁶ Ainda pretendo duas entrevistas, uma com a professora regente e outra com um aluno/a ao final do ano letivo de 2019. As entrevistas serão feitas após a análise dos questionário, pois selecionarei um ou dois alunos/as conforme as respostas encontradas nos questionários por eles/elas respondidos.

⁷ Disponível em Apêndice B.

⁸ Questão de número 2 em Apêndice A.

⁹ 20 de 24 alunos que responderam ao questionário (13 marcaram “muito” e 7, “extremamente”).

¹⁰ Questão de número 1 em Apêndice A.

¹¹ Questão de número 5 em Apêndice A.

¹² Disponível em Apêndice A.

¹³ Questão de número 3 em Apêndice B.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 14 out. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna.** Governo do Paraná, 2008. Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf.
Acesso em: 14 out. 2019.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**. Tradução: Joice Elias Costas: 3ª ed. Porto Alegre: Penso, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 53ª edição. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**: 1ª edição. UFRGS editora, 2009.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico - farinhas do mesmo saco? **Coleção: Novas perspectivas em linguística aplicada**. Vol. 15. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching: **TESOL Quarterly**, Vol. 28, No. 1, 1994.

LEGAULT, L., GREEN-DEMERS, I.; PELLETIER, L. Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support: **Journal of Education Psychology**, 2006.

OLIVEIRA, M. S., TINOCO G. A., SANTOS, I. B. A. **Projetos de Letramento e FormAÇÃO de Professores de Língua Materna**: EDUFERN, 2014.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no Século XXI: Métodos ou Ética? **Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**. Vol. 15: Pontes Editores, 2011.

WALESKO, A. H. **Formação inicial e o Mito do “Falante Nativo”**: construções identitárias de professores de inglês em uma comunidade de prática. Universidade Federal do Paraná, 2019.

CEPE, 2019. **Resolução 72/11 de 20 de nov. 2017**. Formação internacional e intercultural de professores - uma colaboração entre UFPR e Otterbein (curso de extensão). Curitiba, PR, 2017.

Apêndice A: Questionário 1



Universidade Federal do Paraná
Graduação em Letras Português e Inglês
Aluna: Fernanda Marconcin Rodrigues

Este questionário é parte de uma pesquisa sobre projetos de letramento crítico em língua inglesa. Os resultados são destinados apenas para propósitos acadêmicos. Por favor, utilize pseudônimo para identificação e responda as questões com franqueza.

Pseudônimo: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____

Turma: _____

Gênero: () feminino () masculino () outro

Faixa etária: () entre 15 e 16 anos () entre 17 e 18 anos () maior de 19 anos

1. Marque uma ou mais das opções abaixo se você estuda ou estudou inglês:

() apenas na escola regular, Ensino Fundamental e Médio Tempo: _____

() em escolas de idiomas. Tempo: _____

() em aulas particulares. Tempo: _____

() outro: _____ Tempo: _____

2. Das opções abaixo marque o quão interessante a língua inglesa é para você:

() nenhum pouco () um pouco () não muito () muito () extremamente

3. Quantas horas/aula de inglês você tem por semana (incluindo aulas em outra instituição)?

() uma hora () duas horas () três horas () quatro () cinco horas ou mais

4. Quantas vezes na semana você estuda inglês em casa?

() nenhuma () uma vez () duas vezes () três vezes () quatro vezes ou mais

5. Você tem contato frequente com a língua inglesa por meio das atividades abaixo? Marque as atividades por meio das quais você tem mais contato com a língua inglesa:

() vídeo game () música () redes sociais () aplicativos de aprendizagem de língua () outros aplicativos em inglês () outra. Qual? _____.

6. Das atividades abaixo, marque as cinco que mais foram realizadas em sala de aula.

- tradução de frases e textos sem um objetivo específico.
- preenchimento de lacunas com a conjugação ou flexão adequada do verbo.
- reescrita de frases, alterando-as de um tipo para outro, por exemplo, da afirmativa para interrogativa.
- estruturação de frases, a fim de descobrir a posição de cada vocábulo na sentença.
- preencher lacunas com o vocábulo adequado.
- repetição oral de palavras ou frases.
- role-play (dramatização, ou seja, simulação de uma possível situação em que a língua inglesa possa ser usada).
- interpretação de texto, com perguntas focadas no entendimento geral ou específico.
- interpretação de áudio, com perguntas focadas no entendimento geral ou específico.
- construção de frases e textos com objetivos específicos, como de responder uma pergunta sobre o tema ou colocar em prática o vocabulário e as estruturas linguísticas vistas em sala.
- conversaão direcionada em inglês, isto é, conversaão com perguntas-guias ou com um objetivo específico.
- discussão em língua materna sobre o tema que estava sendo trabalhado em sala.
- inferência, por meio de perguntas de múltipla escolha ou de outros tipos de exercício em que se possa inferir significados.
- outra(s). Qual ou quais? _____.

7. Das atividades listadas abaixo, quais te interessam mais? Numere de 1 a 14 de mais interessante para menos interessante.

- tradução de frases e textos sem um objetivo específico.
- preenchimento de lacunas com a conjugação ou flexão adequada do verbo.
- reescrita frases, alterando-as de um tipo para outro, por exemplo, da afirmativa para interrogativa.
- estruturação de frases, a fim de descobrir a posição de cada vocábulo na sentença.
- preenchimento de lacunas com o vocábulo adequado.

- repetição oral de palavras ou frases.
- role-play (dramatização, ou seja, simulação de uma possível situação em que a língua inglesa possa ser usada).
- interpretação de texto, com perguntas focadas no entendimento geral ou específico.
- interpretação de áudio ou vídeo, com perguntas focadas no entendimento geral ou específico.
- construção de frases e textos com objetivos específicos, como de responder uma pergunta sobre o tema ou colocar em prática o vocabulário e estruturas linguísticas vistas em sala.
- conversaão direcionada em inglês, isto é, conversaão com perguntas-guias ou com um objetivo específico.
- discussão em língua materna sobre o tema que estava sendo trabalhado em sala.
- inferência, por meio de perguntas de múltipla escolha ou de outros tipos de exercício em que se possa inferir significados.
- outra(s). Qual ou quais? _____.

8. Dos temas abaixo, marque os que já foram trabalhados em sala neste ano.

- Cultural diffusion Choosing a career Overcoming obstacles Eating habits Climate change Lights, camera, action! Live and learn Study Skills

9. Dos temas abaixo, quais você gostaria de estudar esse ano?

- Cultural diffusion Choosing a career Overcoming obstacles Eating habits Climate change Lights, camera, action! Live and learn Study Skills

10. Quais das opções abaixo você considera mais importante:

- o tema abordado na aula independente da atividade
- o tipo de atividade realizado em sala independente do tema

11. Você já se sentiu desmotivado para participar das aulas de inglês neste ano? Por quê?

12. Você tem alguma dúvida ou gostaria de comentar algo sobre esta pesquisa?

Apêndice B: Questionário 2



Universidade Federal do Paraná
Graduação em Letras Português e Inglês
Aluna: Fernanda Marconcin Rodrigues

Este questionário é parte de uma pesquisa sobre projetos de letramento crítico em língua inglesa. Os resultados são destinados apenas para propósitos acadêmicos. Por favor, utilize pseudônimo para identificação e responda as questões com franqueza.

Pseudônimo: _____ Data: ____ / ____ / ____

Escola: _____ Turma: _____

Gênero: () feminino () masculino () outro

Faixa etária: () entre 15 e 16 anos () entre 17 e 18 anos () maior de 19 anos

1. Você lembra como foram as aulas de inglês com o tema “Eating Habits” ministradas no mês de junho?

() Lembro muito bem.

() Lembro mais ou menos.

() Lembro bem pouco.

() Lembro quase nada.

2. Existe algum momento em especial que você se recorda sobre as aulas e que te marcou positiva ou negativamente? Se sim, poderia relatar o que aconteceu?

Utilize os símbolos abaixo para responder as questões 3 e 4

SÍMBOLO: 0 - +- + ++

SIGNIFICA: Não gostei Gostei um pouco Gostei mais ou menos Gostei Gostei muito

3. Sobre as situações abaixo listadas, relacionadas ao projeto “Eating Habits”, eu (...):

() da interação dos professores (as) com os alunos.

() da forma como os professores (as) abordaram cada atividade.

() de ter mais de um professor em sala de aula.

do quanto o inglês foi usado nas aulas.

das atividades realizadas.

do tema.

das discussões relacionadas ao tema.

Adicione algum comentário que achar necessário.

4. Sobre as atividades abaixo listadas, relacionadas ao projeto “Eating Habits”, eu (...) de:

contar para professora sobre meus hábitos alimentares.

responder ao quiz e descobrir o resultado.

assistir ao vídeo sobre os hábitos alimentares da Kerry e fazer a atividade de interpretação do vídeo.

refletir sobre os hábitos alimentares da Kerry e discutir o tema com meus colegas e professores.

fazer a atividade de combinar as palavras com seus respectivos significados.

ouvir o listening sobre os hábitos alimentares da Amy e fazer a as atividades de interpretação de áudio.

fazer a produção textual no meu year book.

Adicione algum comentário que achar necessário.

6. Você gosta de ter aulas de inglês baseadas em um tema? Por quê?

7. Você gostaria de comentar algo sobre esta pesquisa?
