



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E
LINGUAGENS**

FABRÍCIA LAURENA SALES DE SOUZA CORREIA

**A RESSIGNIFICAÇÃO HUMANA DO SUJEITO DISCENTE POR MEIO DA
LEITURA NO ENSINO/APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA**

Vitória da Conquista- BA
2018

FABRÍCIA LAURENA SALES DE SOUZA CORREIA

A RESSIGNIFICAÇÃO HUMANA DO SUJEITO DISCENTE POR MEIO DA LEITURA
NO ENSINO/APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima

Vitória da Conquista - BA
2018

C847r Correia, Fabrícia Laurena Sales de Souza.

A ressignificação humana do sujeito discente por meio da leitura no ensino/aprendizagem em língua Inglesa. / Fabrícia Laurena Sales de Souza Correia, 2018.

108f.

Orientador (a): Dr. Diógenes Cândido de Lima.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referências: f. 73 – 76.

1. Ensino/Aprendizagem – Língua Inglesa. 2. Práticas de leitura em Inglês. 3. Linguagens. 4. Políticas linguísticas. I. Lima, Diógenes Cândido de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós -Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 428.007

Dissertação defendida publicamente no Programa de Pós-Graduação em Letras:
Cultura, Educação e Linguagens e avaliada pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr^a. Giêdra Cruz Ferreira
(UESB)

Prof^a. Dr^a Denise Aparecida Brito Barreto
(UESB)

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima – Orientador
(UESB)

Vitória da Conquista, 08 de novembro de 2018.

Dedicatória

Dedico este trabalho a quem me ensinou a ser mulher,
a ser filha, e agora a ser mãe: minha mãe, D. Cecéu.
Este trabalho é fruto do que você me ensinou e me
instruiu para a vida!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi construído e desenvolvido por influências e apoio de várias mãos.

Primeiramente, ao meu orientador e professor Dr. Diógenes Lima, obrigada por sua paciência, compreensão e o seu olhar de pesquisador.

À banca, professora Dr(a). Denise Brito e professora Dr(a) Giêdra Cruz, cada observação que vocês fizeram neste trabalho tornaram-se fulcrais para o desenvolvimento e conclusão da pesquisa.

Aos meus amigos, Luciana Amorim, Adriana Brito, Bruno Sampaio e Robério Rocha, tivemos a instituição escolar como ponto de encontro, mas a verdade de nossa amizade e cumplicidade perpassa por todas as fronteiras da vida!

Às minhas amigas -irmãs Nallygia Neves, Maísa Serra e Juliana Pábula, muito obrigada por todo incentivo e corrente de oração.

Aos meus amigos que vivenciaram dia a dia as angústias, inquietudes, gargalhadas e intenso aprendizado nesses dois anos de Mestrado em Letras: minha amiga Andirana, a quem vivenciei todas as etapas desde a preparação do projeto até a seleção do Programa; ao meu amigo Marcone, as nossas vivências acadêmicas se entrelaçam desde a graduação; a alegria da turma Valéria; a dedicada Cleide, ao nosso filósofo Antônio; a menina que tem o dom da palavra Mirian,; a nossa sábia Paloma; a nossa garota determinada Adriana, a nossa lutadora Maria Luíza, e o meu amado e de belíssimas escolhas lexicais, Vilmar. Vivemos juntos uma unidade, uma equipe!

Aos meus sogros Helúde e Gilberto Correia, obrigada por tanto amor e apoio. Vocês foram peças fundamentais para a realização desta etapa de minha vida.

Ao meu grande amor, esposo e amigo Álvaro Correia, obrigada por acreditar em mim e por compartilhar a sua história com a minha.

À minha amiga Neyara Macedo, há quase 18 anos, não sei em que parte de minha vida, vivi sem você! Desde os meus 16 anos, e seus 14 anos, vivenciamos uma verdadeira e eterna história de amizade e irmandade!

Aos meus pais, Evaldo Efran e Jucélia Pereira, como é profundo e grande o meu amor por vocês!

À minha irmã, mais que irmã, a minha princesa, o meu neném, a quem diga que na certidão é a mais velha, Fernanda Dione. Senti o seu colo, ouvi os seus conselhos e me apoiar em seus braços foram essenciais para esta árdua caminhada de dois anos.

Ao meu filho João S. S. Correia, seu cheiro e seu sorriso trouxeram-me paz! Eu te amo intensamente!

E o mais importante agradecimento, a Deus, por tanto amor e força nesta minha caminhada. A Tua luz irradia o meu ser!

“O Sol é para todos”.

Harper Lee

CORREIA, Fabrícia Laurena Sales de Souza. **A Ressignificação Humana do Sujeito/Discente por meio da Leitura no Ensino/Aprendizagem em Língua Inglesa**. 120 f. 2018. Dissertação. (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

RESUMO

Este trabalho permeia o campo das práticas de leituras em Língua Inglesa (LI) para os alunos do Ensino Fundamental II (6º ao 7º ano), de uma Escola Estadual, de Vitória da Conquista – BA. Direcionamos a esse público, devido ao fato de que é neste segmento que a língua inglesa toma uma perspectiva mais crítica e as habilidades de leitura e escrita são desenvolvidas nas aulas de LI. Dessa forma, o objeto de estudo se respalda nos fundamentos teóricos e práticos acerca da importância da leitura em LI para a ressignificação humana do sujeito/discente, ou seja, como esses alunos constroem e reconstróem significações em suas práticas sociais por meio da leitura de textos autênticos ou não em Língua Inglesa. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se em Bruner (1997), ao aprofundar no conceito de significação e ressignificação; Barreto (2009) e suas reflexões acerca da leitura; Almeida Filho (1993;2011; 2012; 2015), no que tange às perspectivas do papel do professor de língua e a sala de aula como um cenário social; Moita Lopes (2006;2013), traz à luz uma língua inglesa mestiça e transgressiva; Gimenez (2011), com seus estudos voltados à identidade do professor de línguas; Rajagopalan (2003; 2011; 2013), e suas inferências acerca da Política Linguística no ensino e aprendizagem da língua inglesa; Lima (2009; 2010; 2011; 2012; 2013), em seus estudos e pesquisas direcionados ao ensino intercultural da LI, dentre outros. A metodologia desse trabalho está nos pilares das pesquisas qualitativas de cunho etnográfico, motivada pelos pressupostos da Linguística Aplicada que foram de grande valia para a análise das aulas de inglês, como também a aplicação de questionários a partir desses princípios. Os resultados mostram que o professor de línguas tem de compreender que para desenvolver a habilidade de leitura e uma competência leitora nos discentes, deve-se, antes, estar atento as mudanças sociais, tecnológicas e anseios do alunado, além de ser um bom leitor. Destarte, a escolha de um bom material didático alicerçado a atividades de leituras significativas pode reformular o valor atribuído à leitura em LI.

Palavras – chave: Ensino de Inglês, Práticas de leituras em inglês, Linguagens, Políticas Linguísticas.

CORREIA, Fabrícia Laurena Sales de Souza. **A Ressignificação Humana do Sujeito/Discendente por meio da Leitura no Ensino/Aprendizagem em Língua Inglesa.** 120 f. 2018. Research Master's Degree (Master's Degree in Language: Culture, Education and Languages). – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018.

ABSTRACT

This thesis addresses the field of reading practices in English Language (EL) for Elementary School students (6th to 7th grade), from a State School, in Vitória da Conquista - BA. We select this audience, because into this segment, the English language takes a critical perspective and the abilities of reading and writing are developed in the lessons of EL. Thus, the object of this study is based on the theoretical and practical fundamentals of the importance of reading in EL for the human resignification of the subject / student in their social practices, that is, how these students construct and reconstruct meanings in their social practices through of reading authentic texts or not in English. Hence, the research is based on Bruner (1997), when deepening in the concept of signification and resignification; Barreto (2009) and his reflections on reading; Almeida Filho (1993; 2011; 2012; 2015), regarding the perspectives of the role of the language teacher and the classroom as a social scene; Moita Lopes (2006; 2013), conducts a merged and transgressive English language; Gimenez (2011), through his studies focused on the identity of the language teacher; Rajagopalan (2003, 2011, 2013), and his inferences about Political Linguistic in teaching and learning English; Lima (2009, 2010, 2011, 2012, 2013), in his researches directed to the intercultural teaching of EL, among others. The methodology of this work is based on qualitative researches of an ethnographic nature, motivated by the assumptions of Applied Linguistics that were of great value for the analysis of English classes, as well as the application of questionnaires based on these principles. The results show the language teacher must internalize to develop the reading ability and a reading competence in their students, one must first be attentive to the social changes, technological and wishes of their students, as well as being a good reader. Thus, the choice of a good didactic material based on meaningful reading activities can restructure the value attributed to EL reading.

Keywords: Teaching English, Practice reading in English, Languages, Political Linguistic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Gráfico de respostas à pergunta 1	47
Figura 2 – Gráfico de respostas à pergunta 2	47
Figura 3 – Gráfico de respostas à pergunta 3	48
Figura 4 – Gráfico de respostas à pergunta 4	48
Figura 5 – Gráfico de respostas à pergunta 5	49
Figura 6 – Gráfico de respostas à pergunta 6	49
Figura 7 – Gráfico de respostas à pergunta 7	50
Figura 8 – Gráfico de respostas à pergunta 8b	50
Figura 9 - Gráfico de respostas à pergunta 8c	51
Figura 10 – Gráfico de respostas à pergunta 9	52
Figura 11 – Gráfico de respostas à pergunta 10	52
Figura 12 – Gráfico de respostas à pergunta 1	53
Figura 13 – Gráfico de respostas à pergunta 2	53
Figura 14 – Gráfico de respostas à pergunta 3	54
Figura 15 – Gráfico de respostas à pergunta 4	54
Figura 16 – Gráfico de respostas à pergunta 5	55
Figura 17 – Gráfico de respostas à questão 6	56
Figura 18 – Gráfico de respostas à questão 7	56
Figura 19 – Gráfico de respostas à pergunta 8b	57
Figura 20 – Gráfico de respostas à pergunta 8c	57
Figura 21 – Gráfico de respostas à pergunta 9	58
Figura 22 – Gráfico de respostas à pergunta 10	58

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Siglas usadas para representar os sujeitos discentes da pesquisa.....	47
Quadro 2 – Siglas usadas para identificar os 63 alunos informantes e os estudantes não participantes da pesquisa.....	47
Quadro 3 – Sigla usada para identificar os sujeitos docentes.....	47
Quadro 4 – Respostas do ST ao questionário.....	51
Quadro 5 – Notas de campo do 6º ano: 1º dia de realização da atividade: canção “What the World Needs Now” (ANEXO A).....	71
Quadro 6 – Notas de campo 7º ano: 1º dia de realização da atividade: canção “What the World Needs Now” (ANEXO A).....	73
Quadro 7 – Notas de campo 6º ano: sexta aula de observação.....	75

LISTA DE SIGLAS

LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
L-alvo	Língua –alvo
MD	Material Didático
S1D6	Sujeito Um Discente do Sexto Ano
S2D6	Sujeito Dois Discente do Sexto Ano
S3D6	Sujeito Três Discente do Sexto Ano
S7D6	Sujeito Sete Discente do Sexto Ano
S10D6	Sujeito Dez Discente do Sexto Ano
S12D6	Sujeito Doze Discente do Sexto Ano
S16D6	Sujeito Dezesesseis Discente do Sexto Ano
S1D7	Sujeito Um Discente do Sétimo Ano
S8D7	Sujeito Oito Discente do Sétimo Ano
S12D7	Sujeito Doze Discente do Sétimo Ano
S15D7	Sujeito Quinze Discente do Sétimo Ano
SDNP	Sujeito Discente Não Participante
S1P6	Sujeito Um Professor do Sexto Ano
S2P7	Sujeito Dois Professor do Sétimo Ano
ST	Sujeito <i>Teacher</i>

SUMÁRIO

1. CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	14
1.1. INTRODUÇÃO	14
1.2. Motivação.....	15
1.3. A problemática e o problema	16
1.4. Justificativa	17
1.5. Objetivos de Pesquisa.....	17
1.5.1. Objetivo geral.....	18
1.5.2. Objetivos específicos.....	18
1.6. Perguntas de pesquisa.....	18
1.7. Organização da Dissertação	18
2. CAPÍTULO II – A LEITURA COMO UM CONSTRUTOR DE RESSIGNIFICAÇÕES NO ENSINO/APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA	19
2.1. Atos de Ressignificações: Cultura, Linguagem e Docência em Língua Inglesa.	19
2.2. Leituras Significativas na Aprendizagem de Língua Inglesa.	25
3. CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO	30
3.1. Aspectos Éticos da Pesquisa	30
3.2. A Pesquisa Qualitativa de Cunho Etnográfico	31
3.3. A Pesquisa Fundamentada nos Postulados da Linguística Aplicada (La).....	33
3.4. Os Informantes	35
3.5. Critérios de Seleção dos Informantes	36
3.6. Instrumentos de Coleta de Dados.....	37
3.7. Aplicação de Questionários e as Observações em Sala.....	37
4. CAPÍTULO IV – EM BUSCA DE RESPOSTAS: ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NA PESQUISA	38
4.1. Análise das respostas do questionário aplicado ao Sujeito <i>Teacher</i> (ST).....	39
4.2. Análise das respostas do questionário aplicado aos Sujeitos Discentes (S1D6 –S33D6; S1D7- S30D7).....	46
4.3. Análise das observações das aulas nas turmas do 6º e 7º anos respectivamente.....	59
4.4. Triangulação de dados.....	67
4.4.1. BLOCO 1	67
4.4.2. BLOCO 2	68
4.4.3. BLOCO 3	69
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
6. REFERÊNCIAS	73

APÊNDICE	77
APÊNDICE A – TERMO LIVRE DE CONSETIMENTO	78
APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE.....	80
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AO SUJEITO DA PESQUISA: DISCENTES...	81
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AO SUJEITO PARTICIPANTE DA PESQUISA: DOCENTE	82
APÊNDICE E – MODELOS DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS SUJEITOS DA PESQUISA: DISCENTES	83
APÊNDICE F – MODELOS DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELO SUJEITO DA PESQUISA: DOCENTE (SUJEITO <i>TEACHER- ST</i>)	102
ANEXOS	104
ANEXO A – CANÇÃO “WHAT THE WORLD NEEDS NOW”	105
ANEXO B – COLEÇÃO DO LIVRO “WAY TO ENGLISH”	106
ANEXO C: PÁGINA 25 DO LIVRO “WAY TO ENGLISH 6”	107
ANEXO D – CANÇÃO “THE LOGICAL SONG”	108

1. CAPÍTULO I – CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

1.1. INTRODUÇÃO

Nos estudos linguísticos voltados ao ensino de língua inglesa, enquanto língua estrangeira (LE), a fala, a oralidade e a escrita eram as habilidades em evidência. A leitura se mantinha em segunda instância, uma habilidade posterior.

Vários linguistas, como Jeperson (1904), Fries (1945) e Sweet (1989) propendiam à leitura como um componente da habilidade auditiva. Para eles, “a leitura feita pelo professor: muito depende da maneira como lê o texto, se lido com *stress*, entonação, ênfases de contrastes, os alunos vão entendê-lo sem necessitar da tradução do professor” (JEPERSON, 1904, p. 72-73). Como também, como um componente da habilidade escrita, aplicada, principalmente, nas atividades de tradução: “[...] tradução em um nível bem elementar é o que consiste em ler” (FRIES, 1945, p. 6).

Entretanto, a partir da década de 50, em destaque, as décadas de 80 e 90, a leitura torna-se uma habilidade basilar a ser desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Nesse âmbito de discussões, estudiosos da linguagem, dentre eles, Alderson & Urquhart (1984), Antonieta Celani (1997), Moita Lopes (1995), partem para uma concepção de linguagem como forma de interação¹ e alegam que “a pedagogia do ensino de leitura em língua estrangeira torna-se aquela em que professores e alunos cooperam no que pode ser apenas uma atividade experimental” (CELANI, 1997, p.124).

Desse modo, em um processo gradativo de descortinar as questões envolvendo a leitura no ensino e aprendizagem da língua inglesa, construímos uma pesquisa na qual a leitura é uma habilidade que promove inserção social e é propulsora de significados por meio dos agentes sociais que a inserem.

¹ A linguagem, nesta concepção, significa entendê-la como um trabalho coletivo, “com uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1998, p.20).

Mergulhamos assim, inicialmente, em uma perspectiva vista por Bruner (1997), mais interpretativa da cognição, voltada aos estudos de análise e interpretação de produção de significados realizados pelo homem, na qual:

[...] sua meta [é] descobrir e descrever formalmente os significados que os seres humanos criavam a partir de seus encontros com o mundo e então levantar hipóteses sobre que processos de produção de significado estavam implicados. (BRUNER, 1997, p.16)

Assim, ao defendermos a leitura como um construtor de significados, a partir dos agentes sociais e humanos: discentes e docentes, buscamos observar as correlações e sentidos que eles produzem. Acreditamos que no desenvolvimento da habilidade de leitura em textos em inglês, os sujeitos discentes e docentes acionam um conjunto de elementos simbólicos (crença, costumes, aspirações, etc.) que já estão profundamente arraigados na cultura e na linguagem, e que resulta em um movimento cíclico de ressignificações. Diante disso, nos embasamos em Bruner (1997) e seus postulados acerca de uma “psicologia popular”, e mais adiante, “uma psicologia cultural” (BRUNER, 1997, p. 22), para identificar e analisar os atos de significações refletidos em um contexto social em que cada ação humana desencadeia e reflete em outras ações. Essa ocorrência é justificada pelo autor “[em] virtude da participação na cultura o significado é tornado público e compartilhado” (BRUNER, 1997, p. 22), ou seja, as ressignificações existem devido ao significado ser público e compartilhado por meio da cultura.

Desse modo, este trabalho de pesquisa focaliza a leitura como produto de produções simbólicas e ressignificações pelos agentes ativos (discente e docente) nas aulas de língua inglesa.

1.2. Motivação

Ao longo de nossa vida acadêmica, a leitura sempre foi o objeto de investigação que nos inquietara, devido a sua característica peculiar de emaranhar-se a outras habilidades de aprendizagem sem estar, muitas vezes, em nossas práticas docentes, com o espaço e o propósito definidos.

Sucessivas vezes, na elaboração dos planos de aula para a execução das disciplinas de estágios, questionava-nos se determinada atividade era de leitura, seja para o ensino de língua

inglesa ou de língua portuguesa. Por nossa graduação contemplar duas habilitações em licenciatura, constantemente essa problemática se tornava palco de discussões, porque acreditávamos que a leitura era constituída por fatores simbólicos e metodológicos.

Em síntese, estes aspectos da leitura eram justificados por nós a partir da ideia de que o simbólico estava atrelado ao papel dessa habilidade na sociedade e como elemento fulcral para o conhecimento e formação do ser humano enquanto ser social e metodológico ao direcionarmos a leitura às práticas docentes.

Visto assim, ao elaborar um projeto de pesquisa com a leitura sendo o objeto de estudo, trouxe-nos a responsabilidade em buscar, em uma proposta ética e imparcial, um trabalho de pesquisa que contribuísse para a Educação Escolar.

1.3. A problemática e o problema

Adentrarmos no universo da leitura é vivenciar momentos que por diversas vezes não se detém aos livros; são leituras que fazemos de uma situação, uma fase da vida, um gesto, etc. Freire (2011, p.19) define isso como “a leitura do mundo”.

Geralmente, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, a “leitura do mundo” se faz em um movimento de ressignificações bastante complexo, porque nos deparamos com adversidades linguísticas, sejam elas no campo lexical, semântico, pragmático, cultural, dentre outras. E nos tornamos aprisionados por dogmas e estigmas que não nos são “afetados” por não conhecermos o outro de perto, por ser uma interação, muitas vezes, ambientada em um contexto específico, mas nem sempre no contexto real da língua-alvo.

Em busca de respostas, a pesquisa concerne nas ressignificações produzidas pelo aluno, visto, antes de tudo, como um sujeito sócio-histórico-cultural, por meio da leitura em língua inglesa. Consideramos a sala de aula como um cenário social que é constituído mediante um processo de ensino e aprendizagem e na imbricação de diversas formas de participação de identidades ali presentes. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 55)

Assim, a pesquisa trata de analisar a cadeia de ressignificações e sistemas simbólicos que os sujeitos discentes produzem na análise e discussões de eixos temáticos por meio de

textos e/ou atividades fundamentadas na leitura, ou seja, a leitura como a habilidade em evidência no processo de ressignificações da língua-alvo, o inglês.

1.4. Justificativa

A leitura significativa no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa tornou-se objeto de investigação desta pesquisa por compartilharmos do princípio de que é com base no desenvolvimento dessa habilidade que o aluno, enquanto sujeito sócio-histórico-cultural, se insere na língua inglesa (LI).

Também acreditamos que a compreensão do texto a ser alcançada em uma leitura crítica, como “forma de construção de conhecimento e possibilidade de saber” (BARRETO, 2009, p. 122) implica na percepção das relações entre o texto e o contexto. Além disso, alude para um processo de interlocução pelo qual o professor ocupa o mesmo lugar do aluno, ao propor questões e responder a perguntas, isto é, o professor não media ou testemunha, mas participa ativamente do processo. Dessa forma, a leitura também é entendida como um processo de interlocução.

Geraldi (1984), no que tange à leitura, afirma que essa “não é algo superficial, pois o aluno age buscando significações” (GERALDI, 1984, p.107). Barreto (2009) frisa que “ler é interagir, construir, viver efetivamente a interação entre sensações, emoções e pensamentos, a união entre texto/leitor e leitor/texto” (BARRETO, 2009, p.117).

Percebemos assim, que a leitura como habilidade a ser desenvolvida de maneira significativa nas aulas de LI, a fim de ecoar em atos de ressignificação, deve-se presar em práticas pedagógicas que priorizem pela interação/texto/contexto.

1.5. Objetivos de Pesquisa

A partir de um olhar voltado à construção de significações e ressignificações por meio da leitura no ensino e aprendizagem em língua inglesa, esta pesquisa objetiva:

1.5.1. Objetivo geral

- Identificar os atos de ressignificações realizadas pelos discentes mediante a leitura em língua inglesa;

1.5.2. Objetivos específicos

- Analisar como o discente (re)constrói significações por meio da leitura em língua inglesa.
- Observar as abordagens de ensino para o desenvolvimento da habilidade de leitura em textos de língua inglesa.
- Averiguar o elo estabelecido entre docente e discente para a produção de significados no ato da leitura em LI.

1.6. Perguntas de pesquisa

Duas perguntas nortearam este trabalho de pesquisa:

1. Como o discente constrói e reconstrói significações por meio da leitura em língua inglesa?
2. Quais são as maiores dificuldades em trabalhar a leitura pelos professores de língua inglesa?

1.7. Organização da Dissertação

Quanto à sua organização, este trabalho de dissertação encontra-se disposto em quatro capítulos, além das considerações finais, referências, apêndices e anexos.

O CAPÍTULO 1 apresenta a construção da dissertação, partindo-se de uma introdução sobre a construção da pesquisa, a motivação para a realização desse trabalho, o problema e a problemática, em que abarca o objeto de estudo, a justificativa, as questões que envolveram a pesquisa e os objetivos.

O CAPÍTULO 2 concerne na fundamentação teórica da pesquisa, intitulado “A leitura como um construtor de ressignificações no ensino/aprendizagem da língua inglesa”. É também constituído por dois tópicos que norteiam e embasam as reflexões finais da dissertação.

O CAPÍTULO 3 discorre os aspectos metodológicos da pesquisa, os informantes, os instrumentos de coleta dos dados gerados (entrevista, questionário e notas de campo), a organização desses dados, bem como realiza as considerações sobre os aspectos éticos da pesquisa,

O CAPÍTULO 4 descreve e interpreta os dados coletados ao longo de três meses de observação em sala de aula. Como também, são realizadas reflexões com base nos resultados alcançados a partir da aplicação da metodologia à luz das correntes teóricas que dão suporte a pesquisa.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS respondemos às perguntas de pesquisa e respondemos aos objetivos propostos e suas implicações.

Por fim, nesta dissertação, as seções seguintes correspondem às referências, os apêndices que constam o Termo Livre de Consentimento, o Ofício para a instituição coparticipante, os questionários aplicados para os discentes e docente informantes, como também as respostas aos questionários. E na seção anexos, seguem as canções utilizadas nas atividades elaboradas pelo sujeito docente e o livro didático de língua inglesa adotado pela escola.

2. CAPÍTULO II – A LEITURA COMO UM CONSTRUTOR DE RESSIGNIFICAÇÕES NO ENSINO/APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA.

As fontes teóricas presentes neste capítulo abarcam aspectos fulcrais da pesquisa: 1) o conceito de ressignificação: vertente que ratifica esse processo e os atos de ressignificações envolvidos na língua, cultura e docência em língua inglesa; 2) as leituras significativas com enfoque no processo de aquisição e aprendizagem por meio da leitura na língua-alvo.

2.1. Atos de Ressignificações: Cultura, Linguagem e Docência em Língua Inglesa.

Ao introduzirmos atos de ressignificação no universo da leitura em língua inglesa faz-se necessário, antes de tudo, compreender as implicações contidas neste processo.

Bruner (1997) na busca de construir uma ciência mental em torno do conceito de significado e dos processos pelos quais as significações são criadas e negociadas, parte para a

definição de cultura, por acreditar que o seu papel constitutivo na sociedade é um divisor na evolução humana. O autor alega que “É a participação do homem *na* cultura e a realização de seus poderes mentais *através* da cultura que tornam impossível construir uma psicologia humana baseada apenas no indivíduo” (BRUNER, 1997, p. 22).

E afirma que:

Os seres humanos não terminam em suas próprias peles; eles são expressões de uma cultura. Tratar o mundo como um fluxo indiferente de informações a serem processadas pelos indivíduos, cada qual em seus próprios termos, é perder de vista como os indivíduos são formados e como eles funcionam. (BRUNER, 1997, p. 23).

Assim, Bruner (1997) ao problematizar acerca dos atos de significação construídos pelo indivíduo, remete-nos ao primeiro ato de ressignificação humana do sujeito que é estabelecido em sua própria natureza, de um ser social, arraigado por um conjunto de sistemas simbólicos constituídos na cultura e na linguagem, denominado pelo autor como uma psicologia cultural em que *dizer* e *fazer* representam uma unidade funcionalmente inseparável.

Uma psicologia cultural, quase por definição, não estará preocupada com ‘comportamento’, mas com ‘ações’, sua contrapartida intencionalmente fundada e, mais especificamente, com a ‘ação situada’, ações situadas em um cenário cultural e nos estados intencionais mutuamente interagentes dos participantes. (BRUNER, 1997, p.27)

Corroborando também a essa perspectiva da cultura como fator crucial na constituição do homem social é o pesquisador Hall (2015), e preconiza que:

A condição de homem exige que o indivíduo, embora exista e aja como um ser autônomo, faça isso somente porque ele pode primeiramente identificar a si mesmo como algo mais amplo – como um membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação, de algum arranjo, ao qual ele pode até não dar nome, mas que ele reconhece instintivamente como seu lar. (HALL, 2015, p.29)

Hall (2015) assevera que a construção da identidade nacionalista provém de um sistema de representação cultural, e justifica, ao que ele designa de “inglesidade”, como um processo causado pelo conjunto de significados da cultura nacional inglesa. Ademais, o autor garante que “uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade” (HALL, 2015, p.30).

De acordo com Moran (2001, p. 35) “language is a product of the culture”². Fairclough (1989 *apud* Siqueira, 2012, p. 194) ressalta que “a language is not an autonomous being [...] In its symbolic relationship with the culture that sustains it, we could affirm that both elements live in a permanent state of transfusion”³. Nesta ponte entre cultura e língua encontra-se a questão-chave para esclarecer a representatividade cultural e identitária que o inglês desencadeou por meio de seu monopólio linguístico, como língua internacional⁴.

Vemos assim que a identidade nacional do inglês não se delimita a uma fronteira territorial, mas a um sentimento de nação que reverbera no interior de outras culturas, tomando forma e cor por meio de um sistema simbólico, cultural e ideológico. Isso traz à luz, no que diz respeito ao ensino/aprendizagem do inglês, atos de ressignificações conflitantes, devido ao seu imperialismo linguístico, visto que é construída uma identidade nacional, ou melhor, uma identidade “inglesa” que sobrepõe às identidades culturais locais à qual a língua-alvo está sendo inserida.

Siqueira (2012) garante que um dos maiores erros ao se trabalhar com a cultura - no que concerne ao ensino/aprendizagem - está em abordar aspectos fora do contexto que a língua-alvo está sendo usada (tradução nossa): “[...] it is a mistake to treat culture as something external to language, totally isolated from the context where this language is used” (SIQUEIRA, 2012, p. 200).

Em conformidade aos cuidados que devemos ter ao ensinar uma língua de caráter hegemônico, como a língua inglesa, o autor Lima (2010) sinaliza que:

[...] a língua considerada como verdadeiramente universal é a língua inglesa [...]. Contudo, é necessário que se tenha em mente os aspectos negativos sobre essa hegemonia, principalmente no que diz respeito a sua função elitista, visto que beneficia uma determinada camada social, promovendo, assim, uma grande desigualdade sociocultural. (LIMA, 2010, p.120)

E sugere uma estratégia mais interpretativa no ensino de língua inglesa em que se deve enfatizar a compreensão intercultural:

² [N.T]“língua é um produto da cultura” (tradução nossa).

³ [N.T]“língua não é um ser autônomo. [...] Há uma relação simbólica com a cultura que a mantém, podemos afirmar que ambos elementos vivem em permanente estágio de ‘transfusão’” (tradução nossa).

⁴ Phillipson (1992), Crystal (1997) e Mackay (2003) consideram como língua internacional devido ao quantitativo de nações que tem o inglês como “second and third language”, além do uso como língua estrangeira, como simbólico e político (Rajagopalan, 2004)

Na verdade, ao invés de concentrar no ensino de fatos sobre determinado país de fala inglesa, talvez fosse aconselhável adotar uma estratégia mais interpretativa, na qual fosse dada ênfase à compreensão intercultural, por meio de comparação e contraste da cultura do aprendiz com a cultura da língua-alvo. (LIMA, 2009, p. 183)

Oliveira (2012) ao problematizar o ensino de língua inglesa, levando em consideração os aspectos culturais, defende uma postura pela qual ensinar cultura é mais do que uma transmissão de informações. Requer atividades que desenvolvam uma competência comunicativa intercultural⁵. (tradução nossa)

A linguísta aplicada também elenca três questões que envolvem este ensino intercultural: a) crer que é importante; b) saber como fazê-lo; e c) poder de fato colocá-lo na prática a partir do contexto ensinado. E como resultado, o aprendiz consegue interagir e se comunicar com povos de diferentes culturas, realizando diferentes interpretações da realidade e assumindo uma posição privilegiada entre a sua cultura e a cultura que está aprendendo.⁶

Para a autora (2012), saber interagir com “outros” agrega novas perspectivas e percepções do mundo e é estar consciente da evolução de suas diferenças.⁷ Logo, ao recorremos aos conceitos de significado para compreendermos alguns atos de ressignificação humana e estes redimensionados ao contexto do ensino/aprendizagem de língua inglesa, percebemos que o enlace entre cultura, língua e linguagem se torna o ponto de partida, principalmente por adotarmos uma postura a qual compreendemos que a consciência humana se desenvolve e adquire particularidades a partir dos processos de inter-relação dos indivíduos em seus contextos históricos, sociais e culturais.

No objetivo de conceber novas significações, o linguista Rajagopalan (2013) aponta que é uma questão política o ensino de línguas: “[...] a política linguística tem norteado, de maneira escancarada ou muitas vezes sutilmente velada, os objetivos e as prioridades do ensino de línguas” (p. 146). Neste sentido, desvelamos o segundo ato de ressignificação: as políticas linguísticas precedem a cultura no ensino de línguas.

⁵ Citação direta: Teaching culture involves more than simply transmitting information about different countries. It requires compiling activities to develop students intercultural communicative competence. (OLIVEIRA, 2012, p.83)

⁶ [...]learners must (a) become mediators who have the ability to manage communication and interaction between people of different cultural identities and languages; (b) be able to set aside their own perspective and take up another; (c) be able to handle different interpretations of reality; and (d) understand that they will assume a privileged position between their home culture and the culture that they learning. (OLIVEIRA, 2012, p.84)

⁷ [...] someone who has an ability to interact with ‘others’, to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspective, to be conscious of their evaluations of differences. (OLIVEIRA, 2012, p.88)

[...] a questão política está no âmago, na própria gênese da língua. Quer no sentido abstrato ou genérico, quer no seu sentido individualizante, o conceito de língua sempre esteve repleto de conotações políticas. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 149)

O autor revela que:

A política linguística engloba uma vasta gama de atividades que vão desde as políticas locais ou pontuais que envolvem ao uso de língua às políticas mais complexas e organizadas pelas autoridades governamentais. Dentre estas últimas, está o planejamento linguístico, mais especificamente o assim-chamado 'planejamento de corpus'. (RAJAGOPALAN, 2011, p.124)

No intuito de traçar o marco inicial das políticas linguísticas, façamo-nos uma breve retrospectiva histórica. Na Europa, do século XIX, o velho continente testemunhou o auge do imperialismo das nações que viria a culminar no lema “uma nação, um povo, uma língua”. Frente às conquistas territoriais, os países europeus se consagram a partir dos próprios contornos fronteiriços e as suas próprias definições identitárias, sendo latente a este processo a constituição de um sentimento nacionalista, e conseqüentemente a língua nacional.

A história das políticas das nações revela como a promoção consciente de convergência linguística fazia parte do desenvolvimento dos estados-nações. A língua nacional assume muitos papéis importantes na construção de nações. (WRIGHT, 2004, p.42)

Dunbar (1996), acerca desse processo de identidade nacional constituída pelas políticas linguísticas, deixa transparecer que a língua é o motivo tanto da unificação dos povos como do desentendimento entre povos diferentes. Desse modo, “a língua em si é atravessada pelos valores políticos e, por conseguinte, o uso político das línguas não é senão uma consequência da sua própria natureza intrinsecamente política” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 52)

Assim, mantendo-se nas premissas e práticas de conquistas territoriais e políticas linguísticas, a língua inglesa obteve a sua ascensão no cenário global através dos Estados Unidos após a sua intervenção bélica e feitos políticos pós Segunda Guerra Mundial, dando início a um novo emaranhado de questões ideológicas.

Iminentemente, o ensino de inglês é “afetado” por todos estes atos de significações simbólicas, culturais e, *a priori*, político, e nos faz subentender que o ensino de língua inglesa faz parte integral da unificação das nações inglesas⁸, trazendo-nos grandes desafios enquanto aprendizes.

⁸ Países que ao ter a língua inglesa seja como primeira, segunda ou língua estrangeira, constitui-se como uma “nação inglesa”. Rajagopalan (2004) nomeia como World English.

Um desses momentos desafiadores é aprender a dominar a língua-alvo sem ser dominado por ela, naquilo que nos concerne enquanto docentes; outro desafio, talvez o de maior incidência, é tentar não agir como agente de forças opressoras.

Almeida Filho (2015) ao refletir sobre o ensino de uma língua estrangeira, afirma que:

Ensinar uma LE implica, pois, visão condensada e frequentemente contraditória (uma imagem composta) de homem, da linguagem, da formação do ser humano crescentemente humanizado, de ensinar e de aprender uma outra língua, visão essa emoldurada por afetividades específicas do professor com relação ao ensino, aos alunos, à língua-alvo, aos materiais, à profissão e à cultura alvo. (ALMEIDA FILHO, 2015, p.25)

O autor também alude que no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira deve-se haver uma abordagem de aprender e uma abordagem de ensinar. Em destaque, a primeira está voltada as maneiras que o aprendiz recorre para a aprendizagem da língua-alvo, visto por nós como agências de letramento de uma LE (família, classe social, etnia, região). Logo, o aprendiz contextualiza a língua-alvo, inicialmente, a partir de sua língua materna. Já, no que tange a abordagem de ensinar, o professor compõe de um conjunto de disposições para orientar as ações, tais como planejamento de cursos, seleção criteriosa de materiais, maneiras de avaliar o desempenho dos participantes, dentre outros.

Todavia, no processo de ensino/aprendizagem, os atos de ressignificação dependem intrinsecamente da compatibilidade dessas abordagens:

Pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor [...]. O desencontro seria assim fonte básicas de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e aprendizagem da língua-alvo. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 22)

Em suma, a ressignificação humana está intrinsecamente ligada à natureza sócio-histórico-cultural do homem, que redirecionados ao ensino/aprendizagem de línguas, estes atos são construídos, *a priori*, pelas políticas linguísticas, e *posteriori* na relação direta das abordagens de ensino e aprendizagem, do que é constituído simbolicamente na cultura de aprender e de ensinar dos agentes participantes.

O tópico a seguir tece sobre os atos de ressignificações por meio da leitura em língua inglesa, levando em consideração todos os aspectos aqui já abordados.

2.2. Leituras Significativas na Aprendizagem de Língua Inglesa.

Discorreremos acerca da leitura como produto de ressignificações no ensino e aprendizagem em língua inglesa, nos permitirá submergir a um universo tão discutido, mas ainda pouco explorado, tendo em vista as dificuldades nas abordagens de ensino em se trabalhar a leitura delimitada e explorada no que ela em si propicia.

Diferentemente do processo de aquisição da leitura na língua materna, desenvolver a habilidade de leitura em uma língua estrangeira, sendo esta, a língua inglesa, nos traz dificuldades devido à carga ideológica, simbólica e cultural que o contexto ao qual ela é trabalhada indicia, ou seja, o discente na formação de uma LE por não estar exposto à L-alvo, como ocorre na língua materna, muitas vezes não consegue sair do estágio de decodificação a qual o processo de aquisição da leitura submete o aprendiz.

Os alunos em formação de uma LE não remetem as lembranças do ato de ler a um momento de identificação, a uma experiência empírica significativa. De maneira oposta, isso é notado nas narrativas que envolvem o ato de ler em língua materna, nelas os autores se tornam leitores de suas próprias histórias, um sentimento de identidade e pertencimento ao que vivenciaram. Um bom exemplo está em Freire (2011) ao relembrar o seu contato com a leitura, reporta com doçura, a várias leituras:

[...] ao chegar à escolinha [...] a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com 'leitura' do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da 'palavramundo' (FREIRE, 2011, p.24).

Proust (2011) retrata o seu prazer pela leitura descrevendo a sua relação com os livros de sua infância:

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles que pensamos ter deixado passar sem vivê-los, aqueles que passamos na companhia de um livro preferido (PROUST, 2011, p. 9).

Logo, a aquisição da leitura na língua materna é constituída por um sistema simbólico, cultural e de significado que se difere da LE, andam em alguns momentos na contramão, partindo do pressuposto de que, muitas vezes, o primeiro ato de leitura em uma língua estrangeira está vinculado a atividades do livro didático.

Desse modo, como se constrói os atos de ressignificação por meio da leitura no ensino e aprendizagem em LE? Em nossa concepção, isso é realizado das seguintes maneiras: a) na leitura motivadora que o indivíduo faz ao querer aprendê-la; b) nas práticas docentes de ensino à leitura; c) nos materiais didáticos.

No que concerne ao primeiro aspecto: o fator motivador como ato de ressignificação, Brown (1997 *apud* LIMA, 2010, p.117) afirma que a “motivação é uma das variáveis afetivas fundamentais para a aprendizagem do aluno”. Em caminhos mais profundos, a motivação advém a partir da leitura de mundo que o aluno faz do idioma desejado. Aparentemente, essa vontade provém de experiências pessoais, como músicas, artistas, relevância sócio-política da língua-alvo, etc. No caso do inglês, seu caráter de língua hegemônica em todos os âmbitos (político, artístico, econômico, dentre outros) a torna em si motivo e motivação para a sua aquisição.

Segundo Brown (1994), existem dois tipos de motivação: a intrínseca e a extrínseca.

[...] a motivação intrínseca é ativada simplesmente por recompensa aparente, como acontece na motivação extrínseca. As pessoas se interessam por atividades que possam satisfazer suas próprias expectativas, ou seja, uma pessoa intrinsecamente motivada é guiada por sentimentos de competência e autodeterminação. Brown (1994 *apud* LIMA, 2010, p.117)

Outro autor que também acredita em dois tipos diferentes de motivação é o linguista Schütz (2003), e os conceitua em motivação direta e indireta.

[...] a indireta diz respeito ao que nos impulsiona a um ‘objetivo intermediário’ [...]. Um aprendiz ‘diretamente’ motivado, uma vez que seu deliberado desejo de aprender a LI o ‘impulsiona diretamente ao objeto que satisfaz uma necessidade’. Schütz (2003 *apud* CRUZ, 2011, p. 187)

Vemos assim que o aprendiz de língua inglesa é regido por essas motivações, sejam elas, diretas ou intrínsecas, indiretas ou extrínsecas, para a busca e a construção de significados contextualizados à sua vivência.

Aprender uma LE [...] abrange igualmente configurações específicas de afetividade (motivações, capacidade de risco, grau de ansiedade, pressão do grupo) com relação a essa língua-alvo que se deseja e/ou necessita aprender. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 25)

Destarte, estes elementos de motivação também podem caracterizar desmotivadores dependendo da abordagem e postura no processo de ensino/aprendizagem, pois os aprendizes

buscam um aprofundamento e envolvimento na L-alvo que estão ligados diretamente à postura e abordagens do professor no ensino desta língua.

[...] a responsabilidade do professor, principalmente o de língua estrangeira, é muito grande em todo esse processo. Ele deve se lembrar que é visto como um exemplo a ser seguido ou não. (LIMA, 2010, p. 122)

Regemos aqui o segundo aspecto que se configura em atos de ressignificação no ensino/aprendizagem em língua inglesa: as práticas docentes de ensino à leitura. A princípio, o que está em voga é o que se entende como leitura para que a partir dessa compreensão, o planejamento pedagógico aplicado na sala de aula, enquanto lugar de interação e partilhas de identidades, seja construtor de significações e ressignificações.

Barreto (2009) postula que a leitura é um processo dinâmico que se perpassa em diversas situações do cotidiano, aos quais em seu processo de aprendizagem “liga-se, por tradição, ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuação social, política, econômica e cultural” (BARRETO, 2009, p.115).

E reforça que:

O leitor, ao entrar em contato com o texto, reconstrói um significado no ato de ler, formula hipóteses, não é completamente alheio ao que irá ler. Muitos são os fatores que contribuem para facilitar a antecipação da leitura: uma é a experiência de vida do leitor, a disponibilidade para arriscar uma hipótese sobre o significado do texto e o conhecimento prévio dos suportes materiais da escrita. (BRITO, 2009, p.115)

Neste momento, é estabelecido a leitura reflexiva e crítica, não restrita à decodificação dos códigos linguísticos, e nem à leitura da palavra impressa. A proposta, aqui explicitada, é desenvolver a percepção crítica do indivíduo, i.e., a leitura como elo de transformação humano e social do leitor.

Pregamos, nessa perspectiva, a leitura como habilidade crucial de significância do homem na sociedade. E é assim que os aprendizes de língua inglesa devem desenvolver esta habilidade, como constituinte de inserção dele para o mundo, como uma matriz de relações interativas e produto de ressignificações a partir das reflexões produzidas na L-alvo.

Os PCN (1998) em língua inglesa, do terceiro e quarto ciclo do fundamental, consideram a leitura como habilidade “que o aluno pode usar em seu contexto social imediato

[...] e pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes” (BRASIL, 1998, p.20-21).

Esse sistema de focos para indicar o que ensinar tem por objetivo organizar uma proposta de ensino que garanta para todos, na rede escolar, uma experiência significativa de comunicação via Língua Estrangeira. [...] por meio de leitura em língua estrangeira, que se pauta por uma questão central neste documento: dar acesso a todos a uma educação linguística de qualidade. (BRASIL, 1998, p. 21)

Nesse âmbito, a leitura é uma habilidade legitimada e institucionalizada, que é visada como a mais acessível em sua aplicabilidade (por não exigir muitos recursos tecnológicos e materiais didáticos ou de suporte, ou até mesmo uma estrutura física que demande uma complexa infraestrutura) e ao mesmo tempo, utilizando-a como meio de acesso ao mundo e dos estudos avançados.

Como também, “[...] O que é crucial no ensino de leitura é a ativação do conhecimento prévio do leitor, o ensino de conhecimento sistêmico⁹ previamente definidos para níveis de compreensão específicos e a realização pedagógica da noção de que o significado é uma construção social” (BRASIL, 1998, p. 90). Vejamos assim que são estabelecidos nos PCN aspectos essenciais no ensino dessa habilidade:

- O conhecimento de mundo;
- O conhecimento de organização textual;
- O conhecimento sistêmico.

Em confronto com algumas ideias promovidas nos PCN, Paiva (2011) faz uma crítica à visão determinista do documento ao excluir “qualquer possibilidade de mobilidade social e atribui um papel elitista ao inglês, ignorando, por exemplo, que ele está presente em produções culturais [...] que chegam a todas as camadas da população” (PAIVA, 2011, p. 35).

Esse excerto é em decorrência de que nos PCN (1998) é entendido que uma parcela mínima da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras.

A autora ainda considera como “lamentável ver um documento oficial reconhecer e aceitar que o professor não domina a língua sem propor, paralelamente, uma política de qualificação de professores” (PAIVA, 2011, p.36). E logo após, também considera lamentável

⁹ Conhecimento sistêmico envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos.

“[...] a tentativa de impor o ensino da leitura como única opção possível, ignorando as outras habilidades” (PAIVA, 2011, p.36).

Pressupomos que a leitura no ensino e aprendizagem em língua inglesa é uma habilidade de significativa relevância, mas que cabe, ao docente, a princípio, compreender e definir o que é leitura, para que em suas práticas pedagógicas ela não seja um mero “acessório” para o desenvolvimento de outras habilidades. O professor de línguas não deve fincar em abordagens históricas e tradicionais de leitura como produção oral e/ou escrita. Visto que ensinar a ler uma LE, não envolve necessariamente fazer ler em voz alta. A leitura em voz alta abarca o conhecimento sonoro da língua e pode atrasar o engajamento do aluno na construção do significado.

Adotemos, enquanto docentes de línguas estrangeiras, estratégias de cunho sociointeracional ao trabalhar a leitura, “Nessa visão, o significado não é intrínseco ao texto, mas é construído pelos participantes do discurso” (WIDDOWSON, 1984, p.30). Desse modo, mudaremos o foco de ensino de gramática e vocabulário para o ensino da compreensão leitora.

Dessa forma, tornamos a leitura uma ferramenta para que os nossos alunos possam exercer sua cidadania com mais propriedade e passamos a colocar a compreensão leitora na LE como objetivo principal a ser atingido. Nessa perspectiva, o ensino de estratégias de leitura, e/ou ensino da gramática e/ou vocabulário são vistos apenas como ‘ferramentas’ ou como ‘meios’ para se atingir o objetivo final e não como ‘fins’ em si mesmos. (TOMITCH, 2009, p.192)

Para que haja leituras significativas em língua inglesa, o professor precisa traçar objetivos claros que auxiliem o aluno a efetivamente compreender o texto. A autora Tomitch (2009) sugere algumas abordagens de leitura:

Por exemplo, ao invés do professor apresentar uma lista das palavras desconhecidas com suas respectivas traduções, ao final do texto a ser lido, o professor apresenta uma atividade de pré-leitura incluindo as palavras-chave do texto a ser lido e fazendo um trabalho que promova a interligação das mesmas. Esse tipo de trabalho com o vocabulário ajuda na retenção das próprias palavras trabalhadas, na ativação do conhecimento prévio em relação ao conteúdo do texto a ser lido, além de auxiliar na compreensão do texto e na retenção do seu conteúdo. (TOMITCH, 2009, p.198)

Entretanto, o cerne dessa problemática não está somente nas estratégias de abordagem de ensino a leitura, mas, principalmente, na qualidade dos textos que vão ser trabalhados. Além do fato de que estes materiais veem providos de ideologias hegemônicas e são padronizados a uma cultura inglesa colonizadora, e marginaliza a identidade de outros países que têm a língua

inglesa como idioma oficial (geralmente países que conquistaram a independência tardia), viabilizando assim a massificação e estigmas do imperialismo inglês.

MeierKord (2009) ressalta que “na maioria dos lugares onde o inglês é usado hoje em dia, ele faz parte de um contexto multilíngue. O inglês é componente do perfil sociolinguístico de muitas nações” (MEIERKORD, 2009, p.3). Promovemos, desse modo, que nos materiais didáticos esta diversidade do inglês tem de estar presente nos textos e nas ações pedagógicas do professor, na busca de fomentar criticidade e a interculturalidade dos aprendizes.

Suscitamos que textos em materiais didáticos que não propiciem um desenvolvimento crítico-reflexivo nos aprendizes, assim como atividades comunicativas seguindo os dogmas de um “nativo ideal”, não são mais condizentes a configuração do mundo contemporâneo.

Assim, a leitura que é propagada neste trabalho de pesquisa só se torna produto de ressignificações, se os agentes diretos da aprendizagem (docente e discente) comungá-la periodicamente com atos significativos.

3. CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentaremos os procedimentos e os recursos utilizados para a análise de dados do *corpus*.

3.1. Aspectos Éticos da Pesquisa

Ao visar à credibilidade e à validade acadêmico-científica desta pesquisa, desde o primeiro contato com os discentes e docente informantes, foi solicitado a assinatura dos voluntários em um Termo Livre de Consentimento (APÊNDICE A), para que assim todos os envolvidos na pesquisa estivessem cientes da sua natureza, dos seus benefícios e riscos e da confidencialidade de identificação dos sujeitos envolvidos. Foi também encaminhado um ofício (APÊNDICE B) para a instituição escolar coparticipante da pesquisa, de acordo com a Resolução CNS 466/12, para deliberar os trabalhos de investigação *in locus*.

É importante frisar que a pesquisa só teve o seu início de observação após as assinaturas de todos os envolvidos: escola, discente e docente.

3.2. A Pesquisa Qualitativa de Cunho Etnográfico

A pesquisa etnográfica adveio da necessidade dos pesquisadores em compreender e justificar as mudanças sociais, políticas e culturais do comportamento social no cenário nacional. Contudo, as questões epistemológicas, conceituais e abordagens dos trabalhos etnográficos só eclodiram no mundo acadêmico a partir da década de 70 (MINAYO *et al.*, 2016) em nosso país.

Anos mais tarde, as pesquisas etnográficas foram obtendo procedimentos e técnicas metodológicas mais criteriosas e fidedignas ao material de pesquisa encontrado, buscando, desse modo, analisar o conjunto de fenômenos humanos (aspirações, crenças, atitudes e significados) que é entendido como parte da realidade social.

Mattos (2001), ao definir a etnografia, defende que:

Etnografia¹⁰ é a especialidade da antropologia, que tem por fim o estudo e a descrição dos povos, sua língua, raça, religião, e manifestações materiais de suas atividades, é parte ou disciplina integrante da etnologia⁷ é a forma de descrição da cultura material de um determinado povo. (MATTOS, 2001, P.53)

A autora ainda acrescenta três aspectos que envolvem a pesquisa etnográfica:

1) preocupar-se como uma análise holística ou dialética da cultura; 2) introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica e modificadora das estruturas sociais; 3) preocupar-se em revelar as relações e interações significativas de modo a desenvolver a reflexividade sobre a ação de pesquisa. (MATTOS, 2001, p.49)

Os autores Viegas e Mapril (2012, p.514) creem no “sentimento de revelação partilhada” entre o pesquisador e os informantes ao se envolverem em processos considerados pelos autores de “(co) responsabilidade”. Eles também consideram que no trabalho etnográfico contemporâneo a mutualidade¹¹ é o eixo processual que marca a produção etnográfica, na qual implica em uma pesquisa de campo intersubjetiva e que pode ser possível capturar o real.

¹⁰ Segundo a autora Mattos (2001), a etnologia é um termo originário do século XIX para designar estudos comparativos de modos de vida dos seres humanos.

¹¹ De acordo com Viegas e Mapril (2012), mutualidade é o termo usado para descrever o tipo de interlocução criada pelos antropólogos na situação de trabalho de campo.

Contra-pondo ao que tange à fidelidade dos dados na pesquisa etnográfica, segundo a pesquisadora Wielewicki (2001), só será possível se julgados a partir dos critérios de verdade e relevância, plausibilidade e credibilidade.

De acordo com a autora, se a pesquisa não estiver fundamentada nesses aspectos, o pesquisador está “emaranhado com o desejo de poder” (WIELEWICKI, 2001, p.29)

Embora recentemente a etnografia se proponha a *dar* voz aos sujeitos de pesquisa, como Criador dotando a criatura do dom da fala articulada, eles continuam assujeitados e falando através do outro – o pesquisador, se considerarmos o ponto de vista dos sujeitos -, detentor do poder de representá-los. (WIELEWICKI, 2001, p.29)

Além disso, a pesquisa etnográfica versa por uma abordagem qualitativa pela qual busca interpretar e compreender a natureza do objeto de estudo, ou seja, a análise qualitativa dos dados preocupa-se em aprofundar no mundo dos significados. Todavia, a pesquisa qualitativa não está em detrimento à quantitativa, as perspectivas são distintas, mas ambas trabalham concomitantemente numa pesquisa. Cabe ao pesquisador agregar o grau de abordagem a cada uma delas em suas atividades.

Ao modo que, optamos em realizar um trabalho de pesquisa subsidiado pelos princípios da pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, por acreditarmos que dessa maneira conseguiríamos entender a dinâmica das práticas cotidianas da sala de aula envolvidas no objeto de estudo delimitado.

Em consonância ao trabalho etnográfico no âmbito escolar, André (2012) afirma que esse tipo de pesquisa permite que se chegue bem perto da escola para entender o seu dia a dia. E declara:

[...]os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo. [...] Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia [...] (ANDRÉ, 2012, p.41)

Assim, entendemos que o trabalho qualitativo de cunho etnográfico é constituído por:

- i) objeto de estudo;
- ii) correntes teóricas que direcionem os princípios e interesses da pesquisa;
- iii) métodos e abordagens que abarquem o que é contínuo e descontínuo, o programado e o imprevisto durante a investigação;
- iv) por último, a responsabilidade social do pesquisador.

E na preocupação de fortalecermos o aspecto social de nossa pesquisa, o tópico a seguir abordará sobre a Linguística Aplicada (doravante, LA), e o quanto os seus postulados e fundamentos foram de profunda relevância para a sustentação desta dissertação.

3.3. A Pesquisa Fundamentada nos Postulados da Linguística Aplicada (La)

Por muitos anos, as pesquisas embasadas na LA estiveram estigmatizadas como uma vertente teórica direcionada aos estudos de ensino/aprendizagem em línguas estrangeiras. Ao apoiar esta perspectiva, Corder (1973) rotulou os linguistas aplicados como um linguista “consumidor ou usuário, e não um produtor, de teorias linguísticas” (CORDER, 1973, p. 3).

Todavia, em forma de réplica tardia, o autor Baynham *et al.* (2004) contestou:

Em nosso ponto de vista, o linguista aplicado é hoje tanto um produtor como um consumidor de teorias, subvertendo a distinção binária entre conhecimento linguístico teórico e aplicado que tanto consome inúmeros debates improdutivos entre linguistas teóricos e aplicados. (BAYNHAM, 2004, p.2)

No intuito de romper barreiras e transgredir¹² as fronteiras da Linguística Aplicada, Moita Lopes (2006) propõe um novo conceito para LA: uma linguística de caráter indisciplinar pela qual são “necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham” (MOITA LOPES, 2006, p.23). E admite que:

Não surpreende que [a] visão da LA como INdisciplina, além de causar desconforto, represente muitas vezes uma ameaça para aqueles que vivem dentro de limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis. (MOITA LOPES, 2006, p.26)

A compreensão de que a LA não é aplicação de Linguística, é agora um truísmo para aqueles que atuam no campo (MOITA LOPES, 2006, p.17). Desse modo, a LA roga por uma

¹² Pennycook (2006) denomina de abordagem transgressiva da LA, ao que concerne o pensamento de fronteira, na qual o linguista aplicado tenta “pensar no que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito”. (PENNYCOOK, 2006, p. 82)

linguística mestiça¹³, que se atente à complexidade e dinamismo da sociedade contemporânea e vise por uma postura crítica¹⁴ dos pesquisadores em suas atividades de pesquisa.

Logo, nesse processo de ressignificação das pesquisas em LA algumas prerrogativas tornaram-se necessárias para ratificar a importância dos estudos da Linguística Aplicada neste trabalho de pesquisa.

A primeira concerne na responsabilidade social do pesquisador, como aquele que deve zelar pela verdade e conseqüentemente manter um código de conduta. Acerca dessa prerrogativa, Rajagopalan (2003) assegura que:

Trata-se da reponsabilidade do pesquisador para com a sociedade que lhe proporciona as condições necessárias de levar adiante as pesquisas. Trata-se da reponsabilidade social do cientista (do linguista, no caso) num sentido muito mais profundo do que uma simples questão de 'dívida moral' em relação aos informantes que tanto nos auxiliam em pesquisas de campo. (RAJAGOPALAN, 2003, p.45)

A segunda prerrogativa está entrelaçada aos estudos identitários, pois se fundamenta numa perspectiva sócio-histórico-cultural na qual a identidade é vista como parte da vida social humana, à medida em que se constitui e é constituída nas/pelas práticas sociais humanas. Isto implica no reconhecimento de que a identidade de um indivíduo não é uma entidade estável. Segundo Leontiev (1978), "A fim de existir, os indivíduos devem agir e produzir os meios necessários de vida. Ao agirem no mundo externo, eles o modificam; ao mesmo tempo eles também se modificam" (LEONTIEV, 1978, p.13).

A terceira trata-se do ensino de línguas, neste caso, a Língua Inglesa, a qual muitos estudiosos da linguística aplicada advogam por:

(a) um professor que seja o mediador;

Cabe o professor sempre lembrar que aprender uma língua é um processo linguístico e, como tal, a linguagem deve ser o centro da atenção dele mesmo e do aluno. O papel do professor é de mediador, provedor de tarefas e criador de ambientes de trabalho em que o aluno pode se aproximar dessa maneira nova de significar, de compreensão de palavras que cultivam um novo eu, expressam uma nova subjetividade. (BOHN, 2009, 177)

¹³ Moita Lopes (2006) devido ao caráter interdisciplinar da Linguística Aplicada.

¹⁴ Rajagopalan (2003) assevera que a chegada de uma postura crítica no campo da linguística aplicada, reverbera no próprio pensar na relação teoria/prática.

(b) um *continuum* metodológico;

[...] envolve a reflexividade de mão dupla – da nossa parte, como pesquisadores, bem como a daqueles como quem envolvemos na pesquisa. Uma condição chave na contemporaneidade é colaboração, *i.e.*, os problemas que surgem são abordados juntamente com aqueles cujo trabalho queremos transformar. (SARANGI, 2012, p.03)

(c) uma interação entre língua e cultura;

“Por meio de estudos culturais de determinada língua, os estudantes podem descobrir várias maneiras de ver o mundo” (LIMA, 2009, p. 185).

E por fim, a língua como uma questão política, que além de propor uma nova conceituação de língua, ao mesmo tempo impele e reforça o fator social a qual ela se constitui.

Língua é um abstrato *a posteriori*. Uma questão muito mais importante é a vivência dos cidadãos, pessoas que criam suas línguas. Nesse sentido conceitos linguísticos não têm nada a ver [...]. Língua é uma bandeira política que você ergue de acordo com as conveniências políticas. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 176)

Em suma, confiar à pesquisa nos postulados da Linguística Aplicada trouxe-nos segurança e condição para o desenvolvimento desse trabalho.

Os tópicos seguintes deste capítulo abarcam as questões que envolvem os sujeitos informantes da pesquisa, dentre elas, quem são os sujeitos, os critérios utilizados para a participação na pesquisa, assim como os instrumentos de coleta dos dados gerados.

3.4. Os Informantes

Os informantes são discentes do 6º e 7º anos do ensino Fundamental II de uma escola pública estadual, localizada no município de Vitória da Conquista- Ba, bem como de um sujeito docente que ministra as aulas de Língua Inglesa nas duas turmas investigadas.

O total de estudantes observados foi 63, sendo que 33 pertencentes ao 6º ano e 30 pertencentes ao 7º ano, nos turnos matutino e vespertino respectivamente.

Os sujeitos discentes e o sujeito docente foram observados e identificados pelos seus nomes reais, quando a pesquisa ainda estava no processo de observação e coleta dos dados. Mas, na etapa de análise, os sujeitos discentes receberam uma designação numérica de forma aleatória (Discente 1, Discente 2, e assim consecutivamente).

Dessa forma, para maior compreensão do processo de catalogação dos dados gerados, seguem abaixo três quadros que ilustram a organização da identificação dos sujeitos discentes e docente na pesquisa:

Quadro 1- Siglas usadas para representar os sujeitos discentes da pesquisa

<p>Exemplo: S1D6</p> <p>S: A primeira letra “S” significa o sujeito informante;</p> <p>1: O número após a letra “S” corresponde à quantidade dos informantes;</p> <p>D: A segunda letra “D” significa discente;</p> <p>4: O número 6 indica o ano (turma). Nesse exemplo, é o 6º ano.</p>

Fonte: Própria autora

Quadro 2: Siglas usadas para identificar os 63 alunos informantes e os estudantes não participantes da pesquisa.

6º ano: 33 estudantes S1D6 até S33D6	7º ano: 30 estudantes S1D7 até S30D7	Sujeitos discentes não participantes da pesquisa. SDNP
---	---	---

Fonte: Própria autora

Quadro 3: Sigla usada para identificar os sujeitos docentes.

<p>ST: Sujeito <i>Teacher</i>, sujeito participante da pesquisa.</p> <p>S1P6: Sujeito 1 Professor do 6º ano.</p> <p>S2P7: Sujeito 2 Professor do 7º ano.</p>

Fonte: Própria autora

3.5. Critérios de Seleção dos Informantes

O trabalho de pesquisa foi construído e desenvolvido a partir de três critérios: o primeiro foi a escolha de uma instituição escolar pública; o segundo, o desejo de ser o segmento do Fundamental II, por acreditarmos que neste segmento o ensino de línguas, em específico, a língua inglesa, adentra no universo da criticidade e estratégias de ensino fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, audição e oralidade; e o terceiro critério, a análise de duas turmas, para que assim pudéssemos fazer um comparativo e identificarmos as ações que são universais (gerais) e aquelas que são particulares do contexto, do campo pesquisado.

No que concerne ao terceiro critério, escolhemos uma turma do sexto ano e outra do sétimo ano, no intuito de averiguarmos as mudanças e perspectivas que são construídas e

confrontadas ao longo do processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. As escolhas por anos (séries) distintos trouxeram-nos informações consistentes e significativas para a pesquisa.

3.6. Instrumentos de Coleta de Dados

Creemos que um trabalho de pesquisa ao ter como palco de investigação a sala de aula, implica em escolhas de instrumentos que preservem, no processo de coleta dos dados gerados, a dinâmica da sala de aula, ou seja, levem em consideração a situação concreta do sujeito aluno, do sujeito professor e sua inter-relação com o ambiente em que se processa o ensino.

Nesse sentido, André (2012), ao tratar sobre o estudo da prática escolar, afirma que:

[...]o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. (ANDRÉ, 2012, p.42)

Dessa forma, elencamos três instrumentos de coleta dos dados gerados:

- i) a observação, instrumento essencial em quaisquer pesquisas qualitativas, pois mantém uma proximidade com os interlocutores, o pesquisador e os sujeitos investigados. Minayo *et al.* (2016) defendem que “[...] no trabalho qualitativo, a proximidade com os interlocutores, longe de ser inconveniente, é uma virtude e uma necessidade” (MINAYO *et.al*, 2016, p.64);
- ii) as notas de campo, é um procedimento comum de registro das observações realizadas pelo pesquisador, mas que neste trabalho consideramos como mais um instrumento, partindo do pressuposto de que o pesquisador pode usufruir de outros instrumentos de registros. Além de ressaltar que algumas notas de campo fazem parte dos dados analisados desse trabalho e fortalecem o parecer final;
- iii) o questionário discursivo, estruturado em dez questões estruturadas. Classificado por Minayo (2016) como sondagem de opinião.

3.7. Aplicação de Questionários e as Observações em Sala.

As observações foram iniciadas no dia 16 de maio de 2017 e finalizadas no dia 25 de julho de 2017. Como abordado no capítulo anterior, no tópico “Aspectos Éticos da Pesquisa”, fomos a campo após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética. A quantidade de aulas observadas foram 11 aulas para o sexto ano e 12 aulas para o sétimo ano, devido a alguns imprevistos dentro do âmbito escolar pesquisado, tais como profissionais da Secretaria de Educação para a contagem dos alunos assíduos, orientação de primeiros socorros do Corpo de Bombeiro e ensaios e ornamentação das salas para a festa junina.

A aplicação dos questionários (APÊNDICE C) ocorreu no dia 04 de julho de 2017. Realizamos a leitura das perguntas, houve esclarecimentos de alguns enunciados pela pesquisadora, pois alguns sujeitos discentes não compreenderam o que tinha sido solicitado. O período para a entrega do questionário foi condizente ao tempo da hora/aula da disciplina de língua inglesa, 50 minutos.

No procedimento de organização das respostas realizadas pelos sujeitos discentes informantes, decidimos por categorizar as palavras mais usadas nas respostas às respectivas perguntas. Por exemplo, na questão 2, os sujeitos discentes alegaram ter contato com a língua inglesa na “sala de aula”, “internet”, “jogos” e “não lembro”. Dessa forma, o gráfico aponta o percentual das seguintes categorias: sala de aula, jogos e não lembra.

Ocorreram dois motivos importantes para essa organização dos dados coletados no questionário: as respostas eram abertas (APÊNDICE D) e a quantidade de informantes, 63 sujeitos discentes.

Assim, partindo dos critérios adotados, procedemos à análise dos dados dos informantes discentes. Essa análise foi realizada a partir das respostas mais frequentes dos SD em cada questão e organizada em gráficos que mostravam os percentuais.

A seguir iremos descrever, interpretar e analisar os dados gerados pelos SD e pelo ST a partir dos procedimentos metodológicos apontados nesse capítulo.

4. CAPÍTULO IV – EM BUSCA DE RESPOSTAS: ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NA PESQUISA

Neste capítulo analisaremos e discutiremos os dados gerados na pesquisa. Relembramos que a seleção de dados partiu de critérios metodológicos levantados na seção anterior. Nos tópicos condizentes a este capítulo, serão examinadas as respostas ao questionário do sujeito *Teacher* -ST (APÊNDICE F), como também serão descritos os gráficos dos dados gerados pelos sujeitos discentes e a triangulação desses dados, além de duas notas de campo registradas no período de observação e uma atividade aplicada do livro didático adotado pela instituição escolar (ANEXO C).

4.1. Análise das respostas do questionário aplicado ao Sujeito *Teacher* (ST)

No decorrer das observações e registros das aulas de LI, o ST sempre esteve aberto às possíveis solicitações e/ou necessidades ocorridas durante a pesquisa em campo, visto que analisar as ações do sujeito docente naquele momento era crucial para a compreensão dos atos de significações construídos pelos estudantes. Partimos do princípio de que os procedimentos didáticos/pedagógicos são a chave para a construção de significações na L-alvo.

Por esse viés, Almeida Filho (2015) ratifica que:

No processo de aprendizagem formal de LE a aula pode não ser quantitativamente a maior porção de ensinar e aprender, mas é certamente a mais importante. [...] é o único cenário onde deve se dar o ensino comunicativo da nova língua, mas os procedimentos aí estabelecidos são chave para a construção de significados e ações nessa língua que sem esse ambiente rico só se constituíram para o aprendiz com grande esforço e em condições afetivas especiais. (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 41)

Desse modo, discorreremos sobre as respostas realizadas pelo ST acerca não somente da leitura, mas também sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa nas escolas, o que podemos averiguar no quadro 4 abaixo. Vale ressaltarmos de que as respostas ao questionário do ST estão também no apêndice F.

Quadro 4: Respostas do ST ao questionário.

1. Para você, o inglês é importante? Justifique.

Sim, por ser uma língua universal.

2. Para você, qual é a maior relevância em ensinar/aprender a Língua Inglesa?

Contribuir com a comunicação entre os povos.

3. Como a Língua Inglesa adentrou em seu universo escolar e/ou acadêmico?

_ Minha mãe incentivou-me a matricular em um cursinho de inglês na minha cidade, aos meus 14 anos de idade. Apaixonei-me pela língua no primeiro dia de aula e me dediquei tanto que o cursinho onde eu estudava, percebendo o meu desenvolvimento, me convidou, para lecionar lá, para turmas em níveis mais recentes do que eu estava. Aí, eu já estava com 16 anos de idade, fazendo o curso de Magistério e me apaixonei completamente pelo ofício de ensinar.

4. Por que você escolheu a Língua Inglesa como o idioma a ser estudado e ministrado?

Como gostava muito de cantar, eu já pronunciava as palavras das letras das músicas (em inglês) de sucesso na época, mesmo sem compreender o que cantava. A sonoridade da língua é muito bonita. Ensinar também é muito bom. É prazeroso sentir os alunos aprendendo.

5. Ao ensinar uma língua desenvolvemos várias competências e habilidades: a escrita, a fala, a leitura e a audição. Para você, qual dessas habilidades é a mais significativa na aprendizagem da Língua Inglesa. Por quê?

A leitura é a mais significativa, pois, ela ajuda a desenvolver as outras habilidades e temos que levar em consideração que temos alunos surdos que estão aprendendo três línguas ao mesmo tempo: LIBRAS, Português e Inglês.

6. No que concerne à leitura, responda:

A) Qual a importância da leitura no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa? Como ela ocorre?

A leitura, em especial na Língua Inglesa, dá acesso a informações que não estão disponíveis em outras línguas, como pesquisas, que sempre tem, pelo menos, o seu resumo traduzido para o inglês.

B) Como é desenvolvida a leitura durante as suas aulas de inglês?

Ensinando estratégias de leitura como: o reconhecimento de palavras parecidas com o português; a análise de imagens no texto, caso exista; dando noções básicas da formação das palavras em relação a prefixos e sufixos acrescentados ao radical da palavras; e ensinando a gramática necessária para a compreensão da mensagem lida e para a expressão do que se deseja comunicar. E para a ampliação do vocabulário, utilizo a tradução de textos e o ensino de músicas, quando os alunos também aprendem a pronúncia das palavras.

7. Você tem a preocupação de correlacionar a Língua Inglesa ao contexto social do aluno? Se a resposta for sim, quais estratégias você realiza durante as aulas com essa finalidade?

É muito difícil fazer uma correlação do ensino da Língua Inglesa ao contexto social dos alunos, pois temos alunos que vivem em severa pobreza e outros vivem na classe média. Portanto, gosto de focalizar em minhas aulas a importância da vida, da ética, da solidariedade, ou seja, aspectos importantes para o viver com dignidade.

8. No que diz respeito ao material didático de Língua Inglesa, responda:

A) O livro didático tem dado suporte ao docente?

O conteúdo dos livros didáticos são satisfatórios (*sic*), porém, o livro impresso é um problema que gosto de evitar, pois, além de pesado para se carregar na mochila junto com outros livros de outras disciplinas, ainda tem o problema da distribuição do livro didático para os alunos, pois MEC calcula a quantidade de livros pelo número de alunos na série, no ano anterior. Então, às vezes sobram livros e às vezes faltam livros para determinadas séries

B) Para você, qual (is) maior (es) dificuldade(s) em se trabalhar com o livro didático na sala de aula?

Nem todos os alunos lembram (*sic*) de levar os livros para a escola. Creio que falta monitoramento dos pais em relação à responsabilidade do aluno em observar os dias das aulas e o material que ele deve carregar com ele para a escola.

C) Se você fosse produzir um livro didático de Língua Inglesa, o que você acrescentaria e/ou mudaria?

Diminuiria a quantidade de informações que os livros trazem e preocuparia em desenvolver no aluno os conhecimentos práticos para a vida dele.

9. Para você, é possível aprender o inglês nas escolas públicas? Justifique.

Sim, uma vez que qualquer escola só mostra os passos da aprendizagem e se houver um comprometimento com a aprendizagem entre o aluno, sua família e o professor. Sou professora de escola pública, há muitos anos e já testemunhei vários alunos aprenderem inglês a partir da escola pública.

10. Para você, o que mais tem dificultado o aluno a aprender, a construir sentidos e significados relevantes na aula de inglês?

Não é só na aula de inglês que tem sido difícil ensinar o aluno a construir sentidos e significados relevantes, tendo como base o que é propagado no país e no mundo, através dos canais de televisão, rádio e o acesso ao que não tem valor, através da internet. Com tanta oferta de prazeres baratos, músicas, filmes e novelas com conteúdos indignos e a difusão de inversões de valores que preenchem a vida do aluno fora dos muros da escola, mais a ausência de monitoramento da família, nós, professores, parecemos estar nadando contra uma correnteza invencível.

Fonte própria autora

Em observações gerais, o ST reafirma o caráter de língua universal que a Língua Inglesa estabeleceu em nossa sociedade e alega que o ensino/aprendizagem desse idioma contribui para a comunicação entre os povos. Como também, relata um pouco sobre a motivação para os seus estudos de Língua Inglesa.

A princípio, a motivação foi oriunda do incentivo de sua mãe acerca da importância de aprender uma LE. Contudo, ao longo do processo de aprendizagem, o ST se apaixonou completamente pela LI. O seu desempenho logo se tornou destaque, sendo ofertada ao ST uma

vaga como docente no cursinho de idiomas que estudava. A partir daí a sua paixão pela L-alvo era fomentada também pelo prazer de ensiná-la.

Outro fator motivacional para o ST ter direcionado a sua vida ao ensino da LI advém de sua paixão pela arte musical, a sonoridade das canções, mesmo não compreendendo a letra inicialmente, o fazia querer aprender e mais tarde ensinar a LI, adicionando a música como material de trabalho em suas aulas.

Logo, a motivação intrínseca (Brown, 1994) e direta (Schütz, 2003) foi determinante para o desempenho do ST, até então, como aprendiz de uma LE, neste caso, a Língua Inglesa. Em consonância ao fato de que a busca em desenvolver a sua habilidade musical e aprender as canções da L-alvo, preferência do ST, tornaram-se elementos essenciais para o seu papel enquanto docente de LI. De tal maneira que justificam o violão, a caixa de som e a música, como recursos fundamentais em suas aulas.

Assim, por meio dessas informações iniciais, estabelecemos o quanto à construção identitária do professor parte “da autorreflexão, (alunos) professores relacionam experiências a seus próprios conhecimentos e sentimentos, e desejam e são capazes de integrar o que é socialmente relevante a suas autoimagens enquanto professores” (BEIJAARD, MEIJER, VERLOOP, 2011, p.14). Desse modo, as representações construídas pelo ST enquanto discente refletiram em suas ações pedagógicas e reverberam em sua identidade profissional.

Picconi e Mateus (2011) compelem a identidade do professor “[...] a partir de suas representações sobre o(s) outro (s), dentre eles, o aluno da escola regular, de modo que a construção da sua imagem torna-se elemento constitutivo da identidade do próprio professor e da identidade do seu trabalho” (PICCONI e MATEUS, 2011, p.283).

Por conseguinte, no que concerne à leitura, objeto de estudo desse trabalho, o ST a define como a habilidade mais significativa na aprendizagem de uma LE e considera que a leitura ajuda a desenvolver outras habilidades. O ST ainda acrescenta que a leitura proporciona o acesso às informações que não estão disponíveis em outras línguas.

Vejamos nesta descrição que o ST ao declarar a importância da leitura, enfatiza a possibilidade do aprendiz em ter acesso às informações na L-alvo. Entretanto, na prática, a reflexão crítica desses textos está sob o domínio do professor. Os estudantes, muitas vezes, não

conseguem avançar nas etapas de aprimoramento da leitura, mantendo-se na fase de decodificação dos códigos linguísticos.

A autora Reis (2011) ao envolver-se em uma pesquisa que também tinha como foco a leitura nas aulas de LI, sinaliza que:

[...] mesmo trabalhando com material de leitura em inglês, [os professores de inglês] não tocavam o trabalho com gêneros textuais e leitura crítica em torno dos quais as aulas estavam estruturadas, mas referiam-se principalmente à necessidade de domínio linguístico pelo professor [...]. (REIS, 2009, p.134)

Assim, a leitura, visada pelo ST, detém de uma função que compete a ela, mas que não é a principal, e sim uma etapa no processo de aprendizagem em LE: a decodificação do código linguístico. Contudo, decodificar não estabelece a formação crítica do aluno e pode interferir nos atos de significações e ressignificações do aprendiz com a L-alvo.

Para Siqueira (2009) é necessário que o professor deva se comportar como um sujeito crítico para obter leitores (alunos) críticos em uma LE, e declara:

[...] contrapondo-se a postura de apatia ou aversão a temas polêmicos, acredito que nessa e em situações semelhantes, o professor deva se comportar como um sujeito crítico, firme nas suas concepções, aberto, flexível e atento à compreensão dos textos que emergem na sala de aula [...] uma vez que, esses textos não podem ser compreendidos fora do contexto de sua produção histórica e social. (SIQUEIRA, 2009, p. 86)

O ST ao ser questionado sobre como é desenvolvida a leitura em suas aulas, expõe algumas estratégias:

Ensinando estratégias de leitura como: o reconhecimento de palavras parecidas com o português; a análise de imagens no texto, caso exista; dando noções básicas da formação das palavras em relação a prefixos e sufixos acrescentados ao radical das palavras; e ensinando a gramática necessária para a compreensão da mensagem lida e para a expressão do que se deseja comunicar. E para a ampliação do vocabulário, utilizo a tradução de textos e o ensino de músicas, quando os alunos também aprendem a pronúncia das palavras. (SUJEITO *TEACHER*, 2007)

Notamos que o sujeito docente faz uso de leituras cognitivas¹⁵. Dentre as classificações de estratégias cognitivas definidas por O'Malley e Chamot (1990)¹⁶, o ST aplica: a) Tradução

¹⁵ Kleiman (1992) define como leituras cognitivas como sendo operações inconscientes do leitor, já que não alcançam o nível consciente para atingir algum objetivo de leitura.

¹⁶ O'Malley e Chamot (1990) classificam as estratégias cognitivas em: repetição (*repetition*), ampliação de recurso (*resourcing*), agrupamento (*grouping*), anotação (*note-taking*), dedução (*deduction/induction*), substituição

(*Translation*): quando usa a primeira língua como base para entender e produzir informações na segunda; b) Repetição (*Repetition*): quando o aluno imita um modelo na língua-alvo; c) Dedução (*Deduction/induction*): quando aplica regras gramaticais, conscientemente, para atender a língua-alvo.

Essas estratégias de leitura se fundamentam numa concepção de leitura decodificadora (*bottom up*) em que as informações fluem do texto para o leitor que processa os dados (letras, morfemas, sílabas, palavras, regras gramaticais) para extrair o significado do texto.

Além das estratégias de leituras e concepções que a circundam, Tomitch (2009) ao tratar sobre a leitura em LE na sala de aula, reflete que:

O papel do professor de leitura em língua estrangeira, assim como o do professor de qualquer disciplina, é fornecer andaimes. [...] Nosso trabalho é para que o aluno [...] vá se tornando cada vez mais independente, e aí vamos tirando os andaimes, até que ele possa seguir sozinho. (TOMITCH, 2009, p. 201)

E acrescenta:

A proficiência na compreensão leitora em LE não é um fim, mas um meio que vai então possibilitar o acesso livre do leitor aos textos escritos que ele escolher, seja para adquirir conhecimento sobre determinado assunto, para entretenimento, enfim, para seu crescimento como parte integrante e atuante da sociedade que vive. (TOMITCH, 2009, p. 201)

O autor Brown (1994, p. 295) afirma que “para a maioria dos aprendizes de segunda língua que já foram alfabetizados em sua língua materna, a leitura é, primeiramente, uma questão de desenvolver estratégias de compreensão e eficientes”. E lista uma série de estratégias que podem ser usadas nas aulas de leitura em LE, tais como: 1) Identificar o objetivo da leitura; 2) *Skimming*, uma estratégia de leitura voltada a exploração das palavras no texto, com o propósito de compreender o texto a partir da ideia central; 3) *Scanning*, o leitor vai em busca de uma informação específica; 4) Mapa semântico; 5) Advinhar; Análise de vocabulário; 7) Prestar a atenção aos marcadores do discurso.

Essas estratégias de leitura elaboradas por Brown (1994) são oriundas de princípios que norteiam as atividades de leitura, princípios respaldados numa estratégia de leitura metacognitiva, em que as estratégias são definidas como operações realizadas com algum objetivo em mente, sobre os quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação (KLEIMAN, 1992).

(substitution), elaboração (*elaboration*), resumo (*summarization*), tradução (*translation*), transferência (*transfer*), inferência (*inferencing*).

Os princípios elencados por Brown (1994) são: i) as atividades de leitura devem ser motivadoras; ii) os professores devem utilizar textos autênticos e não simplificados; iii) os professores devem incluir nas atividades de leituras estratégias ascendentes e descendentes (*botton up* e *top down*), ou seja, eles devem explorar tanto o conteúdo do texto como o procedimento esquemático do leitor; iv) as atividades de leitura devem ser desenvolvidas em três fases: antes, durante, depois da leitura.

Em uma compreensão mais afinco das estratégias de leituras listada por Brown (1994), as ascendentes, *botton up*, trata-se de uma leitura decodificadora em que as informações fluem do texto para o leitor que processa os dados (letras, morfemas, sílabas, palavras, regras gramaticais) para extrair o significado do texto; Já a denominada como *top down*, a descendentes, é considerada uma leitura psicolinguística pela qual o leitor parte de seu conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra. Ao parafrasearmos o mestre Freire (1999), podemos dizer que a leitura *top down* precede a leitura *botton up*.

Desse modo, percebemos que o ST ao inferir acerca de suas estratégias de leitura na sala de aula, direciona a princípios de uma leitura decodificadora e não perpassa por abordagens de leitura metacognitiva. O que nos remete a considerar que os estudantes tendem a ter mais dificuldades em analisar criticamente os textos. Como também, tendem em não construir significados que irão corroborar para o estabelecimento da formação de conhecimento e a atos de ressignificações, pois a L-alvo, para o discente que é submergido a estratégias de leituras decodificadoras, é algo alheio a sua realidade, ao seu contexto social e visão de mundo.

Ao ser confrontado sobre a preocupação de correlacionar a Língua Inglesa ao contexto social do aluno, o ST relata que busca focalizar a importância da vida e os valores éticos em suas aulas. O que denota ser uma preocupação pertinente para a formação do cidadão. Contudo, estes assuntos podem e devem estar presentes nos textos (verbais ou não verbais, nos diversos gêneros e tipologias textuais) das aulas de LI, pois o professor deve primar por leituras de estratégias cognitivas e metacognitivas em textos autênticos ou não para a formação leitora de seus estudantes.

No decorrer do questionário discursivo aplicado para o ST, o docente enfatiza que é possível aprender o inglês nas escolas públicas e que testemunhou vários casos de discentes que aprenderam. Fato que contrapõe o imaginário social, pois partimos da crença de que não se

aprende uma LE nas escolas brasileiras, principalmente, as públicas. Ressalvamos de que nos baseamos no conceito de crenças definido por Barcelos (2011) para essa assertiva:

[...] uma forma de pensamento, construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2011, p. 148)

A autora ressalta que só é possível aprender uma LE nas escolas públicas caso governo, escola, linguistas, professor e alunos estejam engajados nesse propósito:

[...] é e deveria ser possível [aprender inglês em escolas públicas]. É possível desde que: a) os professores sejam respeitados por seus pares; b) os alunos compreendam que as condições exteriores são importantes sim; mas que a aprendizagem, o desejo, a motivação vêm de dentro e que esses podem ajuda-los a redesenhar o seu ambiente em oportunidades de aprendizagem; c) a escola e a sociedade assumam o compromisso com o ensino da língua inglesa; d) as associações de professores de inglês e de linguistas aplicados atuem mais fortemente aos órgãos governamentais; e) o governo fortaleça o ensino através do aumento de carga horária, de melhor salário para professores e recursos para essas aulas” (BARCELOS, 2011, p. 156-157).

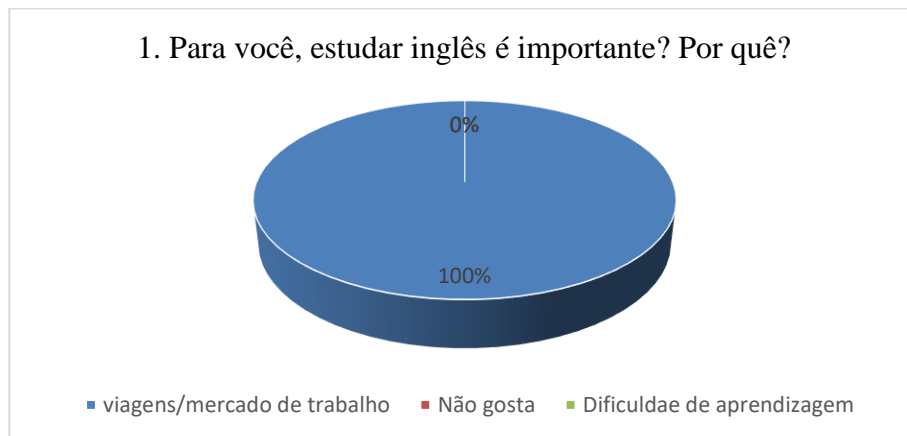
Em suma, analisamos neste tópico alguns momentos significativos do questionário discursivo aplicado para o ST, pois a partir da voz do sujeito *teacher* compreenderemos outros aspectos importantes dos dados gerados pelos sujeitos discentes.

4.2. Análise das respostas do questionário aplicado aos Sujeitos Discentes (S1D6 – S33D6; S1D7- S30D7)

O questionário discursivo aplicado para os SD dos sexto e sétimo anos foi construído a partir das observações e episódios registrados ao longo da pesquisa *in locu*. Foram elaboradas dez questões discursivas (abertas) que direcionavam o informante discente a realizar várias leituras acerca da aula de LI, desde a leitura de mundo (a importância de estudar o inglês e o valor dessa língua na sociedade contemporânea) até os atos de ler que fazem parte do desenvolvimento da habilidade de leitura (o que os alunos compreendiam como leitura nas aulas de LI). Assim, os dados gerados nas duas turmas serão descritos abaixo.

➤ 6º ano

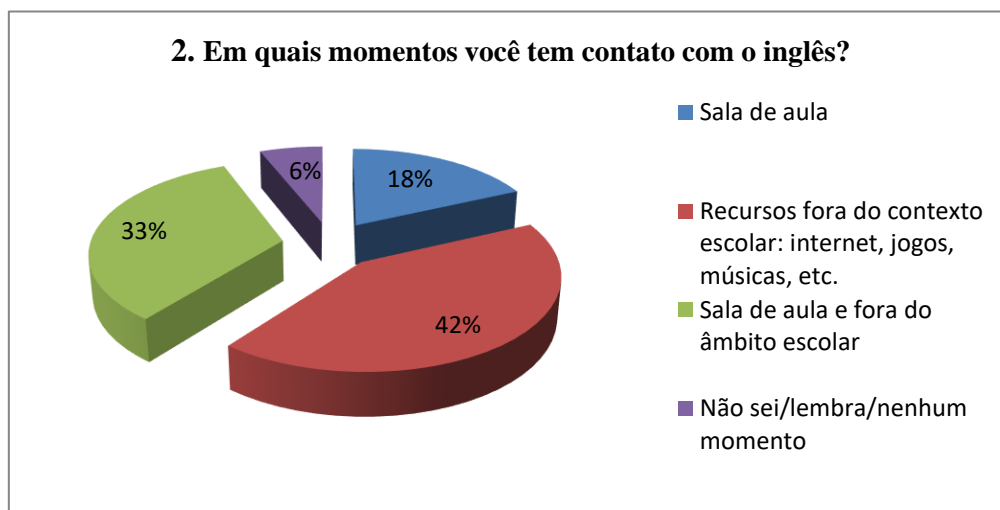
Figura 1– Gráfico de respostas à pergunta 1



Fonte: própria autora.

Os SD do 6º ano consideram (Quadro 5), em sua totalidade, importante estudar inglês tanto para viagens quanto para o futuro e mercado de trabalho, mesmo que estes sujeitos ainda não tenham a utilizado para estes fins.

Figura 2 – Gráfico de respostas à pergunta 2



Fonte: própria autora.

Com 42% dos SD (Quadro 6), o contato com a língua inglesa é mais frequente fora do contexto escolar. Isso ocorre, principalmente, devido ao acesso à rede virtual em busca por entretenimento. Pressupomos então que o contato com a língua inglesa por uma vertente de aprendizagem formal, atualmente é menos usual. A não ser que esteja também vinculado ao entretenimento.

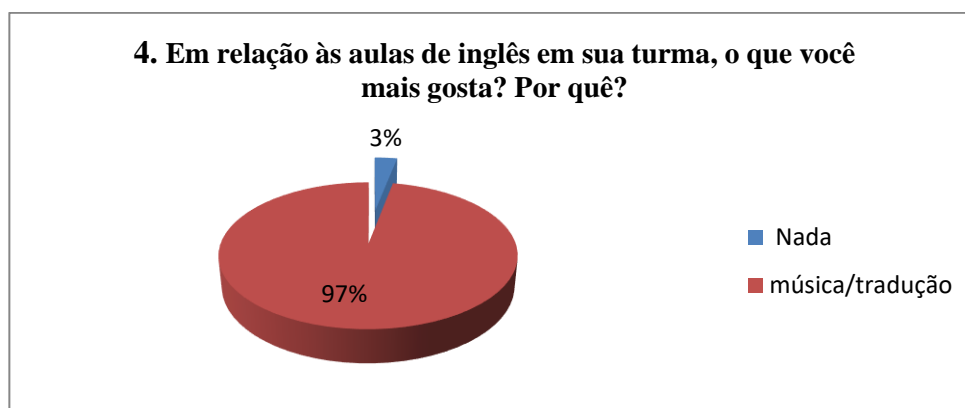
Figura 3 – Gráfico de respostas à pergunta 3



Fonte: própria autora.

Apesar de 88% dos alunos vivenciarem a LI fora do contexto escolar, os dados em (07) mostram que as expectativas dos alunos na aprendizagem do inglês em um espaço de ensino formal são significativas, devido às motivações correlacionadas ao mercado de trabalho, intercâmbio e viagens turísticas.

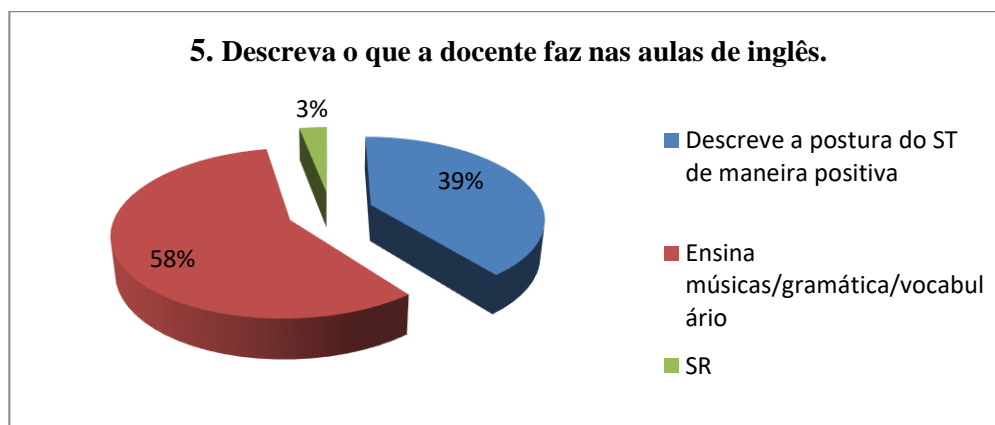
Figura 4 – Gráfico de respostas à pergunta 4



Fonte: própria autora.

Em um percentual de 97% os dados em (08) evidenciam de que o trabalho voltado à aprendizagem de músicas em inglês cativa e envolve os SD. Desse modo, os sujeitos discentes entendem como algo significativo e de notoriedade para a aprendizagem.

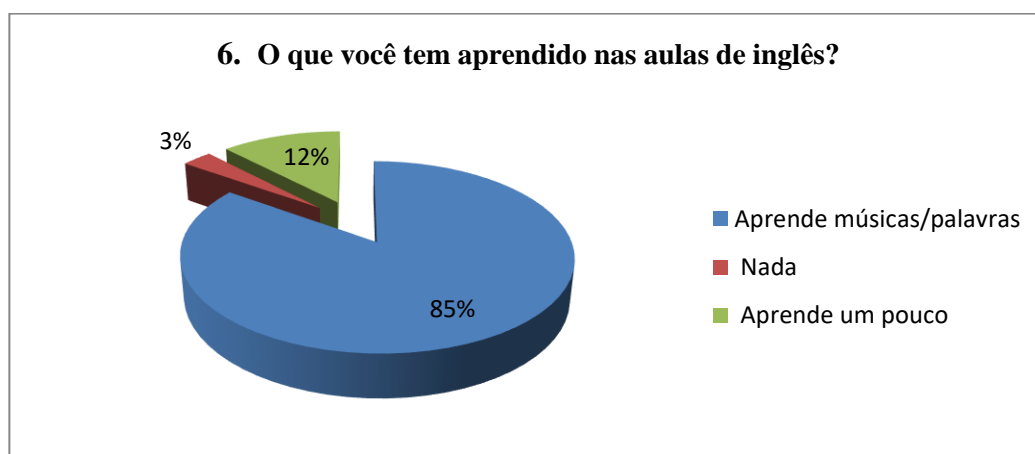
Figura 5 – Gráfico de respostas à pergunta 5



Fonte: própria autora.

Os dados presentes no Quadro 09 revelam que os SD compreendem a proposta da aula e analisam de maneira positiva os métodos de ensino aplicados pelo ST.

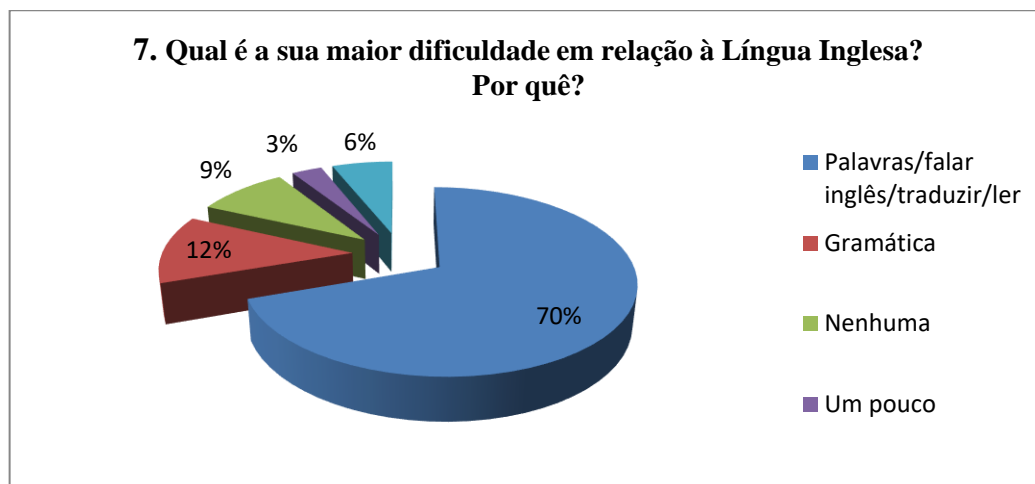
Figura 6 – Gráfico de respostas à pergunta 6



Fonte: própria autora.

Este gráfico (Quadro 10) demonstra que os SD compreendem a proposta do ST e conseguem pontuar o que é mais significativo nas aulas de inglês: a ampliação vocabular por meio da aprendizagem das músicas. Entretanto, há um paradoxo em relação aos resultados da questão 4, ao compararmos com os percentuais de 12% e 3% respectivamente de SD que “aprendem pouco” ou “nada” aos 97% (pergunta 4) que declararam a música como a atividade que eles mais gostam. Logo, torna-se incoerente o aluno gostar de algo que lhe traz bastante dificuldade ao ponto de ele considerar que não aprende ou aprende pouco.

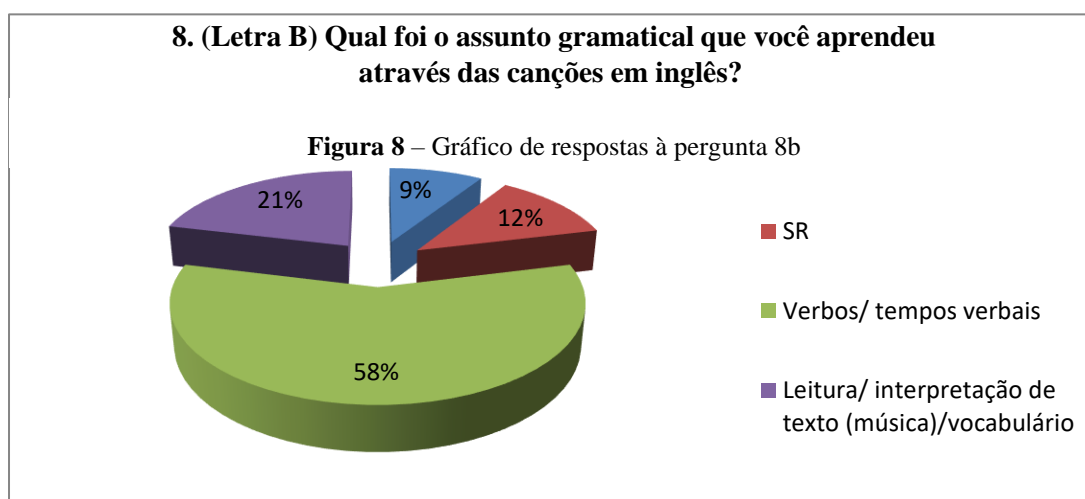
Figura 7 – Gráfico de respostas à pergunta 7



Fonte: própria autora.

Antes de sinalizarmos o que os resultados apontam nesta questão (Quadro 11), é necessário salientarmos que os sujeitos discentes não compreenderam o que foi solicitado no enunciado, já que os SD colocaram como dificuldade as “palavras, falar inglês, traduzir, ler, gramática” e outros expuseram os advérbios “muito, pouco, nenhuma”. Informação que nos direciona a interpretar que as atividades em que os SD mais gostam e conseguem interagir, ao ponto de ver positivamente o trabalho do ST, é ao mesmo tempo o que eles têm mais dificuldades.

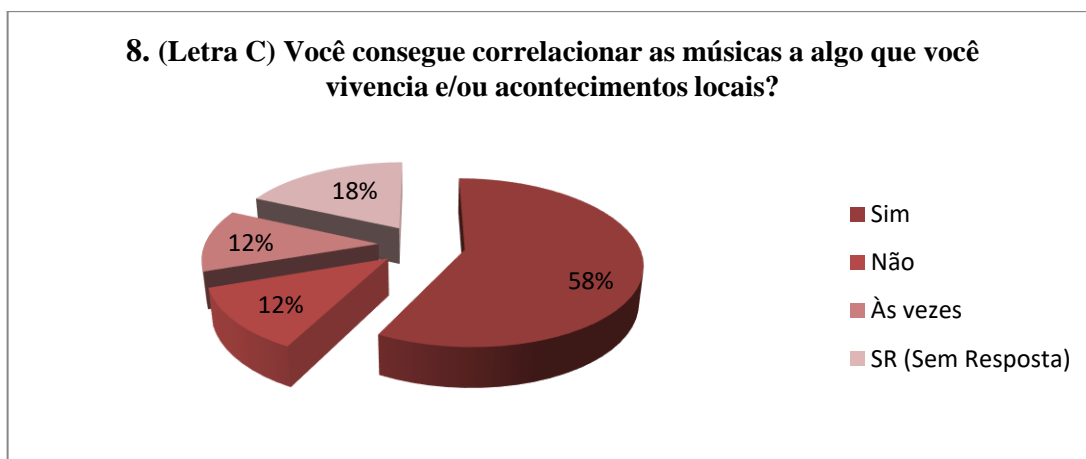
Como também, podemos perceber outro resultado contraditório ao compararmos com a questão 6, pois os SD colocam como maior dificuldade aquilo que na questão anterior (85% dos sujeitos discentes) sinalizaram positivamente, ao citarem que aprendiam de maneira satisfatória



músicas, vocabulário, etc. Entretanto, 70% dos mesmos SD, consideram as atividades com foco vocabular e tradução como de maior dificuldade e pouca aprendizagem. Fonte: própria autora.

Os resultados deste gráfico mostram que uma parcela de 21% dos SD veem a leitura, a interpretação e o vocabulário como assuntos de cunho gramatical. Fato que não deve ser visto como um agravante, já que estamos tratando de alunos do sexto ano, numa faixa etária de 9 a 12 anos, pela qual as técnicas aplicadas pelo docente em sala estão em um processo contínuo de aprendizagem aos conteúdos de morfossintaxe, sintaxe, dentre outros de teor gramatical. Entretanto, 58% afirmam que as conjugações verbais é um conteúdo de maior grau de dificuldade.

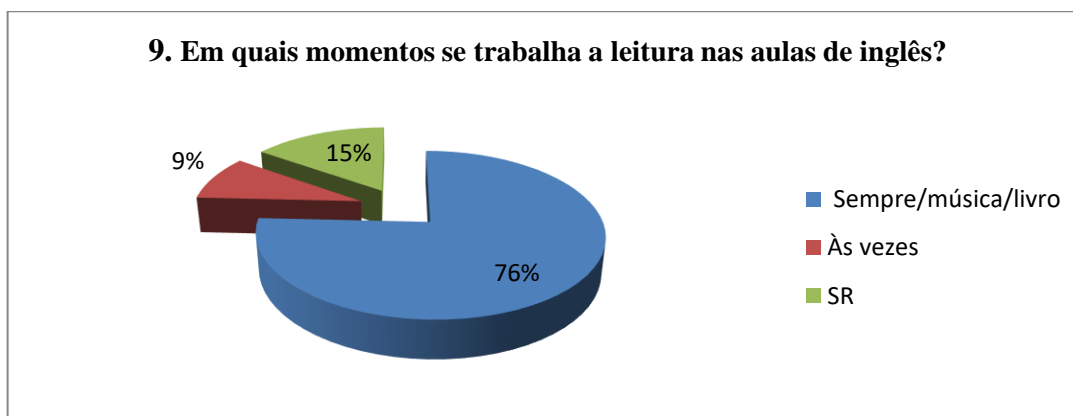
Figura 9 - Gráfico de respostas à pergunta 8c



Fonte: própria autora

Ao longo das observações na sala de aula tornou-se importante averiguar se as atividades de músicas possibilitavam ao SD à construção de significados, à realização de inferências, à contextualização à sua vivência e à ampliação a sua visão de mundo. A partir dos resultados da questão 8c, podemos afirmar que 58% dos SD conseguem fazer *links*, mas não é um percentual tão significativo, se pensarmos que a somatória dos percentuais de “às vezes”, “não” e “sem respostas” é de 42%.

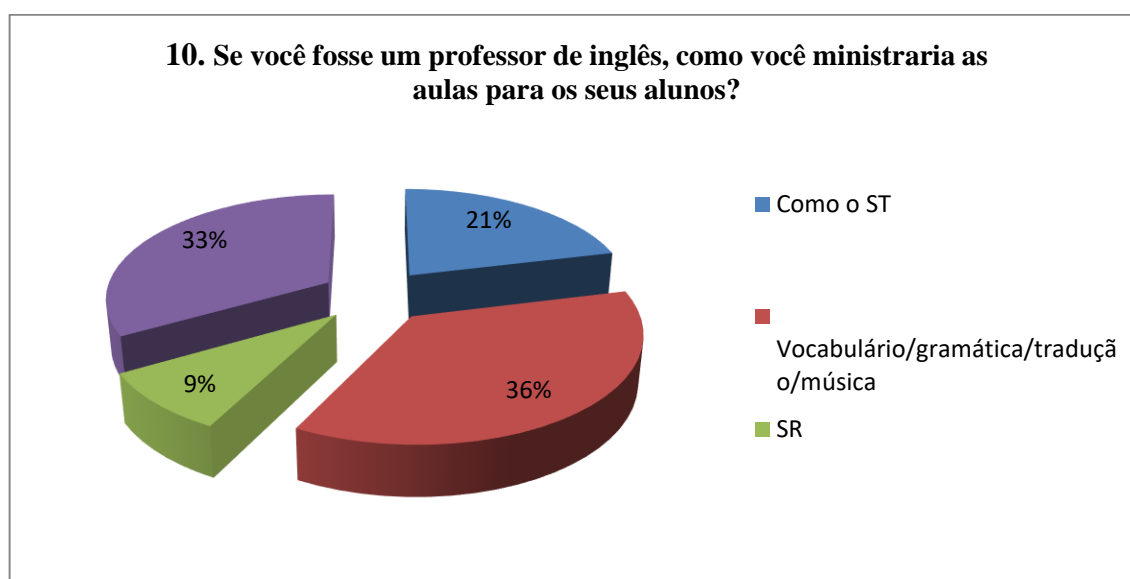
Figura 10 – Gráfico de respostas à pergunta 9



Fonte: própria autora

A questão 9 revela que 76% dos sujeitos discentes do sexto ano consideram as atividades musicais e o livro didático como momentos de leituras, houve um total de 24% que declararam entre “às vezes e “sem resposta”.

Figura 11 – Gráfico de respostas à pergunta 10

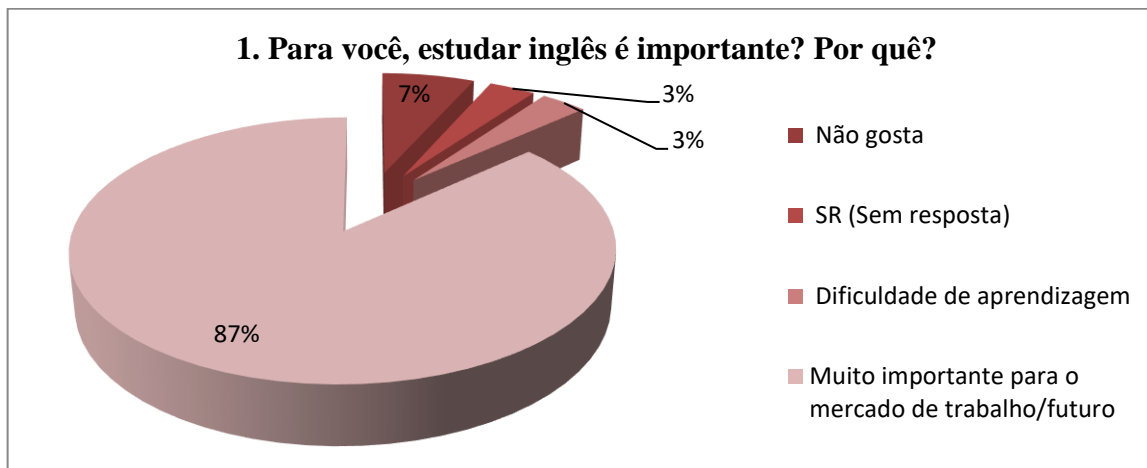


Fonte: própria autora.

Os resultados da questão 10 estabelecem um fator de grande relevância para a pesquisa: a postura do ST se reverbera nos SD do sexto ano, i. e. Os SD ao se verem docentes de LI, seguiriam a mesma abordagem e métodos de ensino aplicados pelo ST, visto que 36% ministrariam as aulas de LI focalizando-se em músicas, traduções, vocabulário e gramática e 21% declararam explicitamente “como o ST”, um total de 57% dos sujeitos discentes.

➤ 7º ano

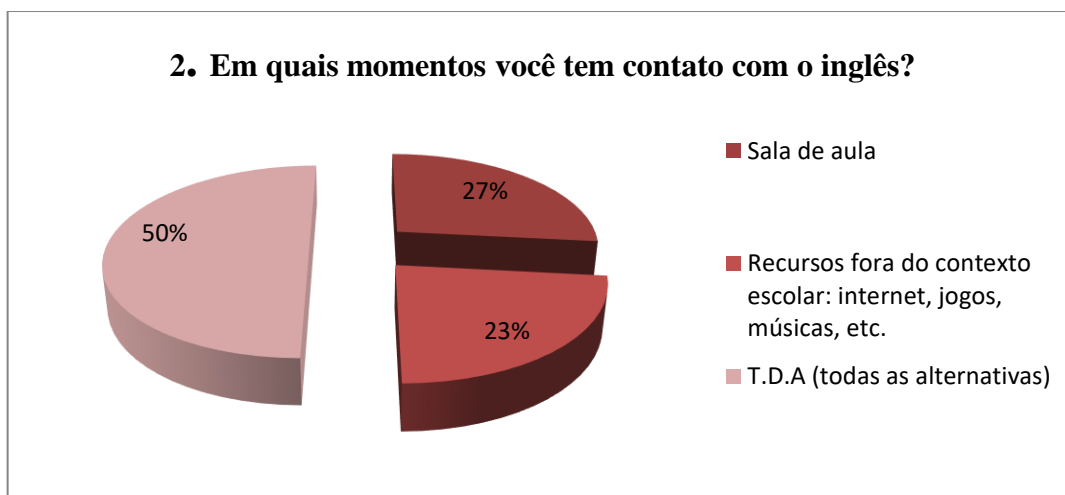
Figura 12 – Gráfico de respostas à pergunta 1



Fonte: própria autora.

Na turma do sétimo ano (Quadro 16), o inglês também foi visto como importante para os SD devido ao mercado de trabalho, viagens turísticas e intercâmbio.

Figura 13 – Gráfico de respostas à pergunta 2

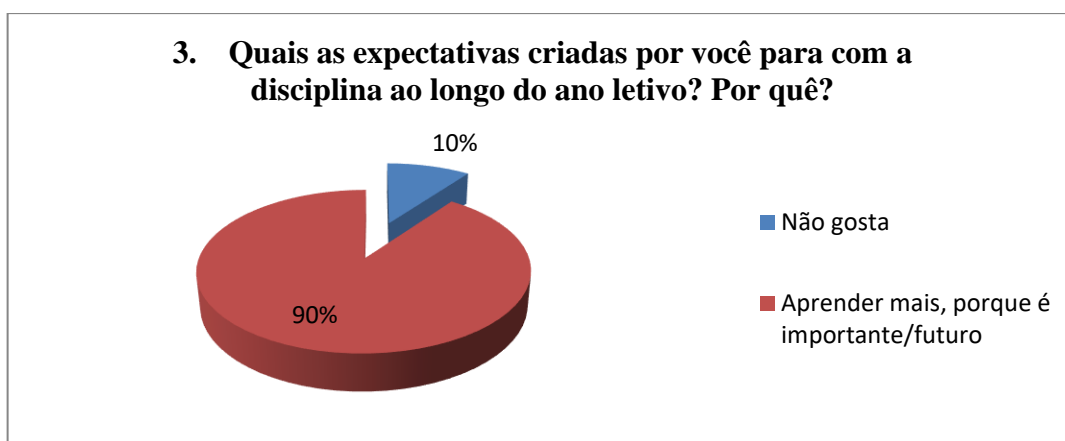


Fonte: própria autora

Os resultados deste gráfico apontam que metade da turma tem o contato com a língua inglesa tanto na sala de aula quanto fora do contexto escolar. Entretanto, se pensarmos que 27%

alegam ter vivência com o inglês somente na sala de aula, concluímos que a maioria dos sujeitos discentes do sétimo ano tem contato com a língua inglesa quando está na sala de aula.

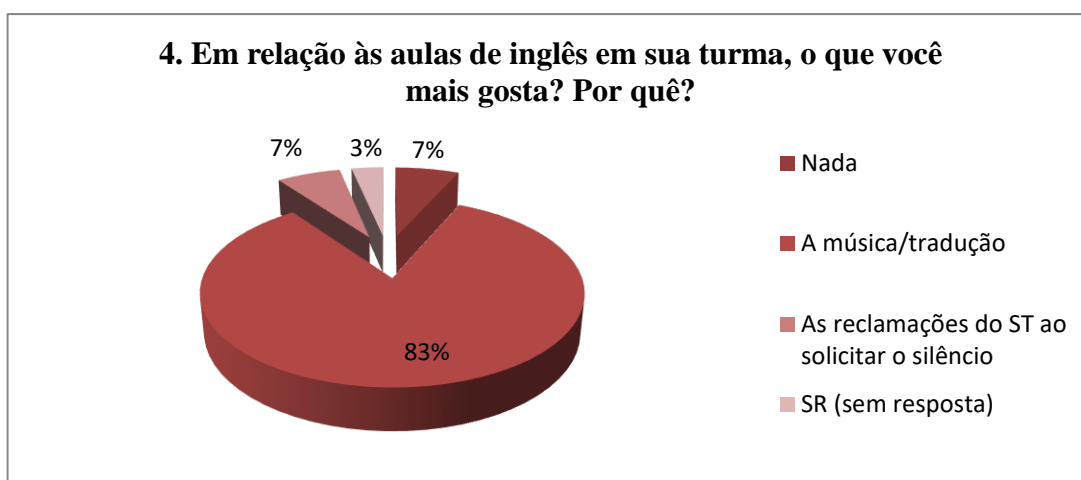
Figura 14 – Gráfico de respostas à pergunta 3



Fonte: própria autora.

Os resultados da questão 3 evidenciam que o grau de importância atribuído à LI pelos SD, equivale às suas expectativas, i.e., os aprendizes consideram o inglês importante para o mercado de trabalho, viagens turísticas e intercâmbio, e estas se tornam as expectativas de aprendizagem. Eles querem aprender para estar aptos ao mercado de trabalho, viagens e intercâmbios.

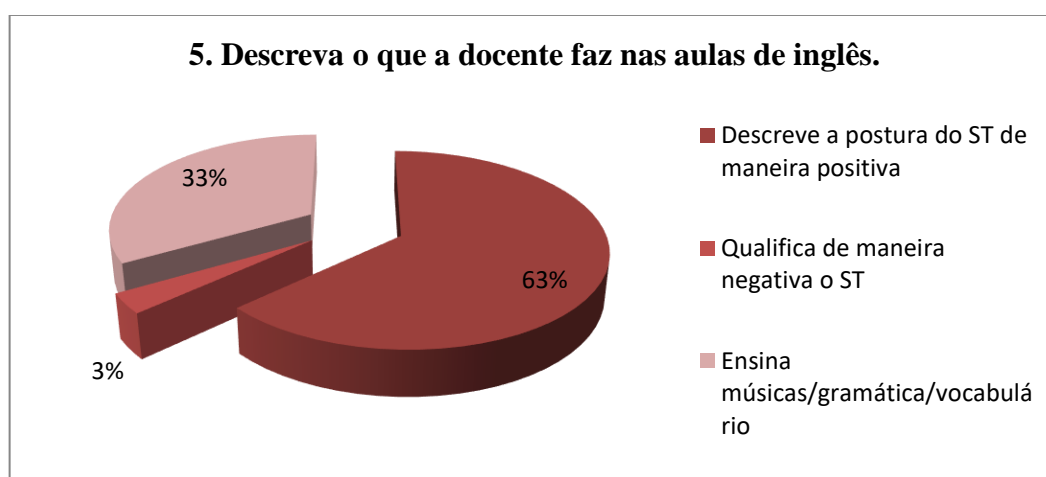
Figura 15 – Gráfico de respostas à pergunta 4



Fonte: própria autora

Os resultados da pergunta 4 apontam que as atividades musicais aplicadas pelo sujeito *teacher* são bem aceitas pelos SD do sétimo ano. Todavia, algumas respostas trazem estranhamento para a análise. Em destaque, o que alguns sujeitos discentes declararam como “as reclamações do ST ao solicitar o silêncio”, formulamos uma possibilidade para esta resposta: o sujeito *teacher* ao advertir algum SD sempre discorria sobre algum valor moral, como o respeito, a ética, etc. Acreditamos que alguns sujeitos discentes gostavam desse momento de conscientização.

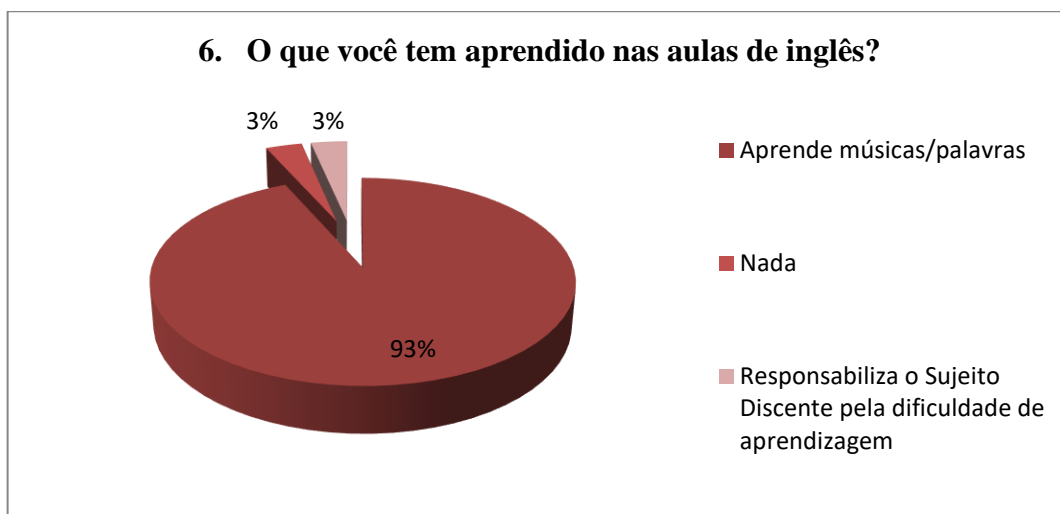
Figura 16 – Gráfico de respostas à pergunta 5



Fonte: própria autora.

Ao longo da análise dos dados gerados neste questionário discursivo (Quadro 20), é notório que alguns SD do sétimo ano (3%) assumem uma falta de empatia ou vontade de aprender o inglês. No entanto, as inferências negativas representam a minoria, já que uma parcela significativa (63%), ao descrever as aulas do docente, qualifica positivamente e faz referência ao ensino de músicas, vocabulários e assuntos gramaticais.

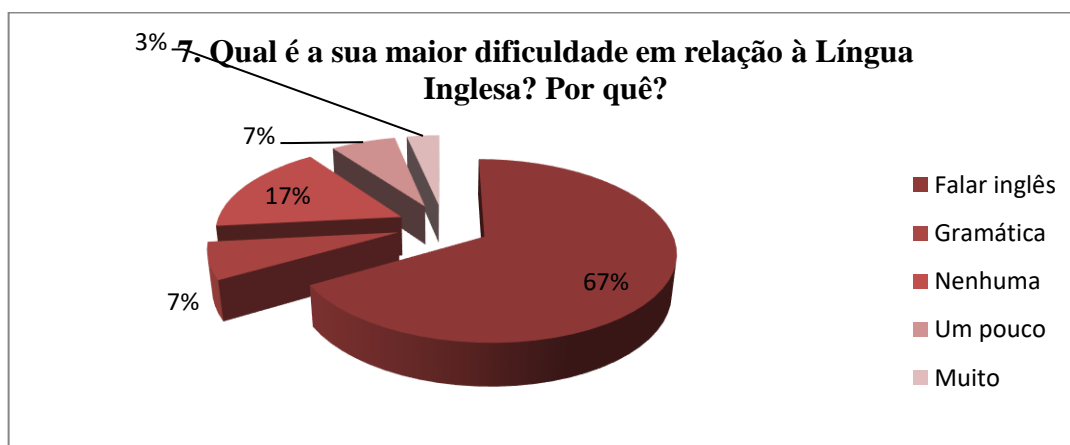
Figura 17 – Gráfico de respostas à questão 6



Fonte: própria autora

Com base nos dados gerados no Quadro 21, notamos que 93% dos SD sinalizam a música como atividade principal no processo de aprendizagem em LI, mas o que chamou a nossa atenção nos resultados deste gráfico foi o sentimento de culpa que 3% dos SD atribuíram ao ST, por não ter tido uma abordagem de ensino e técnicas pedagógicas que os fizessem aprender a LI. Desse modo, os SD responsabilizam o ST por eles não terem aprendido os conteúdos abordados nas aulas de LI.

Figura 18 – Gráfico de respostas à questão 7

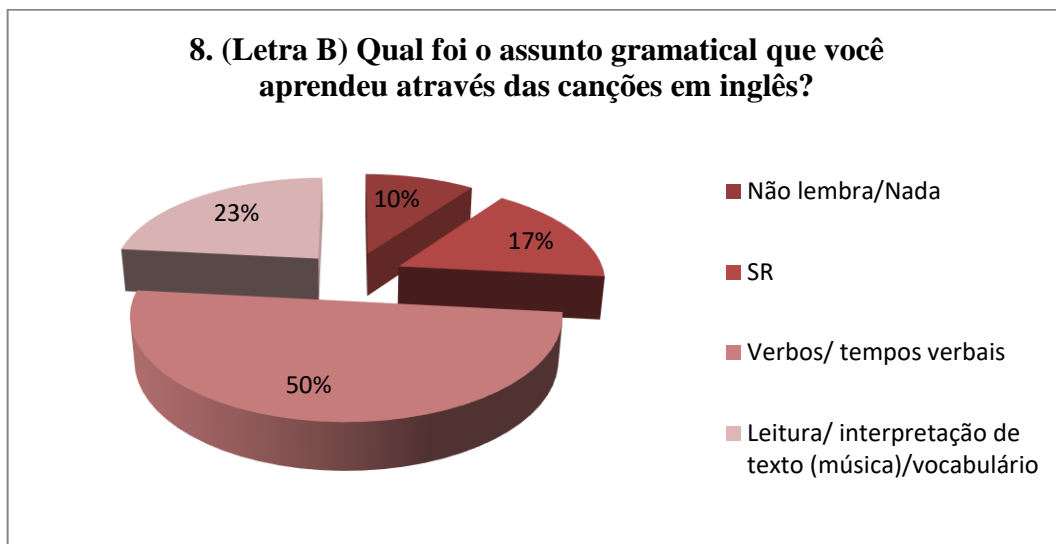


Fonte: própria autora

Como os SD do sexto ano, os sujeitos discentes do sétimo ano, na questão 7, ao elencar as suas dificuldades na LI faz uso dos advérbios “nenhuma”, “pouco” e “muito”. Os resultados

(67%) mostram que “falar inglês” é a maior dificuldade dos SD na sala de aula, seguido pela gramática.

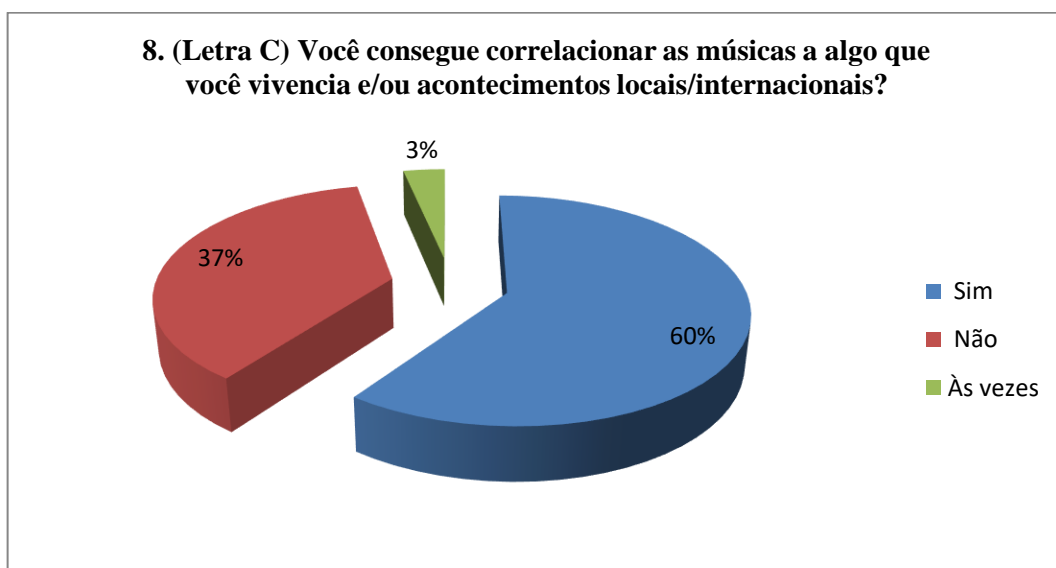
Figura 19 – Gráfico de respostas à pergunta 8b



Fonte: própria autora.

Alguns SD do sétimo ano também consideram a leitura e a interpretação textual como assuntos gramaticais (Quadro 23). E metade da turma, 50%, aponta os tempos verbais como o conteúdo que mais aprendeu por meio das canções.

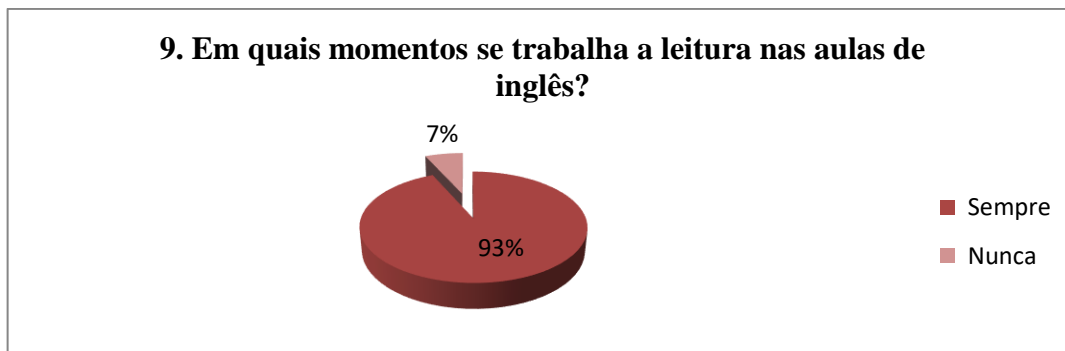
Figura 20 – Gráfico de respostas à pergunta 8c



Fonte: própria autora

Uma parcela significativa (60%) de SD consegue contextualizar os temas abordados nas canções.

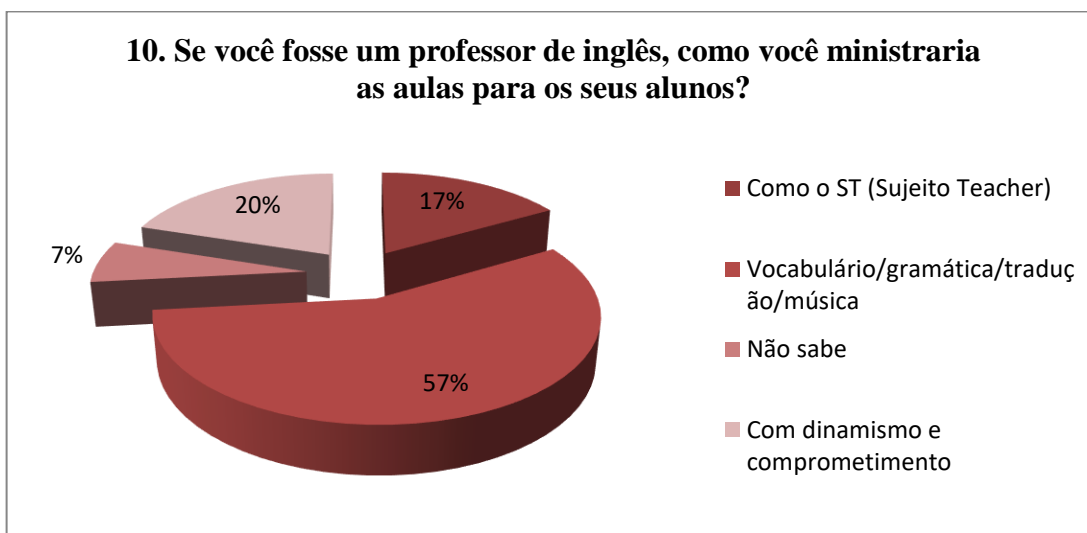
Figura 21 – Gráfico de respostas à pergunta 9



Fonte: própria autora.

Os dados gerados na questão 9 confirmam um indício importante: os SD consideram a leitura como assunto gramatical, devido ao fato deles entenderem que o trabalho de tradução e aprendizagem das músicas envolve leitura. Essa análise se confirma quando 93% dos SD avaliam a leitura como um trabalho constante nas aulas de LI.

Figura 22 – Gráfico de respostas à pergunta 10



Fonte: própria autora.

Notamos que os SD veem na imagem do ST a postura ideal de professor de língua inglesa (Quadro 26), já que 57% apontam “vocabulário”, “tradução”, “gramática” e “música” como melhor maneira de ministrar as aulas de inglês e 17% como o ST. Todos estes aspectos condizem com as aulas de LI do sujeito *teacher*.

Ao descrever e interpretar os dados gerados, entendemos que as aulas de LI ministradas pelo ST proporcionam ao discente um ambiente de insumo, de contato com a língua inglesa, em que o SD, seja por meio de músicas ou da aprendizagem da norma padrão (*grammar*), busca desenvolver a habilidade oral, a auditiva (*listening*), a ampliação vocabular, aprimorar a leitura e a escrita.

Por esta vertente de que a sala de aula é um ambiente que deve promover a aprendizagem, Almeida Filho (2011) declara que:

O ambiente da sala de aula deve promover não só a aprendizagem consciente de forma aberta e tranquila, mas também a aprendizagem subconsciente e envolvida, de modo não-defensivo, sem ansiedade. A sala de aula pode ser vista como um cenário social [...] deve ser encarada como locus de uso real, propositado, de linguagem para fins perceptíveis, realistas e específicos ao longo do processo de aprendizagem formal. (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 119)

Entretanto, este ambiente mobilizador de aprendizagem que é a sala de aula, pode-se tornar um espaço sem ações significativas, um cenário vazio. Visto que o ponto de contradição dos dados analisados em que os SD alegam aprender e gostar das aulas de LI, mas, ao mesmo tempo, afirmam ter dificuldades de compreensão, induzindo-nos a perceber que “[...] sala de aula é lugar de pôr as ideias e conhecimentos em ação e de avaliar o que isso tem a ver com a aprendizagem dos alunos” (REIS, 2009, p.129). Logo, o professor tem de repensar se as suas ações pedagógicas estão realmente proporcionando aos alunos a aprendizagem.

4.3. Análise das observações das aulas nas turmas do 6º e 7º anos respectivamente

Quadro 5 – Notas de campo do 6º ano: 1º dia de realização da atividade: canção “What the World Needs Now” (ANEXO A).

25/05/2017

9:10 O ST estava pontualmente à espera da saída do S1P6. Alguns sujeitos discentes estavam se organizando para a aula de inglês. O S2D6 se aproxima do ST e oferece ajuda para a instalação dos aparelhos (computador e caixas de som). Os S5D6 e S1D6 também oferecem ajuda, mas o ST alega que uma pessoa é o suficiente e os agradece.

Os sujeitos discentes começam a ir para os seus respectivos assentos e o ST solicita que todos peguem os cadernos e copiem a música “What the World Needs Now” que está sendo escrita na lousa.

9:14 O S2D6 olha para mim (pesquisadora) e diz:

- Eu tenho um dicionário! Olha o meu dicionário. Eu vou acertar tudo!- disse o S2D6

O S2D6 se refere ao fato de que quando o ST trabalha com alguma canção, sempre solicita a tradução da música.

9:30 O ST inicia a sua fala afirmando que a música aborda sobre o amor próprio, e exemplifica:

- Quando a gente xinga o colega, nós estamos também nos desrespeitando. Isso mostra que nós não estamos tendo amor próprio. – disse o ST.

9: 37O S16D6 se direciona ao S10D6 que estava ao lado:

- Tá *veno* você não tem amor próprio. – diz aos risos.

O ST reorienta (considero como reorientação devido à fala do ST “vocês já sabem”, e os sujeitos discentes fizeram gestos de concordância) em como colocar a tradução da música.

O ST começa a passar a música para que todos pudessem acompanhá-la.

O ST parava em cada estrofe para traduzir oralmente a letra da música.

10:00 Toca a sirene para o intervalo.

No retorno do intervalo os sujeitos discentes estão mais agitados.

Após algumas advertências do ST para alguns sujeitos discentes que estavam mais dispersos e agitados. O ST divulga as médias da I unidade.

Logo após, o ST passa novamente a música desde o início. O S16D6 interrompe a atividade e diz:

- Essa música é chata! Passa outra!

Muitos sujeitos discentes concordaram.

11:10 O ST passa mais três vezes a música, sendo que a terceira repetição foi interrompida pela sirene, a aula tinha finalizado.

Fonte: própria autora.

O ST elaborava um planejamento único de plano de aula para todas as séries (anos) do segmento de ensino do Fundamental II, por isso que a mesma canção analisada no sexto ano,

também foi aplicada no sétimo ano. Fato que nos traz inicialmente um estranhamento, já que estamos tratando de uma sequência de conteúdos e um público-alvo com anseios e motivações distintas.

Ao fazer inferência sobre o assunto que a música abordava, o ST correlaciona o comportamento dos sujeitos discentes em sala de aula ao eixo temático, contudo não houve uma progressão da discussão. A preocupação esteve na cópia da canção, na tradução (*translation*) e no exercício de memorização por meio da repetição (*repetition*) da canção. Dessa maneira o texto foi pouco explorado, considerando que os SD não conseguiam interagir com o texto, além do fato de que a fala do ST tinha um papel crucial no que diz respeito ao tema da música.

Segundo o linguista Almeida Filho (2015), o professor precisa passar a palavra para o aluno: “Do professor se esperará que domine menos nas atividades de aula e passe a palavra aos alunos muito mais frequentemente do que o habitual hoje. Isso porque o aluno tem coisas a perguntar, a dizer, a opinar e a questionar” (ALMEIDA FILHO, 2015, p.69). Além disso, o objetivo de propiciar ao aluno o desenvolvimento de competência em LI, torna-se algo mais difícil de alcançar.

Almeida Filho (2015) ainda afirma que a LI ajuda ao aluno a se transportar para outros lugares, mais do que apenas a sistematização de um novo código linguístico.

A aula de língua estrangeira como um todo pode possibilitar ao aluno não só a sistematização de um novo código linguístico que o ajudará a se conscientizar do seu próprio, mas também a chance de ocasionalmente se transportar para dentro de outros lugares, outras situações, e pessoas (ALMEIDA FILHO, 2015, p.45).

Para a pesquisadora Gimenez (2011 p. 50) “É preciso ressignificar a aprendizagem do inglês para dar-lhe a conotação de que não só é possível aprendê-lo, como também compreender-se como um elo na rede de pessoas comprometidas com determinada visão e mundo”. Assim, essa deve ser a principal meta em uma aula de LI, propiciar ao aprendiz visão de mundo. É necessário que repensemos os nossos planos de aula, devemos traçar metas, e, como consequência, criar estratégias de aprendizagem.

Quadro 6 – Notas de campo 7º ano: 1º dia de realização da atividade: canção “What the World Needs Now”

(ANEXO A).

23/05/2017

14:00: O ST estava pontualmente na porta da sala do sétimo ano, aguardando a saída do S2P7. Os sujeitos S12D7, S08D7, S1D7 e outros SDNP imediatamente indagaram em voz alta a pontualidade do ST.

- Já, ST!?! – disse o S8D7.

- Com certeza! – replicou o ST.

14:03: O ST entra na sala e logo solicita que todos fiquem assentados em seus respectivos lugares. E começa a instalar o computador e as caixas de som.

14: 08: Os sujeitos discentes estavam bastante agitados, e o ST teve que alterar o tom de voz para que todos o ouvissem. Alguns sujeitos discentes começam a fazer silêncio, outros trocam alguns risos baixos.

14:09 O S8D7 novamente se manifesta:

-ST, está muito grossa hoje! – disse o S8D7

O ST responde:

- Estou aqui há quase 15 minutos aguardando vocês fazerem silêncio para eu dar início a aula e nada de vocês se acalmarem.

Antes mesmo da manifestação de outro sujeito discente ou do S8D7, o ST começa a escrever na lousa a letra da música “What the World Needs Now”. A todo o momento o ST interrompe a cópia na lousa para advertir alguns sujeitos discentes.

14:27: Apesar do ST ter iniciado a aula na proposta da música, ao finalizar a cópia, o ST explana um conteúdo gramatical: To Be/ There´s.

14: 36: O ST retoma a análise da canção.

14:37: O ST contextualiza a música lembrando o que está acontecendo no mundo: o atentado em Londres e a Guerra Civil na Síria. E lança uma pergunta aos sujeitos discentes:

- O que está acontecendo na Síria? –perguntou o ST.

- Aquele bandido! – profere em voz alta o S15D7.

O S15D7 estava se referindo aos Estados Unidos.

A professora dar seguimento a tentativa de inserir a maioria dos sujeitos discentes na proposta da aula. E acrescenta um comentário para a turma a partir da fala do S15D7.

- Existe uma forte manipulação da mídia. – acrescenta o ST.

14:41 O ST passa a música para os sujeitos discentes conhecerem.

14:43 O S8D7 realiza outro comentário:

- música triste!- disse o S8D7.

14: 47 O ST começa a falar sobre o que a canção aborda.

14:52 Toca a sirene para a troca de horário, e conseqüentemente a finalização da aula de inglês.

Fonte: própria autora.

No sétimo ano, os horários de inglês não eram geminados (duas aulas consecutivas), como na turma do sexto ano. Os SD do sétimo ano eram um pouco mais agitados e eles retrucavam frequentemente a postura do ST, mas era visível que nas duas turmas o ST mantinha uma boa relação com os sujeitos discentes.

Observamos que nesta turma as discussões foram mais intensificadas acerca da temática proposta pelo ST. Houve comentários com maior criticidade. Isso pode ter ocorrido devido à maturidade dos alunos, ou por eles estarem mais engajados com os acontecimentos socioeconômicos e políticos de nossa sociedade. Todavia, as inferências realizadas pelos alunos foram substituídas pela preocupação do ST em mostrar a canção. Desse modo, a voz do aluno foi sucumbida por uma postura comum nas práticas pedagógicas: acreditar que o aluno não tem o que oferecer.

O docente ao omitir a voz do aluno na rotina pedagógica, está, ao mesmo tempo, silenciando-o, pois a sala de aula é um cenário propício a inquietações, indagações e formação de ideias. As aulas devem ser potenciais oásis, deve-se ouvir para ser ouvido, o professor deve ser elo para os seus alunos.

Stetsenko e Arievitich (2004) acerca das interações sociais que são estabelecidas pela linguagem reforça que:

[...] a atividade humana é essencialmente social. Ela é circunscrita numa dada comunidade, constituída por um coletivo que viabiliza as ferramentas disponíveis num dado tempo e espaço a fim de agir no mundo. Assim, as interações sociais, mediadas principalmente pela linguagem, estabelecem a ponte entre o indivíduo e o outro, apresentando-se como aspecto constitutivo tanto das práticas colaborativas humanas, como a identidade destes indivíduos. (STETSENKO e ARIEVITCH, 2004, p. 67)

Neste caso, ao redimensionarmos a visão de Stetsenko e Arievitich (2004) para a sala de aula, podemos reconhecer a sala de aula como um espaço de interação social na qual a

linguagem estabelece uma ponte entre o professor e o aluno. Se não houver a ponte, a linguagem e a interação social, não se configura como aula.

Quadro 7 – Notas de campo 6º ano: sexta aula de observação.

01/06/2017

9:12 O ST entra na sala. Os sujeitos discentes, a maioria, estão fora da sala.

9:17 O ST inicia a aula, solicitando que os sujeitos discentes peguem o livro e abram na página 25 (ANEXO C).

O S12D10 avisa o ST que não tem o livro. O ST solicita que o sujeito discente que não estiver com o livro, sente-se ao lado de alguém que o trouxe.

O ST reserva um tempo de 10 minutos para os sujeitos discentes responderem.

9: 22 O S2D6 olha para mim (pesquisadora) bastante entusiasmado, afirmando que a atividade estava bastante fácil. E logo avisa o ST:

- ST, eu terminei! Muito fácil! – avisa com entusiasmo.

9: 40 O ST relembra aos alunos a estratégia de leitura que orientou no início do ano.

- Vocês se lembram [...]. Vocês procuram palavras parecidas com o português e também terminações de palavras. Eu passei algumas terminações [...]

9:43 O ST inicia a correção da atividade. Responde a primeira questão.

10:00 toca a sirene para o intervalo.

10: 22 O ST entra na sala. O ST observa que a sala após o intervalo está bastante desorganizada e suja. O S7D6 adverte:

- Oh ST, o líder é o que mais suja!- aponta para o líder da sala.

O S3D6 imediatamente se defende e fala com o tom de desaprovação em relação à observação do S7D6.

- Eu não! Oh ST, eu não tenho que dá conta não!

Outros sujeitos discentes se manifestam ao mesmo tempo. O ST pede silêncio e orienta os sujeitos discentes acerca do papel do líder de sala.

A atividade da página 25 não é retomada no segundo horário da aula de inglês.

Fonte: própria autora

Este episódio referente à sexta aula de observação no sexto ano é o único registro que trata a utilização do livro didático (LD).

Nos últimos anos muitos estudiosos têm revisto o uso do LD nos trabalhos pedagógicos, devido, sobretudo, a predominância desse material na sala de aula, sendo muitas vezes o único recurso utilizado pelo professor.

Segundo Batista (2003) os estudos da LD brasileiro evidenciam que:

O livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando a sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula. (BATISTA, 2003, p.28)

Nesse sentido, o LD se apresenta como estruturador da ação didática do professor, propondo-se a substituir o planejamento e as escolhas didáticas, a definir metodologias de ensino e enfoques teóricos e a deixar-lhe o papel de gestor apenas da disciplina e do tempo escolar.

Em oposição a este movimento de submissão do LD na ação didática do professor, Frison *et al.* (2009) listam duas posturas de independência desse material didático (MD): 1) o professor deve ter competência para superar as limitações próprias dos livros. Devido ao valor genérico dos LD, por vezes o docente não consegue contextualizar os saberes; 2) Então se torna tarefa dos professores complementar, adaptar, dar sentido.

Em detrimento às visões extremistas acerca da submissão do docente ao LD, Lajolo (1996) sinaliza que o “livro didático é um importante mecanismo na homogeneização dos conceitos, conteúdos e metodologia educacionais” (LAJOLO, 1996, p. 4).

Os autores Jorge e Tenuta (2011) frisam que os LD são analisados a partir de critérios que garantam a qualidade:

O LD é importante, pois, muitas vezes, define o conteúdo do ano letivo, o planejamento das aulas, as propostas de avaliação e os métodos e técnicas de ensino a serem utilizados pelo professor. Assim sendo, a definição de padrões de qualidade para o LD de língua estrangeira e a aplicação de critérios condizentes com esses padrões na seleção dos livros a serem distribuídos pelo MEC, contribui para a garantia da qualidade do que efetivamente acontece na sala de aula. (JORGE e TENUTA, 2011, p. 124)

No entanto, a pouca utilização do LD de língua inglesa nas turmas observadas neste trabalho de pesquisa não foi por motivos de cristalização do trabalho docente e sequer pelo LD

não oferecer uma proposta que se adeque aos anseios e expectativas dos agentes envolvidos. O ST alega que:

O conteúdo dos livros didáticos são satisfatórios (*sic*), porém, o livro impresso é um problema que gosto de evitar, pois, além de pesado para se carregar na mochila junto com outros livros de outras disciplinas, ainda tem o problema da distribuição do livro didático para os alunos, pois MEC calcula a quantidade de livros pelo número de alunos na série, no ano anterior. Então, às vezes sobram livros e às vezes faltam livros para determinadas séries. (SUJEITO *TEACHER*, 2017, apêndice F)

E acrescenta que “Nem todos os alunos lembram (*sic*) de levar os livros para a escola. Creio que falta monitoramento dos pais em relação à responsabilidade do aluno em observar os dias das aulas e o material que ele deve carregar com ele para a escola” (SUJEITO *TEACHER*, 2017, apêndice F).

Estas justificativas levantadas pelo ST se confirmam neste episódio, quando o S12D10 avisa o ST que não tem o livro, e o sujeito *teacher* propõe quem não tem o LD a sentar-se ao lado de um colega que esteja com o material.

Focalizamos até este momento as problematizações acerca da utilização do LD, contudo ao registrar este episódio, os dados evidenciaram um problema mais atenuante: o mal uso das atividades presentes no LD. Essa assertiva é oriunda da abordagem da atividade da página 25 (ANEXO C) aplicada na aula.

Uma parcela significativa dos SD estava envolvida com a proposta da atividade, na qual tinha uma questão de múltiplas escolhas em que os alunos deveriam analisar o texto “*Keep Calm and G`day Mate!*”. No primeiro momento, a questão de múltiplas escolhas priorizou a ampliação lexical, que os SD, de modo geral, realizaram a atividade e a correção com tranquilidade. No intuito de aprofundar as discussões acerca do texto, na página 25 tinha um tópico “*think about it!*”, em que havia uma curiosidade sobre o texto “*Keep Calm and G`day Mate!*”.

A informação trazida neste tópico “*think about it!*” é que o cartaz motivacional “*Keep Calm and G`day Mate!*” tinha sido produzido pelo governo britânico no início da II Guerra Mundial para encorajar a população, mas que não ficou conhecido na época. Somente em 2000 foi redescoberto um exemplar. E logo em seguida tinha a seguinte pergunta: por que a coroa britânica foi substituída pela bandeira no texto do exercício?

Se o ST tivesse retomado à lição no segundo horário da aula de inglês e dedicasse um momento para analisar esse tópico, haveria um evento de significação e ressignificação por meio da leitura, pois, além de falar um pouco da II Guerra Mundial, principalmente, contextualizando-a com os confrontos cívicos recentes, os SD construiriam hipóteses até alcançar a resposta para o questionamento, eles estariam desenvolvendo o senso crítico e consequentemente, uma consciência leitora.

4.4. Triangulação de dados

Neste tópico confrontaremos os dados gerados nos questionários discursivo aplicados para os SD dos sextos e sétimos anos. Entretanto, no intuito de uma análise coesa dos dados subdividimos em três blocos as 10 questões. Orientaremos assim:

- Bloco 1: Tem consciência da importância da LI. É constituído pelas questões 1, 2 e 3;
- Bloco 2: Avalia a postura e a metodologia aplicada pelo ST. Refere-se às questões 4, 5, 6 e 10;
- Bloco 3: As atividades de leitura. Este bloco abarca as questões 8b, 8c e 9.

Visamos, desse modo, compreender as leituras de mundo que os sujeitos discentes fazem da língua inglesa até os atos de leitura registrados nas aulas observadas, de maneira que pudéssemos chegar aos processos de significações e ressignificações construídos pelos SD nas aulas de LI.

4.4.1. BLOCO 1

As questões 1, 2 e 3 dos SD6 e SD7 evidenciam que os SD têm consciência da importância do ensino e aprendizagem de língua inglesa. Fato que nos remete a entender que a LI não compõe a grade curricular das séries elementares de ensino básico e regular por motivos fortuitos, mas pelo seu papel político, econômico e social em nossa sociedade contemporânea, como língua internacional.

Passoni (2009) correlaciona o ensino de LI à existência de cidadãos completos e reflexivos.

[...] acerca de como as aulas de língua inglesa têm contribuído para a formação social de nossos alunos, quais são as possibilidades de interação proporcionadas aos

aprendizes a fim de que possam ser promovidas condições favoráveis para a existência de cidadãos completos e reflexivos, transformadores ativos do mundo em que vivem. (PASSONI, 2009, p. 169)

Com base nessa assertiva, o valor significativo atribuído ao ensino de Língua Inglesa é também representado na sala de aula por meio do discurso docente. Neste trabalho, o sujeito *Teacher* (2017) ao afirmar que o inglês é uma língua universal e por esta característica contribui para a comunicação entre os povos, fomenta e fortalece a hegemonia desse idioma.

Entretanto para esses discursos hegemônicos que são estabelecidos nas aulas de LI:

Devemos nos esforçar, como professores, para que os alunos dominem a língua [inglesa] e não fiquem eternamente no encanto do idioma e da cultura específica e muitas vezes fantasiada que o acompanha. O encanto exagerado, não equilibrado por boa dose de realismo e praticidade, corre o risco de gerar uma espécie de alienação e distanciamento das pessoas em relação a outras prioridades. (RAJAGOPALAN, 2011, p. 63)

Vejamos aqui que é preciso ser construído no discente um olhar crítico e ao mesmo tempo de cidadão do mundo ao vivenciar a aprendizagem em língua inglesa.

4.4.2. BLOCO 2

As questões 4, 5, 6 e 10 contemplam o bloco que avalia a postura e a metodologia aplicada pelo ST, já que partimos do pressuposto de que a identidade profissional do professor parte da sua relação com a L-alvo, e, conseqüentemente, essa interação reflete nos aprendizes de uma LE.

No que diz respeito à identidade profissional do professor de língua inglesa, Calvo (2011) propugna que os aspectos linguísticos são os que vão ser reveladores para as representações que os alunos fazem sobre a LI.

No que tange à construção da identidade do professor de LI, as representações dos alunos [...] levam a crer que apenas uma questão é central e se sobressai [...] refere-se à identificação, ao gosto, e ao conhecimento que o profissional que exerce essa profissão tem em relação à língua. Dessa forma, o aspecto linguístico é o que vai ser revelador acerca da representação que [os] alunos possuem sobre a profissão de professor de Língua Inglesa. (CALVO, 2011, p. 179)

Analisamos que os sujeitos discentes (6º e 7º anos) veem o trabalho do ST de maneira positiva, apesar de que em algumas dessas questões os ST foram contraditórios ao alegarem que as atividades que eles mais gostam nas aulas de LI também são as que eles têm mais dificuldades.

Essa atribuição positiva que os alunos fazem da postura e metodologia do ST é reforçado em ambas as turmas ao afirmarem que fariam o mesmo trabalho que o sujeito *teacher* com músicas, vocabulário, tradução, entre outros. Isso demonstra que um bom professor não é aquele que “domina” o conteúdo, e sim aquele que enxerga, antes de tudo, os seus alunos e se torna o referente em suas vidas.

A pesquisadora Gimenez (2011) retrata o bom professor como aquele que reside na relação entre sujeitos e artefatos historicamente constituídos:

É preciso lançar o olhar para além do ‘bom professor’ [...] compreender que o ‘bom professor’ reside na relação entre sujeitos, artefatos, sentidos historicamente constituídos, conhecimentos produzidos pela participação em práticas culturais e, dentre eles, seu conhecimento de língua inglesa. (GIMENEZ, 2011, p. 53)

Para Micolli (2011), ser professor é poder atuar para uma sociedade melhor. Ela afirma que:

Ser professor é ter a possibilidade de vislumbrar uma sociedade melhor e poder atuar na sua construção, pois sua sala de aula pode, na relação com seus alunos e no sentido que imprimir às suas aulas, refletir o ideal de sociedade igualitária justa e democrática. (MICOLLI, 2011, p. 176)

Logo, as construções de significados que um aluno realiza da/na sala de aula e de uma Língua estão intrinsicamente ligadas à figura simbólica e institucionalizada do professor.

4.4.3. BLOCO 3

Este bloco refere-se às questões 8b, 8c e 9, as quais se pautam em analisar os atos de leitura praticados pelos SD. Observamos que tanto para os SD6 quanto para os SD7 os momentos de leitura nas aulas de LI se faziam durante as atividades de tradução, *listening* e estudos de cunho gramatical.

Se pensarmos que a leitura é uma habilidade que trabalha em concomitância com a escrita, a oralidade e a compreensão auditiva, podemos afirmar que houve um processo de leitura. Contudo, a leitura não foi a habilidade prioritária e nem predominante, já que em atividades que o ato de ler poderia ter sido realizado (ANEXO C), isso não ocorrera.

É necessário que a leitura esteja como uma habilidade prioritária nos planos de aula de uma LI, como também textos que proporcionem aos discentes a interação, compreensão e o desenvolvimento crítico.

De acordo com Almeida Filho (2015), as escolhas dos textos devem partir de três requisitos:

Quanto à escolha do texto de conteúdo real, três requisitos podem ter o papel importante na sua escolha. São eles: a) o apelo ao interesse do leitor; b) o potencial de conter informação que já é ou pode ser codificada em diagramas ou quadros de percepção imediata; c) a relativa familiaridade do conteúdo por já ter sido, pelo menos em parte, ensinado anteriormente pelo outro professor (de geografia, por exemplo). (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 95)

Siqueira (2009) alega que as escolhas de textos devem partir do conhecido para o desconhecido:

[...] a escolha do texto deve ser cuidadosa e o grau de dificuldade adequado ao nível de proficiência dos aprendizes em LE. [...] Para níveis elementares, textos em português são mais apropriados como parte da aula em LE. [...] Partir do conhecido para o desconhecido nunca deixará de ser uma estratégia eficiente e segura para quem ensina e aprende línguas estrangeiras. (SIQUEIRA, 2009, p. 90)

Ainda sobre as escolhas dos textos nos planos de aula em LI, Paiva (2009) preconiza que:

Um bom método deveria oferecer oportunidades para o aprendiz ler textos em jornais e revistas, de preferência sobre assuntos de seu interesse, tais como: cinema, música, textos literários diversos, sempre de tamanho e nível de dificuldade adequados ao conhecimento linguístico do aluno [...] (PAIVA, 2009, p. 33)

O professor de língua inglesa ao elaborar planos de aula que não constam atividades de leitura negligencia a formação de um cidadão, pois o professor deve compreender que a sala de aula é uma arena de discussões dos mais variados temas a partir de uma diversidade de gêneros e tipologias textuais; é um espaço simbólico, arraigado de (re)significações pelos agentes envolvidos. E que, é imprescindível que o conhecimento de LI, pela notoriedade que essa Língua tem no mundo, esteja fundamentado numa visão crítica do conhecimento linguístico da L-alvo.

Na sessão seguinte, CONSIDERAÇÕES FINAIS, são retomados os objetivos, e as perguntas de pesquisa são respondidas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de dissertação intitulado “A Ressignificação Humana do Sujeito Discente Por Meio da Leitura no Ensino/Aprendizagem em Língua Inglesa” desenvolveu-se a partir de uma problematização acerca da leitura, e aos poucos foi tomando forma e cor.

A forma se constituiu nas escolhas metodológicas, nos procedimentos de coleta dos dados, na postura ética e de responsabilidade que um pesquisador tem de ter para a realização de quaisquer pesquisas que mantêm o compromisso com a verdade.

A cor se compôs por tons mais leves e secos nas etapas iniciais deste trabalho, mas logo as tonalidades foram ficando mais escuras e vibrantes. A cada anotação das aulas observadas, despertava-se um novo modo de olhar para a pesquisa, as incertezas e convicções mesclavam-se, os indícios eram o que almejávamos enxergar, e o foco adveio dos objetivos e das perguntas que nortearam esta dissertação.

Em um sentimento nostálgico ao rememorar os dois anos de trabalho, e ao mesmo tempo de paz, por chegarmos aos resultados finais, vimos que abordar os processos de significações e ressignificação por meio da leitura em LI nos fez perpassar por pontos decisivos para a pesquisa: 1) Escolher a vertente teórica que contemplaria o processo de significação e ressignificação; 2) Compreendermos o que é a sala de aula; 3) Delimitarmos o conceito de leitura; 4) Fomentar sobre o papel do professor de línguas. Para este fim, mergulhamos nos conceitos de identidade profissional do professor, visto em Gimenez (2011) como significações construídas e reconstruídas ao longo de uma trajetória de vida, ao mesmo tempo, individuais e coletivas; 5) E problematizar o caráter político e ideológico no ensino e aprendizagem da LI. Para isso, abraçamos as reflexões acerca das políticas linguísticas.

Dessa maneira, os objetivos traçados foram cumpridos, ao modo que analisamos como o discente constrói e reconstrói significações por meio da leitura em LI, identificamos os atos de ressignificações e observamos as abordagens de ensino. De tal forma que, ao traçarmos os objetivos, duas perguntas nortearam esta pesquisa, e com base nos dados analisados, as repostas e reflexões vieram à luz.

No que tange a primeira pergunta: *Como o discente constrói e reconstrói significações por meio da leitura em língua inglesa?*

Verificamos que o aluno constrói e reconstrói significações por meio da leitura em LI, em primeira instância, na aplicação de atividades de leitura que provenham de um processo interacional pelo qual o aluno e professor descortinem juntos os assuntos e temas levantados nos textos. Daí os *insights*, as associações e a partilha de vivências serão motivadoras para a busca de textos cada vez mais complexos e que instiguem no aluno o senso crítico. Além da compreensão dos agentes envolvidos (discente e docente) de que no ensino e na aprendizagem da LI não somente há a preocupação em decodificar, mas trata-se, também, de ensinar e aprender culturas, crenças, estruturas sociais e políticas da L-alvo.

Em um percurso contrário, não há significações e ressignificações em atividades que não priorizam a habilidade de leitura, não fomenta discussões, visa-se apenas um processo de decodificação dos códigos linguísticos da LI. O que resulta em um corpo discente que não consegue compreender o material didático, ainda que avaliado positivamente. Fato ratificado na análise dos dados dos SD6 e SD7 no capítulo 4.

A segunda questão se tornou mais desafiadora: *Quais são as maiores dificuldades em trabalhar a leitura pelos professores de língua inglesa?*

O professor de línguas necessita estar atento as mudanças sociais, tecnológicas e anseios do alunado para desenvolver a habilidade e competência leitora nos discentes, como também ser um bom leitor. Desse modo, a escolha de um bom material didático alicerçado a atividades significativas reformula o valor atribuído à leitura em LI.

No que diz respeito à sala de aula observada nesta pesquisa, as maiores dificuldades estiveram na abordagem das atividades. Foi possível identificarmos que a partir dos dados descritos e analisados, as propostas poderiam ter sido vivenciadas e interagidas melhor entre alunos e docente. Haja vista que havia competência e domínio linguístico da LI pelo ST.

Desse modo, este trabalho de pesquisa compenetrrou-se ao longo de dois anos nos estudos de significação e ressignificação dos alunos por meio da leitura em LI, e deparou-se com aulas de inglês que eram ministradas por um bom profissional, mas que não desenvolvia e aprofundava nos materiais didáticos aplicados. Bem como por alunos dos anos iniciais do Fundamental II que já demonstravam desmotivação no processo de aprendizagem da L-alvo.

Por fim, acreditamos que este trabalho de pesquisa abriu caminhos nos estudos de ensino e aprendizagem da LI, ao mostrar que é possível realizarmos um trabalho de língua inglesa em uma sala de aula, envolvendo os agentes docente e discente para um processo de ensino e aprendizagem com ações pedagógicas significativas e de grande relevância social. Já que dominar a língua inglesa, não é se apropriar de apenas de uma língua, de uma cultura, de uma ideologia, mas sim, é se tornar cidadão do mundo. É se tornar um ser multilíngue, multicultural e multitransformador.

Todavia, este trabalho apenas concluiu parte de um todo, pois ao mergulhamos nas profundezas do mar para identificarmos um *iceberg*, sempre estaremos mais próximos da ponta do que imaginávamos.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas,SP: Pontes, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. IN: *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*/ José Carlos P. de Almeida Filho (Org). 3º edição, Campinas,SP: Pontes, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. 3º edição, Campinas,SP: Pontes, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 8º edição, Campinas,SP: Pontes, 2015.

ANDRÉ, E. D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 18º ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BARRETO, D. A. B. Os professores de português e a leitura: uma relação necessária. IN: *Linguagem e Ensino: Elementos para reflexão nas aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa*/ Ester Maria Figueredo Souza e Giêdra Ferreira da Cruz (Org.). Vitória da Conquista, BA: Edições Uesb, 2009. p. 113-124.

BROWN, H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional de professores. IN: *Identidades de Professores de Línguas*./Simone Reis, Klaas van Veen e Telma Gimenez(Orgs). Londrina- PR: EDUEL, 2011 p. 1-46.

BRUNER, J. *Cultura, mente e educação*. Lisboa, Portugal: ed. 70, 1997.

CALVO, L. C.S. A identidade profissional de professores e professores de inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do Ensino Médio. IN: *Identidades de Professores de Línguas*./Simone Reis, Klaas van Veen e Telma Gimenez(Orgs). Londrina- PR: EDUEL, 2011. p. 141-184.

CELANI, M. A. A.. *Ensino de Segunda Língua: redescobrimo as origens*/(Org). Maria Antonieta Alba Celani; Amália de Melo Lopes ...et al. São Paulo- SP: Educ, 1997.

CORDER, S.P. *Editors Preface*. IN: *Papers in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics*./ Allen, J.P.B. and S. Pit. Corder (Org.). Volume 2. Oxford: University Press. Pp. xi- xii.

CRUZ, G.F. Crença e Autonomia do Aluno de Língua Inglesa do Curso de Letras. IN: *Linguagem e Ensino: Elementos para reflexão nas aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa*/ Ester Maria Figueredo Souza e Giêdra Ferreira da Cruz (Org.). Vitória da Conquista, BA: Edições Uesb, 2009. p. 17-36.

CRUZ, G.F. *A contribuição das estratégias metacognitivas para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz*.2005. 160f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

FERREIRA, V. B.A.V. Investigando abordagens de professores de escolas públicas no ensino de leitura em língua inglesa. IN: *Linguagem e Ensino: Elementos para reflexão nas aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa*/ Ester Maria Figueredo Souza e Giêdra Ferreira da Cruz (Org.). Vitória da Conquista, BA: Edições Uesb, 2009. p. 17-36.

FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 51° ed. São Paulo- SP: Cortez, 2011.

GIMENEZ, T. Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. IN: *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*/ Diógenes Cândido de Lima (Org.). São Paulo,SP: Parábola Editorial, 2011. p. 47-54. (Estratégias de Ensino; 23)

GIMENEZ, T; MATEUS, E; QUEVEDO-CAMARGO, G. De arco-íris e cores. IN: *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*./ Elaine Mateus, Gladys Quevedo-Camargo e Telma Gimenez (Orgs). Londrina- PR: EDUEL, 2009.

GIMENEZ, T; REIS, S; KLAS van VEEN. *Identidades de Professores de Línguas*./Simone Reis, Klaas van Veen e Telma Gimenez(Orgs). Londrina- PR: EDUEL, 2011.

GREEN, J. N; DIXON, C. N; ZAHARLICK, A. *A etnografia como uma lógica de investigação*. Belo Horizonte, MG: Educação em Revista, 2005, p. 13- 79.

HALL, S. *A identidade Cultural pós-modernidade*. 12^a ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina Editora, 2015.

JORGE, M, L, S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. IN: *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas/* Diógenes Cândido de Lima (Org). São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161- 168. (Estratégias de Ensino; 11)

KLEIMAN, A. *Leitura ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1998.

KLEIMAN, A. *Os Significados do Letramento /* Ângela Kleiman (Org.). Campinas, SP: Mercados de Letras, 1995.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Ática, 1993.

LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. IN: *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas/* Diógenes Cândido de Lima (Org). São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009. p. 113-124. (Estratégias de Ensino; 11)

LIMA, D. C. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas/* Diógenes Cândido de Lima (Org). São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de Ensino; 11)

LIMA, D. C. *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas./* Diógenes Cândido de Lima (Org). Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

LIMA, D. C. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares/* Diógenes Cândido de Lima (Org). São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2011. (Estratégias de Ensino; 23)

LIMA, D. C. *Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 21. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2012.

MOITA LOPES, L. P. da.. *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani/* Luiz Paulo da Moita Lopes (Org), -1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

OLIVEIRA, A. P. de. Tips for Teaching Culture in a Globalized World. IN: *Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 21. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2012. p. 83-108.

PAIVA, V.L.M.O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. IN: *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas/* Diógenes Cândido de Lima (Org). São Paulo,SP: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38. (Estratégias de Ensino; 11)

PICONI, L. B.; MATEUS, E. F. Resignificações de identidades de professores: uma análise do encontro com o outro. IN: *Identidades de Professores de Línguas./* Simone Reis, Klaas van Veen e Telma Gimenez(Orgs). Londrina- PR: EDUEL, 2011. p. 271-294.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo, SP: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. IN: *Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura*./ A.F.L.M. Gerhardt, M.A. Amorim e A.M. Carvalho (Org.). Campinas, SP: Pontes/ALAB. Pontes. ISBN: 978-85-7113-444-7. p.47-73.

REIS, S. Educação como ação moral: uma história de experiência na educação de professores de inglês. IN: *Ressignificações na formação de professores: rupturas e continuidades*./ Elaine Mateus, Gladys Quevedo-Camargo e Telma Gimenez (Orgs). Londrina- PR: EDUEL, 2009. p.123-138.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. IN: *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: festschrift para Antonieta Celani*/ Luiz Paulo da Moita Lopes (Org), -1 ed. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 163- 196.

ROHLING, N. *A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis*. Caderno de Linguagem e Sociedade. 2014. p. 44- 60.

SIQUEIRA, D. S. P. English Language Teaching and the Place of Culture: For a Critical Intercultural Approach. IN: *Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 21. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2012. p. 193- 216.

SOUZA, E. M. de F; CRUZ, G.F. *Linguagem e Ensino: Elementos para reflexão nas aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa*/ Ester Maria de Figueiredo Souza e Giêdra Ferreira Cruz (Org). Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2009.

SMITH, F. *Compreendendo a Leitura: Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. São Paulo, SP: Artes Médicas, 1989.

SMITH, F. *Leitura significativa*. 03. ed. São Paulo, SP: Artmed, 1999.

TOMITCH, L.M.B. Aquisição da leitura em Língua Inglesa. IN: *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*/ Diógenes Cândido de Lima (Org). São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009. p. 191- 202. (Estratégias de Ensino; 11)

APÊNDICE

APÊNDICE A – TERMO LIVRE DE CONSETIMENTO

TERMO LIVRE DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “*A Resignificação Humana do Sujeito Discente por meio da Leitura em Língua Inglesa*”. Neste estudo pretendemos compreender a construção e reconstrução das significações que o sujeito/aluno realiza em suas práticas sociais por meio da leitura em LE. Tendo como principal intuito, analisar as práticas de leituras no ensino de Língua Inglesa nas Escolas Estaduais de Vitória da Conquista- Ba, contemplando o segmento do Fundamental II, e priorizando as significações e ressignificações que o aluno realiza a partir da inserção da leitura de textos em inglês na sala de aula.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é uma constante inquietude acerca das práticas de leituras em Língua Estrangeira (LE) –em específico, a Língua Inglesa- para os discentes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Direciono a esse público, devido ao fato de que é neste segmento que a língua inglesa (idioma em questão) toma uma perspectiva mais crítica, de significação às práticas sociais do aluno (ou deveria), alicerçado às especificidades da língua que está sendo “aprendida”, aguçando o discente a aprimorar as habilidades de leitura e escrita em LE.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): i) observar e anotar os comportamentos e inferências dos alunos e docente participantes durante as aulas; ii) aplicação de questionário para os alunos e docente participantes; iii) análise do material didático de Língua Inglesa adotado pela Instituição Escolar para o segmento do Fundamental 2 (6º a 9º ano).

O acesso e análise de dados coletados se farão unicamente pelo(a) pesquisador(a) e/ou orientador(a). Os resultados gerais obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos propostos, incluída sua publicação em minha dissertação e possíveis participações em eventos acadêmicos. Além de que os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Considerando que toda pesquisa pode oferecer **RISCOS** e **BENEFÍCIOS**, nesta pesquisa os mesmos podem ser avaliados como:

OS RISCOS oferecidos por esse estudo são: um estranhamento inicial com a minha presença em sala (com a observação). Apesar disso, você tem assegurado o direito de compensação ou indenização em caso de qualquer dano produzido.

BENEFÍCIOS: o estudo contribuirá para pesquisas sobre a Leitura de textos autênticos ou não em Língua Inglesa no ambiente escolar, direcionando a novas abordagens pedagógicas e proporcionando aos discentes leituras significativas em LI, que o insere neste mundo pós-moderno, contemporâneo e globalizado, aguçando a sua visão de mundo e aprimorando e redefinindo o seu papel de cidadão.

. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, ___ de ___ de 2017 .

Assinatura do(a) participante

Impressão digital

Assinatura do(a) pesquisador(a)



APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Eu, _____, responsável pelo Colégio _____ da **Secretaria Estadual de Educação- Ba**, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) **Fabírcia Laurena Sales de Souza** a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “**A ressignificação humana do sujeito por meio da leitura no ensino/aprendizagem em LE**”. Declaro conhecer as Normas e Resoluções que norteiam à prática de pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 466/12, de estar ciente das corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, do compromisso de garantir a segurança e o bem estar dos sujeitos de pesquisa aqui recrutados, dispondo da infraestrutura necessária para garantia de tal segurança e bem estar.

Vitória da Conquista, 27 de abril de 2017

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO APLICADO AO SUJEITO DA PESQUISA:
DISCENTES**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO):
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS-PPGCEL**

04 de julho de 2017

Caro estudante,
Este é mais um momento pelo qual você poderá expressar o que a Língua Inglesa representa em seu cotidiano escolar!

Segue algumas instruções:

- É necessária a identificação;
- Caligrafia legível;
- Quaisquer dúvidas pode se dirigir a responsável pela Pesquisa.

QUESTIONÁRIO

1. Para você, estudar inglês é importante? Por quê?
2. Em quais momentos você tem contato com o inglês?
3. Quais as expectativas criadas por você para com a disciplina ao longo do ano letivo?
Por quê?
4. Em relação às aulas de inglês em sua turma, o que mais gosta? Por quê?
5. Descreva o que a docente faz nas aulas de inglês.
6. O que você tem aprendido nas aulas de inglês?
7. Qual é a sua maior dificuldade em relação à Língua Inglesa? Por quê?
8. Eu observei que a professora de inglês trabalha muito com música, e a partir daí vocês aprendem muitas palavras e conteúdos gramaticais. Sendo assim, responda:
 - a) Qual música mais lhe marcou?
 - b) Qual foi o assunto gramatical que você aprendeu através das canções de inglês?
 - c) Você consegue correlacionar as músicas a algo que você vivencia ou acontecimentos locais?
9. Em quais momentos se trabalha a leitura nas aulas de inglês?
10. Se você fosse um professor de inglês, como você ministraria as aulas para os seus alunos?

Novos olhares, múltiplos questionamentos!

Agradeço por sua colaboração.
Fabrícia Laurena Sales de Souza Correia
Mestranda PPGCEL- UESB

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AO SUJEITO PARTICIPANTE DA
PESQUISA: DOCENTE**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO):
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS-PPGCEL**

04 de julho de 2017

Caro docente,

Como parte de minha pesquisa de mestrado junto ao programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), sob a orientação do professor Dr. Diógenes Cândido de Lima, gostaria que você respondesse da maneira mais espontânea possível às perguntas abaixo. Este questionário discursivo é mais um instrumento de investigação da pesquisa intitulada “A Ressignificação Humana do Sujeito/Discente por meio da Leitura em LI”, na qual a voz do professor é de suma importância e significativa para o desenvolvimento desse trabalho de pesquisa.

QUESTIONÁRIO

1. Para você, o inglês é importante? Justifique
2. Para você, qual é a maior relevância de se ensinar/aprender a Língua Inglesa?
3. Como a Língua Inglesa adentrou em seu universo escolar e/ou acadêmico?
4. Por que você escolheu a Língua Inglesa como o idioma a ser estudado e ministrado?
5. Ao ensinar uma língua desenvolvemos várias competências e habilidades: a escrita, a fala, a leitura e a audição. Para você, qual dessas habilidades é a mais significativa na aprendizagem da Língua Inglesa. Por quê?
6. No que concerne à leitura, responda:
 - a) Qual a importância da leitura no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa? Como ela ocorre?
 - b) Como é desenvolvida a leitura durante as suas aulas de inglês?
7. Você tem a preocupação de correlacionar a Língua Inglesa ao contexto social do aluno? Se a resposta for sim, quais estratégias e abordagens você realiza durante as aulas com essa finalidade?
8. No que diz respeito ao material didático de Língua Inglesa, responda:
 - a) O livro didático tem dado um suporte pedagógico ao docente?
 - b) Para você, qual (is) maior (es) dificuldade(s) em se trabalhar com o livro didático na sala de aula?
 - c) Se você fosse produzir um livro didático de Língua Inglesa, o que você acrescentaria e/ou mudaria?
9. Para você, é possível aprender o inglês nas escolas públicas? Justifique.
10. Para você, o que mais tem dificultado o aluno a aprender, a construir sentidos e significados relevantes na aula de inglês?

Agradeço por sua colaboração.
Fabrícia laurena Sales de Souza Correia
Mestranda PPGCEL- UESB

APÊNDICE E – MODELOS DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS SUJEITOS DA PESQUISA: DISCENTES

SUJEITOS DO SEXTO ANO

Quadro 32 - Legenda correspondente às respostas dos sujeitos da pesquisa.

<p>S1D6 – S33D6 sujeitos da pesquisa do 6º ano SR: Sem Resposta “” Expressões coloquiais/orais e/ ou palavras estrangeiras. Em itálico: Sentenças que não estão na variante- padrão.</p>

Fonte: Própria autora

1. Para você, estudar inglês é importante? Por quê?

S1D6: Sim, porque algum dia você pode viajar para os EUA para fazer algo importante e você vai ter que aprender inglês.

S2D6: Sim, porque caso eu tenha que ir para um país estrangeiro.

S3D6: O inglês é importante para quando for viajar para algum lugar diferente da nossa língua.

S4D6: Para nós aprendermos a falar

S5D6: Sim, porque a gente pode aprender e quando a gente crescer e viajar para um país como Estados Unidos.

S6D6: Sim, porque vai melhorar no futuro de todos.

S7D6: Sim, porque se eu for morar fora ou estudar, eu já saberei.

S8D6: Sim, porque a gente pode precisar mais tarde.

S9D6: Sim, porque aprendendo a falar inglês, eu vou poder viajar para vários lugares.

S10D6: Sim, porque hoje em dia para conseguir um trabalho melhor é bom saber falar inglês.

S11D6: Sim, porque é sempre bom saber .

S12D6: É importante porque quando a gente crescer, a gente pode precisar na profissão de trabalho.

S13D6: É porque é uma língua diferente.

S14D6: Sim, para quando a gente participar de um concurso e for viajar para outro país de língua inglesa.

S15D6: Sim, é muito importante porque se caso eu for para fora do Brasil a trabalho, e nesse trabalho eu precisar falar inglês, eu saiba.

S16D6: Sim, porque se você for para um país vai ter uma noção.

S17D6: Sim, porque lá na frente vou precisar.

S18D6: Para fazer uma viagem fora do Brasil, você tem que aprender inglês.

S19D6: Para aprender outras línguas, porque um dia podemos precisar.

S20D6: Sim, porque me demoro com algumas palavras, algumas vezes no meu dia a dia.

S21D6: É importante estudar inglês porque “vai que nós vai” para outro país e precisar conversar, então[...]

S22D6: Sim, porque quando eu for a algum país, eu vou ter que falar inglês.

S23D6: Sim, é importante para mim.

S24D6: Sim, porque no futuro eu talvez precise.

S25D6: É porque caso for sair do Brasil, eu teria que saber inglês.

S26D6: Sim, porque é muito bom aprender músicas em inglês, palavras, etc.

S27D6: Sim, porque quando a gente for para um país que não fala português já sabe falar inglês.

S28D6: Sim, porque no futuro quando a gente viajar, a gente já saberá falar inglês.

S29D6: Sim, porque nós aprendemos coisas novas.

S30D6: “Tipo” você vai fazer faculdade, viajar para outra cidade.

S31D6: Sim, porque a gente pode sair do Brasil ou ter amizades com gringos.

S32D6: Sim, porque nós podemos viajar para outros países ingleses.

S33D6: Porque se você quer ir para outro país, você sabe falar.

2. Em quais momentos você tem contato com o inglês?

S1D6: Só na escola, quando eu tenho aula de inglês.

S2D6: Não lembro.

S3D6: Quando eu estou sem fazer nada, escuto músicas em inglês.

S4D6: Quando eu ouço músicas.

S5D6: Eu escuto músicas em inglês.

S6D6: Nas ruas, várias músicas em inglês, séries.

S7D6: Quando eu venho para a aula de inglês e nos jogos.

S8D6: Quando ouço músicas em inglês.

S9D6: Quando estou ouvindo música, assistindo um filme ou série.

S10D6: Só nas aulas e nas músicas que eu escuto.

S11D6: Todas as quintas-feiras aqui na escola.

S12D6: Na escola, na minha casa eu escuto músicas em inglês.

S13D6: Só na escola.

S14D6: Na sala de aula, em casa, no shopping.

S15D6: Só na escola.

S16D6: Músicas, nomes, etc.

S17D6: Em meu vídeo game, jogando GTA.

S18D6: Nas músicas, nos filmes e vídeo game.

S19D6: Somente nas aulas.

S20D6: Normalmente nas aulas, ou quando assisto algo.

S21D6: Na escola e no meu celular eu leio inglês, livro, etc.

S22D6: Na escola.

S23D6: Em nenhum momento.

S24D6: Escuto músicas em inglês.

S25D6: Na escola, filmes, aplicativo de inglês como o Duolingo.

S26D6: Quando estou escutando uma música em inglês.

S27D6: Nas músicas.

S28D6: Com a música.

S29D6: Só em filmes e escola.

S30D6: Na escola, filmes, etc.

S31D6: Música e aula.

S32D6: Nas músicas em casa, na escola e etc.

S33D6: Em casa, filmes e etc.

3. Quais as expectativas criadas por você para com a disciplina ao longo do ano letivo? Por quê?

S1D6: SR

S2D6: Eu tenho a expectativa que vou aprender muitas palavras para falar com pessoas estrangeiras.

S3D6: Minhas expectativas é aprender cada vez mais o inglês.

S4D6: Que eu fale em inglês.

S5D6:Eu acho que eu consigo ler mais, aprender a falar não. Porque eu não consigo gravar muita coisa que a professora fala.

S6D6:Cantar músicas, dançar, praticar curso de inglês, etc.

S7D6:Eu acho que eu conseguirei falar poucas palavras. Porque eu não sou muito boa de gravar palavras em inglês.

S8D6:Eu acho que vou conseguir entender algumas músicas.

S9D6:Eu já vou saber algumas frases e ler vários textos em inglês.

S10D6:Aprender mais músicas e mais palavras em inglês.

S11D6:Chegar no final do ano sabendo algumas palavras, porque aí eu vou chegar no próximo ano sabendo mais.

S12D6:Eu estou aprendendo, a professora ensina tudo para nós.

S13D6:SR

S14D6:Já aprendendo a falar inglês.

S15D6:Consigo falar algumas palavras, não muitas, mas o necessário.

S16D6:Já aprendendo uma, já vou poder ler alguns textos.

S17D6:Em saber algumas palavras em inglês porque presto a atenção.

S18D6:Porque eu sei que vou aprender inglês no ano letivo.

S19D6:SR

S20D6:Que eu possa aprender mais e falar mais.

S21D6:É um pouco, eu acho que vou para outro país, vai ser bom.

S22D6:Além de aprender inglês, eu queria aprender a falar outras línguas até o final do ano.

S23D6:SR

S24D6:Aprender mais, gosto muito de ouvir músicas em inglês.

S25D6:Já sei traduzir e cantar.

S26D6:Ser um bom aluno de inglês sabendo falar essa língua.

S27D6:Até o final do ano, eu acho que vou “tá” falando um pouco inglês.

S28D6:Eu acho que se eu me esforçar, eu posso falar inglês no final do ano.

S29D6:Que eu vou aprender mais coisas.

S30D6:Porque eu penso em meu futuro.

S31D6:Aprender um inglês perfeito.

S32D6:Cantar músicas.

S33D6:Eu tenho tal expectativa: já estarei falando algumas palavras.

4. Em relação às aulas de inglês em sua turma, o que você mais gosta? Por quê?

S1D6:Cantar uma música em inglês.

S2D6:A tradução.

S3D6:Eu adoro a hora de cantar e de aprender a cantar a música.

S4D6:Músicas, porque é legal.

S5D6:Eu gosto de cantar porque eu acho legal, divertido.

S6D6:Traduzir, cantar, praticar, etc.

S7D6:Das músicas que a pró passa, mas só as palavras mais fáceis. Porque a pró passa só música e de vez em quando ela passa no livro.

S8D6:De traduzir, porque assim eu aprendo mais.

S9D6:Quando começamos a cantar, porque eu aprendo mais sobre as palavras.

S10D6:Cantar, para eu aprender e poder cantar em casa.

S11D6:De ler as músicas, porque é muito bom.

S12D6:De cantar.

S13D6:Cantar música, porque é legal.

S14D6:Traduzir as músicas, fica mais fácil de entender.

S15D6:De cantar, porque além de aprender inglês, a gente aprende a cantar em inglês.
S16D6:Das músicas.
S17D6:De cantar, porque as músicas em inglês tem um jeito, traduzindo tem outro jeito.
S18D6:Eu mais gosto é as músicas que a professora passa.
S19D6:Da tradução, porque eu entendo.
S20D6:Eu gosto mais de aprender novas palavras, porque assim consigo ler mais.
S21D6:Eu gosto de traduzir, porque eu vou entender o que ele vai falar na letra da música.
S22D6:Eu gosto mais de cantar.
S23D6:De nada.
S24D6:Das músicas que a professora passa.
S25D6:Traduzir, porque eu gosto de pesquisar no dicionário.
S26D6:Das músicas, porque elas são boas e bonitas.
S27D6:As músicas que a pró passa, porque é muito importante.
S28D6:Da música, porque em cada música tem uma mensagem.
S29D6:Cantar, porque eu quero ser cantora.
S30D6:Eu gosto das músicas, não de copiar.
S31D6:As músicas.
S32D6:Cantar e traduzir porque eu posso ajudar as pessoas.
S33D6:Música, porque a professora sabe fazer.

5. Descreva o que a docente faz nas aulas de inglês.

S1D6:SR

S2D6:Cantar, traduzir e escrever texto.

S3D6:Ela entrando na sala, ela faz a chamada e passa músicas novas, traduzidas. E ela nos ensina cada **S4D6:**vez mais o inglês.

S5D6:Ensina as músicas.

S6D6:A professora explica sobre a vida, ela faz tradução e explica a música bem direito.

S7D6:Aprendendo muitas coisas sobre o inglês.

S8D6:Ela traz músicas e algumas vezes ela pede para escrevermos no livro, mas sem ela falar para ver se a gente aprendeu.

S9D6:Canta, interpreta e reclama.

S10D6:Ela conversa com a gente, começa a escrever músicas no quadro e cantando, depois a gente faz a tradução.

S11D6:Músicas, tradução e explica tudo.

S12D6:Ela fala sobre a vida dela, as músicas.

S13D6:Ela nos ensina a cantar, passa as atividades, copia as músicas e outras coisas.

S14D6:Faz atividades, canta música, toca violão, faz chamada.

S15D6:Traduzir músicas, cantar músicas em inglês.

S16D6:Fala muito sobre a vida dela e ensina muitas músicas legais.

S17D6:Ela canta e ela faz tradução de letras.

S18D6:Ensina a cantar, a traduzir e ensina a conversar [...] com as brigas.

S19D6:A professora de inglês canta, ela chega na sala e ela passa música de inglês.

S20D6:Texto, tradução e canta.

S21D6:Ela ensina a falar inglês, canta músicas, traduz. Nós fazemos música e depois traduzimos.

Nós já fizemos três músicas nas aulas e umas tarefas.

S22D6:Explica gramática da música, explica como cantar a música, etc.

S23D6:Só canta e nada mais.

S24D6:Faz a letra da música no quadro, ensina cada palavra e a gente canta.

S25D6:Canta, traduz, toca instrumentos musicais, etc.

S26D6:Escreve músicas, traz assuntos gramaticais, ensina a gente a cantar as músicas , etc.

S27D6:Passa músicas, traduz.

S28D6:Ela escreve as músicas, depois traduz e aí a gente aprende palavra por palavra, para a gente aprender a música.

S29D6:Canta.

S30D6:Eu canto, eu presto a atenção e copio do quadro.

S31D6:Ensina inglês a partir de músicas legais.

S32D6:Canta, traduz, passa músicas para traduzir, etc.

S33D6:Alguns brincam, outros observam e aí vai.

6. O que você tem aprendido nas aulas de inglês?

S1D6:Várias palavras que eu não sabia. E eu consigo até cantar uma música em inglês.

S2D6:Algumas palavras.

S3D6:Eu aprendi o *provérbio* (sic.verbo) do futuro, passado e presente.

S4D6:Muitas letras.

S5D6:Eu aprendi algumas palavras, uma parte da música.

S6D6:Muitas coisas como presente, condicional, etc.

S7D6:Músicas, profissões, países, etc.

S8D6:Muitas palavras.

S9D6:Sobre a gramática das músicas no passado e no futuro.

S10D6:A cantar.

S11D6:A entender algumas palavras.

S12D6:Eu tenho aprendido palavras em inglês e música.

S13D6:Eu aprendi mais ou menos a falar inglês.

S14D6:Traduzir músicas em inglês, cantar músicas em inglês.

S15D6:A cantar, a falar inglês e sobre a vida da professora.

S16D6:Várias coisas.

S17D6:Tenho aprendido a cantar.

S18D6:As músicas.

S19D6:Poucas coisas.

S20D6:A falar, a traduzir e entender muito mais.

S21D6:Um pouco traduzir as músicas e a falar um pouco das letras.

S22D6:Músicas, falar os meses em inglês e etc.

S23D6:Nada.

S24D6:Aprendi algumas palavras.

S25D6:Cantar músicas em inglês, traduzir, gramática, etc.

S26D6:Cantar, aprendi sobre assuntos gramaticais, etc.

S27D6:Músicas boas.

S28D6:Muita coisa, palavras difíceis.

S29D6:Falar inglês.

S30D6:Eu aprendi a cantar *já* um pouco.

S31D6:Palavras em inglês.

S32D6:Cantar palavras em inglês.

S33D6:Músicas.

7. Qual é a sua maior dificuldade em relação à Língua Inglesa? Por quê?

S1D6:Ela é uma língua nova que eu estou aprendendo. Ela pode ser meio difícil porque eu sou do Brasil.

S2D6:Nenhuma.

S3D6:A forma de escrita, porque algumas palavras são parecidas com o português e não é a palavra.

S4D6:Traduzir.

S5D6:Falar em inglês, porque eu não consigo aprender.

S6D6:Não.

S7D6:A gramática, porque eu não consigo pegar o assunto direito.

S8D6:Na pronúncia, porque embola muito a língua.

S9D6:Quando tem palavras que é igual ao português, mas que não é a mesma palavra, porque me confunde muito.

S10D6:Em desembolar a língua.

S11D6:É a ler algumas palavras novas.

S12D6:É quando eu escrevo errado às vezes as palavras em inglês.

S13D6:Na pronúncia das palavras, porque é uma linguagem muito diferente da nossa.

S14D6:Entender umas palavras difíceis, por exemplo, “won’t”, porque isso não entra em minha cabeça.

S15D6:Falar em inglês sem a ajuda da professora.

S15D6:Em ler.

S16D6:Traduzir algumas palavras.

S17D6:As músicas.

S18D6:Gramática.

S20D6:Acho que é mais com palavras mais longas.

S21D6:Eu tenho que fazer um pouco as tarefas.

S22D6:Minha dificuldade é de falar inglês.

S23D6:Falar inglês.

S24D6:Fazer o questionário, é muito difícil compreender.

S25D6:Não tenho dificuldade.

S26D6:Cantar, porque inglês é uma língua meio difícil de falar.

S27D6:É muito difícil.

S28D6:As contrações.

S29D6:Escrever, porque não sou acostumada ainda não.

S30D6:A professora passa o cabeçalho em inglês.

S31D6:Não consigo decorar as coisas rápido.

S32D6:É em algumas palavras.

S33D6:Tudo, porque eu não sei nada.

8. Eu observei que a professora de inglês trabalha muito com música, e a partir daí vocês aprendem muitas palavras e conteúdos gramaticais. Sendo assim, responda:

a) Qual música mais lhe marcou?

S1D6: Nenhuma.

S2D6: “Give me love” (give me a peace on Earth)

S3D6: “Give me love, What the world needs now”

S4D6: “The Logical Song”

S5D6: “The Logical Song”

S6D6:Todas.

S7D6: “What the world needs now”

S8D6:Give me love (give me a peace on Earth)

S9D6: “What the world needs now”

S10D6: “The Logical Song”

S11D6: “What the world needs now”

- S12D6: “Give me love (give me a peace on Earth)
 S13D6:SR
 S14D6: “The Logical Song”
 S15D6: “What the world needs now”
 S16D6: “The Logical Song”
 S17D6: “The Logical Song”
 S18D6: “The Logical Song”
 S19D6: “What the world needs now”
 S20D6:Aquela chamada “What the world needs now”
 S21D6: “The Logical Song”
 S22D6: “The Logical Song”
 S23D6: “The Logical Song”
 S24D6: “The Logical Song”
 S25D6: “The Logical Song”
 S26D6: “Give me love”
 S27D6: “Give me love”
 S28D6: “Give me love”
 S29D6: “Give me love (give me a peace on Earth)”
 S30D6:A lógica canção, os super vagabundos.
 S31D6:Mundo digital
 S32D6: “Give me love”
 S32D6: “The Logical Song”
- b) Qual foi o assunto gramatical que você aprendeu através das canções em inglês?
 S1D6:SR
 S2D6:SR
 S3D6:A cantar o inglês
 S4D6:Tempo auxiliar, etc.
 S5D6:Won` t = will not, auxiliar do futuro.
 S6D6:Não sei.
 S7D6:Auxiliary do future.
 S8D6:Auxiliar da condicional.
 S9D6:Passado e futuro.
 S10D6:Contrações.
 S11D6:Won` t = will not, auxiliar do futuro.
 S12D6:Condicional, definitivo future.
 S13D6:SR
 S14D6:**A se doar e olhar o mundo como está.**
 S15D6:Não sei explicar.
 S16D6:Futuro.
 S17D6:Auxiliar do futuro.
 S18D6:Os significados das palavras em inglês.
 S19D6:SR
 S20D6:Eu aprendi bastante como se falava as palavras.
 S21D6:A traduzir as músicas.
 S22D6:Eu aprendi a cantar a música em inglês.
 S23D6:Não aprendi nenhum assunto através das canções.
 S24D6:Won` t.
 S25D6:Won` t = will not, auxiliar do futuro.
 S26D6:Auxiliar do futuro.

S27D6:Futuro.

S28D6:As contrações.

S29D6:Que nós temos que cuidar do nosso planeta terra.

S30D6:Tem umas fáceis e umas difíceis.

S31D6:Auxiliar do futuro.

S32D6:Condicional e auxiliar do futuro.

S33D6:Auxiliar do futuro.

c) Você consegue correlacionar as músicas com algo que você vivencia ou fatos do mundo?

S1D6:SR

S2D6:SR

S3D6:Sim, com a música “Give me love”

S4D6:SR

S5D6:Mais ou menos, tem coisa que sim, tem coisa que não.

S6D6:Sim

S7D6:Depende

S8D6:Sim

S9D6:Às vezes sim.

S10D6:Sim

S11D6:SR

S12D6:Sim

S13D6:SR

S14D6:Sim

S15D6:Não

S16D6:Sim

S17D6:As brigas no mundo e mais paz na terra.

S18D6:Sim, porque tem muita coisa que acontece.

S19D6:SR

S20D6:Sim, algumas coisas fazem parte do meu dia a dia.

S21D6:Mais ou menos, um pouco.

S22D6:Sim

S23D6:Não

S24D6:Alcançar o meu maior objetivo, you will go, won't you?

S25D6:Sim, com as dificuldades da vida e a dor de todos nós.

S26D6:Sim

S27D6:Sim, no mundo há muitos problemas.

S28D6:Que nós devemos dar amor a nossa Terra.

S29D6:Não

S30D6:Pega um dicionário que é fácil.

S31D6:Vivência

S32D6:Não

S33D6:Muitas músicas e textos.

9. Em quais momentos se trabalha a leitura nas aulas de inglês?

S1D6:SR

S2D6:SR

S3D6:Na hora que termina de traduzir, ela ensina a cantar aos poucos.

S4D6:SR

S5D6:A gente ler antes de cantar.

S6D6:Na hora de praticar.

S7D6:Quando ela pede a gente a cantar.
S8D6:Quando a gente canta.
S9D6:Quando vamos fazer a tradução.
S10D6:Quando vamos cantar ou traduzir.
S11D6:Todas as aulas quando lemos as músicas.
S12D6:No livro.
S13D6:SR
S14D6:Quando for cantar as músicas.
S15D6:Quando utilizamos o livro.
S16D6:Na hora da música.
S17D6:Nas músicas, no simulado e nos textos.
S18D6:Todas as aulas.
S19D6:SR
S20D6:Normalmente depois de terminar de copiar as músicas.
S21D6:Todas as quintas.
S22D6:A gente usa a leitura quando vai ler a música.
S23D6:Às vezes, mas quase não faz leitura.
S24D6:Ela *bota* (escreve) no quadro e a gente faz a leitura.
S25D6:Em casa e aqui na escola.
S26D6:Nas músicas, nas partes gramaticais, nos livros, etc.
S27D6:Nas músicas.
S28D6:No livro.
S29D6:Um dia sim, outro não.
S30D6:Quinta, e quarta-feira que é melhor.
S31D6:Nas músicas.
S32D6:Toda quinta-feira.
S33D6:Muitas músicas e textos.

10. Se você fosse um professor de inglês, como você ministraria (ensinaria) as aulas para os seus alunos?

S1D6:Através de músicas.
S2D6:SR
S3D6:Do mesmo jeito que eu aprendi com a minha professora de inglês.
S4D6:Eu faria votos para a próxima música e deixaria os alunos darem a sua opinião.
S5D6:Eu teria muita calma, ensinaria palavra por palavra, bem devagar.
S6D6:Como a professora Teacher
S7D6:Não falaria muito da minha vida pessoal.
S8D6:Da mesma forma que a nossa professora.
S9D6:Eu ensinaria primeiro cada estrofe de uma música e depois cantamos juntos.
S10D6:Com música da Adriana Grande e outras cantoras de pop famosos.
S11D6:A falar “por favor”, “com licença”.
S12D6:Eu ensinaria sobre English para eles.
S13D6:SR
S14D6:A cantar música inglesa.
S15D6:**Como eu aprendi.**
S16D6:Com calma e precisão.
S17D6:Ensinaria a falar inglês.
S18D6:Ensinaria como a minha professora de inglês.
S19D6:SR

S20D6:Ensinando-lhe a falar da maneira certa e daria algo a eles para poderem ir treinando a leitura.

S21D6:Com músicas e ensinar a traduzir as palavras em inglês.

S22D6:Se eu fosse uma professora, eu ensinaria várias músicas.

S23D6:Ensinaria muito bem. Eles iam aprender a falar inglês em um ano só.

S24D6:Ensinaria com músicas em inglês que todos conhecem.

S25D6:Ensinar cantando assim como a professora.

S26D6:Ensinaria as mesmas músicas da minha professora de inglês.

S27D6:Com muita educação.

S28D6:Com calma, ensinar palavra por palavra.

S29D6:Falando inglês, lendo inglês, etc.

S30D6:Primeiro com um bom dia e outras coisas.

S31D6:Com músicas do Justin Bieber e Ariano Grande.

S32D6:Iria ensinar meus alunos a cantar, falar em inglês para eles viajarem para outros países.

S33D6:Começaria através de tudo até pela música e jogo.

Novos olhares, múltiplos questionamentos!

SUJEITOS DO SÉTIMO ANO

1. Para você, estudar inglês é importante? Por quê?

S1D7:Não é importante, eu não gosto.

S2D7: Não gosto.

S3D7:Sim, é importante porque nós podemos nos destacar entre os outros que não sabem, e então, caso a gente viaje para outro país.

S4D7:Porque tem muita coisa difícil no inglês que não entendo.

S5D7:Sim, porque algum dia a gente pode precisar.

S6D7:Sim, porque é sempre bom aprender mais línguas que nós sabemos.

S7D7:Sim, porque eu pretendo fazer minha faculdade fora do Brasil.

S8D7:Sim, hoje em dia o inglês é fundamental para o melhor entendimento de muitas coisas no mundo, como produtos importados e até mesmo em alguns empregos.

S9D7:Sim, a matéria de inglês é importante porque se a gente fizer viagem, a gente vai saber falar.

S10D7:Para mim é importante, pois no futuro pretendo ir para fora do país e aprender várias músicas.

S11D7:Para mim, estudar inglês é muito importante, porque no futuro eu posso ser uma professora de inglês.

S12D7:É importante aprender outras línguas, é importante aprender música.

S13D7:Porque é muito importante o inglês. Você pode aprender outras línguas como o americano, etc.

S15D7:Sim, porque posso aprender muitas palavras quando eu viajar para lugares que tenham pessoas estrangeiras.

S16D7:Para aprender língua estrangeira.

S17D7:Sim, porque é importante aprender outras línguas, principalmente inglês, minha segunda matéria preferida.

S18D7:Sim, porque se um dia viajar para fora do Brasil, você vai saber se comunicar com as pessoas de lá.

S19D7: Sim, porque pretendo viajar para outros países.

S20D7: Sim, porque eu adoro inglês e também eu quero muito aprender esse idioma. E também a professora é maravilhosa.

S21D7: Sim, porque nos ensina a conhecer mais e mais cantar e falar.

S22D7: Sim, porque ela é muito importante para ir para outros países.

S23D7: Sim, porque pelo menos a gente aprende um idioma diferente.

S24D7: Sim, porque aprender outro tipo de língua é muito importante para mim.

S25D7: SR

S26D7: Sim, porque se eu algum dia precisar sair do Brasil, e for para outro país *saber* outro idioma.

S27D7: Sim, porque no futuro vou precisar.

S28D7: Importante para o nosso aprendizado.

S29D7: Sim, porque é para ter um futuro melhor.

S30D7: Sim, prestar a atenção, traduzir as músicas de inglês. Porque você pode viajar para os Estados Unidos e falar a língua deles.

2. Em quais momentos você tem contato com o inglês?

S1D7: **Só terças e quintas.**

S2D7: Terça e quinta.

S3D7: Momento em que fico na internet ouvindo música ou em sites, e no colégio.

S4D7: Quando a professora da escola *em sala*.

S5D7: No momento que escuto música e no colégio.

S6D7: Quando estou assistindo TV e quando estou escutando música.

S7D7: Nas aulas, vídeo aulas e músicas.

S8D7: Na escola, na internet, em jogos de vídeo game e em algumas músicas.

S9D7: Em música, palavras, etc.

S10D7: Na internet, músicas, vídeos, etc.

S11D7: Na internet, na sala de aula.

S12D7: Na escola e em outros lugares.

S13D7: Só na sala de aula, em casa e na rua.

S14D7: Em sala de aula, na internet.

S15D7: Toda hora nas músicas, no livro, na escola.

S16D7: Em música e em jogos na internet.

S17D7: Em casa ouvindo músicas, na escola, nas aulas de inglês.

S18D7: Quando assisto filmes e séries.

S19D7: No colégio e na internet.

S20D7: Na escola, na internet.

S21D7: Na escola.

S22D7: Quando escuto música e quando estou no colégio.

S23D7: Na escola com a professora.

S24D7: Na escola, na internet.

S25D7: Na escola.

S26D7: Na escola.

S27D7: Na escola.

S28D7: No colégio.

S29D7: Na sala de aula e internet

S30D7: Música e na sala.

3. Quais as expectativas criadas por você para com a disciplina ao longo do ano letivo? Por quê?

S1D7: **Desculpa, mas não gosto.**

S2D7:Desculpa, mas não gosto.

S3D7:Espero aprender mais, porque é difícil aprender o inglês.

S4D7:Porque o inglês pode entender a linguagem diferente do inglês para o português.

S5D7:Que podemos aprender outro idioma, porque vamos precisar falar inglês algum dia.

S6D7:SR

S7D7:Que no futuro eu vou poder ir para fora do país.

S8D7:Eu espero que ao final do ano, eu esteja pelo menos entendendo o inglês, porque para mim seria bom saber outra língua.

S9D7:Ela é ótima, que é bom que a gente pode aprender inglês, etc.

S10D7:Eu quero aprender a falar inglês melhor, não cantando músicas. Sei que assim é uma maneira mais fácil, mas não a única.

S11D7:Eu acho que a disciplina da aula de inglês, ela é muito boa para a gente aprender coisas novas.

S12D7:Não.

S13D7:*Porque* aprender outras línguas, não só o inglês.

S14D7:O que quero *sobre* essa disciplina é aprender inglês, cantar inglês.

S15D7:Para mim, eu acho muito importante no dia a dia.

S16D7:Pretendo falar inglês perfeitamente como a professora.

S17D7:A expectativa é saber melhor a linguagem, porque a gente precisa saber bem um pouco de cada coisa.

S18D7:Aprender várias palavras dessa disciplina.

S19D7:Eu espero aprender esse idioma e adoro essa matéria e adoro cantar músicas inglesas, eu ganho muita sabedoria.

S20D7:Favorece o meu conhecimento.

S21D7:Das palavras, não sei.

S22D7:A aumentar a inteligência.

S23D7:Ela para mim é muito legal, e ajuda a aprender a falar outro idioma.

S24D7:SR

S25D7:É uma disciplina muito boa, ensina muita coisa, etc.

S26D7:Ganha inteligência.

S27D7:Aprender línguas.

S28D7:Ensina a nós termos um futuro melhor.

S29D7:Eu gosto de inglês *que* quando eu for para fora do Brasil, vou sabendo falar em inglês.

S30D7:Porque aprende a falar inglês.

4. Em relação às aulas de inglês em sua turma, o que você mais gosta? Por quê?

S1D7:**Nada.**

S2D7:Nada

S3D7:Gosto da parte que ouve uma música, porque assim é mais fácil de aprender. (minha opinião)

S4D7:Das músicas que ela passa na sala.

S5D7:Das músicas, porque aprendemos mais.

S6D7:Quando a professora para para reclamar alguém, porque fica mais emocionante e nós não precisamos ficar cantando aquelas músicas antigas e chatas.

S7D7:Na hora que a professora passa as músicas porque eu gosto de cantar.

S8D7:Gosto de tudo em geral, a forma como a professora ensina é legal, dá para aprender rápido.

S9D7:As palavras.

S10D7:Gosto de aprender o nome dos objetos em inglês e algumas músicas, mas não dá para aprender mais pois há muito barulho na sala de aula.

S11D7:Eu gosto de escutar músicas, porque são músicas novas que eu passo a aprender, não só eu, mas outras pessoas também.

S12D7:Eu gosto de aprender palavras, cantar.

S13D7:Por que eu gosto de estudar mais inglês, e não só brincando com os colegas.

S14D7:Das palavras de tradução das músicas.

S15D7:Eu gosto das músicas da professora. E ela é muito legal.

S16D7:Gosto de escrever e aprender palavras novas e aprender a cantar muitas músicas.

S17D7:Quando a professora escreve a música e a gente ajuda a cantar, porque *nós se distrai e se diverte*.

S18D7:As músicas porque é muito divertida.

S19D7:O que eu mais gosto na aula de inglês é aprender a cantar em inglês e a aprender outras palavras.

S20D7:O silêncio, porque a Teacher tira pontos.

S21D7:Das palavras, não sei.

S22D7:Das músicas que nós estamos aprendendo.

S23D7:Ela passa músicas, atividade e temas importantes sobre tudo, bem legal.

S24D7:Sei lá.

S25D7:Das músicas.

S26D7:Das músicas, porque é muito “topper”.

S27D7:Das músicas, porque é *interessante*.

S28D7:Eu gosto de todas as músicas em inglês.

S29D7:Eu gosto, porque eu aprendo a cantar em inglês, palavra por palavra.

S30D7:Das músicas, porque é *bom*.

5. Descreva o que a docente faz nas aulas de inglês.

S1D7:**Ensina músicas e vocabulários.**

S2D7:Música e gramática.

S3D7:Ensina muito.

S4D7:A professora faz muita coisa diferente para que nós possamos aprender.

S5D7:Ela passa músicas e nos ensina palavras diferentes.

S6D7:SR

S7D7:Dar aula de inglês, passa música.

S8D7:Ela nos ensina inglês com música, com nomes de objetos, frases, nos passa textos para traduzir e etc.

S9D7:Nos ensina a falar inglês, tira pontos, quebra a nossa cabeça, conta sobre a vida dela, tira da sala.

S10D7:Ela ensina muitas músicas como “The logical song”, “Soon”, “Day by day”, que são músicas boas também, ensina nomes de objetos, roupas, etc.

S11D7:Eu gosto muito da aula de inglês porque ela ensina muitas coisas legais.

S12D7:A professora faz traduzir, ensina a falar e ensina a cantar.

S13D7:Fica ensinando os alunos e fica se comunicando com os surdos.

S14D7:A professora já ensinou músicas muito legais, muitas palavras importantes para as aulas de inglês.

S15D7:Passa músicas para nos ensinar em inglês.

S16D7:A professora é muito boa, mas na hora de ser brava, ela é de tirar pontos, mas é seu papel de professora.

S17D7:As músicas ensinadas.

S18D7:Passa várias tarefas e nos ensina a matéria.

S19D7:A professora nos ensina a cantar em inglês, nos ensina a aprender outras palavras e ela passa várias outras coisas relacionadas ao inglês.

S20D7:Tira ponto por qualquer coisa e fala: “três, dois, um” se não sentar, ela tira pontos da sala inteira.

S21D7:Ensina a gente a falar inglês.

S22D7:A cada segundo é reclamação.

S23D7:Ela passa músicas e atividades de temas importantes sobre tudo bem legal.

S24D7:Muita coisa, reclama muito, xinga muito.

S25D7:Ensina, grita, canta, etc.

S26D7:Na aula tem reclamações, bate-boca e canta.

S27D7:Canta.

S28D7:Nos ensina vários assuntos, músicas.

S29D7:A professora de inglês ensina os alunos a falar inglês, cantar inglês, etc.

S30D7:Canta e passa atividade, dá conselhos e mais coisas.

6. O que você tem aprendido nas aulas de inglês?

S1D7:Algumas palavras em inglês.

S2D7:Nada

S3D7:Eu aprendi pouco, porque não estou me dedicando muito.

S4D7:A aprender na aula da professora “Soon (Day by Day)

S5D7:Músicas, entre outros.

S6D7:Inglês

S7D7:Canta algumas músicas velhas, etc.

S8D7:Aprendi muitas palavras, consigo até formar frases, números até mil e ainda mais.

S9D7:Muitas palavras e as duas melhores músicas que ela passou foi “Day by day...” “The logical song”

S10D7:Tenho aprendido muitas coisas, entre elas várias músicas.

S11D7:Eu aprendi a falar inglês cantando as músicas em inglês que eu não sabia.

S12D7:Aprendi tudo.

S13D7:A cantar, a saber inglês, fazer testes com músicas e com os professores.

S14D7:Músicas, palavras, nomes e textos.

S15D7:Umas músicas e algumas histórias.

S16D7:Algumas palavras e músicas e como aprender a falar.

S17D7:Falar e cantar inglês.

S18D7:Cantar em inglês, falar e etc.

S19D7:Eu aprendi a cantar e a falar outras palavras difíceis.

S20D7:Cantar, falar verbos e etc.

S21D7:Músicas.

S22D7:Muitas coisas.

S23D7:A falar e a cantar em inglês.

S24D7:Muita coisa, as músicas.

S25D7:Músicas, palavras, frases, etc.

S26D7:Aprendi a falar em inglês.

S27D7:Muitas coisas.

S28D7:A falar várias palavras em inglês, cantar várias músicas.

S29D7:A cantar as palavras de inglês.

S30D7:Cantar.

7. Qual é a sua maior dificuldade em relação à Língua Inglesa? Por quê?

S1D7:Memorizar as palavras.

S2D7:Memorizar as palavras.

S3D7:Nenhuma.

S4D7:A linguagem novas de inglês, não consigo falar inglês nas palavras grandes.

S5D7:Não tenho dificuldade.

S6D7:Falar inglês, porque eu falo português.

S7D7:Cantar algumas músicas, verbos, etc.

S8D7:Nenhuma.

S9D7:As palavras.

S10D7:Os condicionais, eu me atrapalho muito.

S11D7:Às vezes eu tenho dificuldades de aprender as palavras em inglês, mas a professora quando explica eu aprendo.

S12D7:A fala, as palavras.

S13D7:Porque falar inglês é muito difícil, por que a língua inglesa não *fala* aqui em casa em inglês.

S14D7:Minha dificuldade é nas palavras.

S15D7:Porque a língua embola.

S16D7:Em algumas músicas tem palavras que não encaixam na minha cabeça e a professora fala 50 vezes e eu não consigo decorar.

S17D7:, porque não sou muito bom nessas coisas.

S18D7:O sotaque, porque tem que treinar muito para ficar perfeito.

S19D7:Nenhuma, porque antes eu tinha muita dificuldade, graças a Deus e a professora, eu não tenho mais.

S20D7:As falas, porque *é muito complicada*.

S21D7:Como se fala.

S22D7:A cantar uma música chamada “the logical song” em inglês, porque o cantor canta muito rápido.

S23D7:Em ler em inglês, porque embola a língua.

S24D7:Nas músicas mais ou menos.

S25D7:Não consigo aprender as palavras.

S26D7:Minha língua não alcança.

S27D7:Falar, porque eu embolo tudo.

S28D7:Sou muito difícil de entender.

S29D7:Porque tem palavras que dificulta na hora de falar a palavra.

S30D7:Nada.

8. Eu observei que a professora de inglês trabalha muito com música, e a partir daí vocês aprendem muitas palavras e conteúdos gramaticais. Sendo assim, responda:

a) Qual música mais lhe marcou?

S1D7:Gostei de uma música do ano passado.

S2D7:Nada

S3D7: “Give me love”

S4D7: “Soon”, “Give me love”

S5D7: “Soon”, “Give me love”

S6D7: “Soon”

S7D7: “Everybody”

S8D7: “Stop crying your heart”

S9D7: “Soon”, “Give me love”

S10D7: “Soon”

S11D7:Foi na quinta que eu aprendi essa música “Soon”
S12D7: “The logical”
S13D7: “Give me love”
S14D7: “Soon”
S15D7: “Soon”
S16D7:A música faça meu coração parar de chover.
S17D7: “Day by day”
S18D7: “The logical song” (Logical)
S19D7: “The logical song”
S20D7: “Soon”
S21D7:Todos querem governar o mundo em inglês.
S22D7: “The logical song”
S23D7: “Soon”
S24D7: “Give me love”
S25D7: “Give me love”
S26D7:Nenhuma
S27D7: “The logical song”
S28D7: “Soon”
S29D7: “Give me love”
S30D7: SR

b) Qual foi o assunto gramatical que você aprendeu através das canções em inglês?

S1D7:Não lembro.Nada lembro.
S2D7:Falar inglês.
S3D7:Love, please, lord, with, etc.
S4D7:Os verbos, entre outros.
S5D7:SR
S6D7:Verbos, conteúdos gramaticais.
S7D7:Alguns pronomes, etc.
S8D7:Os verbos e os pronomes.
S9D7:O condicional.
S10D7:Eu aprendo para eu falar com outras pessoas lá fora.
S11D7:SR
S12D7:Fazer leitura em português e em inglês.
S13D7:O que ela falou sobre as músicas que se passa no futuro e no presente.
S14D7:SR
S15D7:Que a vida é uma magia (The logical song)
S16D7:Aprendi a compreender as coisas em inglês.
S17D7:Passado, presente, etc.
S18D7:Futuro, passado, presente.
S19D7:Definitivo, presente, passado e futuro.
S20D7:A falar poucas palavras.
S21D7:Os verbos to be
S22D7:Vários tipos de assuntos de gramática.
S23D7:SR
S24D7:Condicional, futuro, presente, passado.
S25D7:Tempo presente, futuro e passado.
S26D7:Nada
S27D7:SR

S28D7:O tempo presente e futuro.

S29D7:Muitas

S30D7: SR

c) Você consegue correlacionar às músicas com algo que você vivencia ou fatos do mundo?

S1D7:Sim

S2D7:Sim

S3D7:Não

S4D7:Consigo, porque é muito importante.

S5D7:Sim, o que acontece no país e no mundo.

S6D7:Não.

S7D7:Sim

S8D7:Sim

S9D7:Sim

S10D7:Sim, a música “The logical song” que fala de assuntos interessantes.

S11D7:Consigo imaginar as músicas que a professora explica.

S12D7:Não sei.

S13D7:Eu não consigo correlacionar às músicas.

S14D7:Sim

S15D7:Sim

S16D7:Não

S17D7:Sim

S18D7:Não

S19D7:Sim, a minha vida.

S20D7:Não

S21D7:Sim

S22D7:Às vezes sim.

S23D7:Sim

S24D7:Não

S25D7:Não

S26D7:Não

S27D7:Não

S28D7:Sim

S29D7:Sim

S30D7:Sim

9. Em quais momentos se trabalha a leitura nas aulas de inglês?

S1D7:Terça e quinta.

S2D7:Terça e quinta-feira

S3D7:Na internet de vez em quando.

S4D7:Em momento que nós temos atividade.

S5D7:Na sala de aula e em casa.

S6D7:Sempre.

S7D7:Nenhum momento.

S8D7:Nas músicas, testes e tarefas no caderno.

S9D7:Nas aulas de inglês.

S10D7:Quando a professora ensina músicas.

S11D7:Eu entendi que ela trabalha músicas e leitura.

S12D7:Aprender inglês.

S13D7: Aprender a falar inglês e traduzir para o português.

S14D7: Quando cantamos.

S15D7: Nos horários da professora.

S16D7: Em todas as aulas.

S17D7: No momento das músicas, quando cantamos.

S18D7: Quase toda hora.

S19D7: No colégio.

S20D7: Todos os momentos.

S21D7: Música.

S22D7: Terças e quintas.

S23D7: Nas aulas de música de inglês.

S24D7: Todas as aulas.

S25D7: Todas as aulas.

S26D7: Na escola.

S27D7: Nos horários da professora.

S28D7: Quando a professora ensina a cantar.

S29D7: Muitas.

S30D7: Toda hora.

10. Se você fosse um professor de inglês, como você ministraria (ensinaria) as aulas para os seus alunos?

S1D7: Vocabulários e gramática.

S2D7: Nada

S3D7: Eu traria umas palavras e com tradução, assim ficaria mais fácil de aprender.

S4D7: Em trabalhar o inglês com muita importância.

S5D7: Verbos, músicas, entre outros.

S6D7: Com menos músicas e com mais lição de casa.

S7D7: Com música.

S8D7: Da mesma forma que a professora.

S9D7: Com músicas e etc.

S10D7: Eu ensinaria mais o vocabulário em inglês.

S11D7: Eu ensinaria como a professora ensina [...]

S12D7: Ensinaria todas as palavras que existem.

S13D7: Eu ensinaria mais outros como americano, espanhol, francês e mais inglês.

S14D7: Iria ensinar muitas músicas, textos, palavras, etc.

S15D7: Passaria músicas para eles em textos.

S16D7: Como a professora Teacher, ensinando palavra por palavra até aprender.

S17D7: Do mesmo jeito que a Teacher.

S18D7: Com aulas bem divertidas para um ensino mais fácil.

S19D7: Com muita calma e eficiência para que os alunos aprendam com paciência.

S20D7: Em silêncio, cantar, falar inglês.

S21D7: Muito bem.

S22D7: Ensinando a pronúncia correta.

S23D7: Como a ler, escrever e cantar em inglês.

S24D7: De forma adequada que todos se divirtam e aprendam.

S25D7: De forma adequada fazer o povo ficar quieto.

S26D7: Cantando.

S27D7: Cantando músicas.

S28D7: Eu ensinaria meus alunos a cantar, falar em inglês, etc.

S29D7: Quase do mesmo jeito.

S30D7: Sei lá, muita coisa.

**APÊNDICE F – MODELOS DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELO SUJEITO
DA PESQUISA: DOCENTE (SUJEITO *TEACHER- ST*)**

SUJEITO DOCENTE DE LÍNGUA INGLESA DAS TURMAS DOS 6º E 7º ANOS

8. Para você, o inglês é importante? Justifique.
_ Sim, por ser uma língua universal.
9. Para você, qual é a maior relevância de se ensinar/aprender a Língua Inglesa?
_ Contribuir com a comunicação entre os povos.
10. Como a Língua Inglesa adentrou em seu universo escolar e/ou acadêmico?
_ Minha mãe incentivou-me a matricular em um cursinho de inglês na minha cidade, aos meus 14 anos de idade. Apaixonei-me pela língua no primeiro dia de aula e me dediquei tanto que o cursinho onde eu estudava, percebendo o meu desenvolvimento, me convidou, para lecionar lá, para turmas em níveis mais recentes do que eu estava. Aí, eu já estava com 16 anos de idade, fazendo o curso de Magistério e me apaixonei completamente pelo ofício de ensinar.
11. Por que você escolheu a Língua Inglesa como o idioma a ser estudado e ministrado?
_ Como gostava muito de cantar, eu já pronunciava as palavras das letras das músicas (em inglês) de sucesso na época, mesmo sem compreender o que cantava. A sonoridade da língua é muito bonita. Ensinar também é muito bom. É prazeroso sentir os alunos aprendendo.
12. Ao ensinar uma língua desenvolvemos várias competências e habilidades: a escrita, a fala, a leitura e a audição. Para você, qual dessas habilidades é a mais significativa na aprendizagem da Língua Inglesa. Por quê?
_ A leitura é a mais significativa, pois, ela ajuda a desenvolver as outras habilidades e temos que levar em consideração que temos alunos surdos que estão aprendendo três línguas ao mesmo tempo: LIBRAS, Português e Inglês.
6. No que concerne à leitura, responda:
10. Qual a importância da leitura no ensino/aprendizagem da Língua Inglesa? Como ela se dá?
_ A leitura, em especial na Língua Inglesa, dá acesso a informações que não estão disponíveis em outras línguas, como pesquisas, que sempre tem, pelo menos, o seu resumo traduzido para o inglês.
11. Como é desenvolvida a leitura durante as suas aulas de inglês?
_ Ensinando estratégias de leitura como: o reconhecimento de palavras parecidas com o português; a análise de imagens no texto, caso exista; dando noções básicas da formação das palavras em relação a prefixos e sufixos acrescentados ao radical da palavras; e ensinando a gramática necessária para a compreensão da mensagem lida e para a expressão do que se deseja comunicar. E para a ampliação do vocabulário, utilizo a tradução de textos e o ensino de músicas, quando os alunos também aprendem a pronúncia das palavras.
12. Você tem a preocupação de correlacionar a Língua Inglesa ao contexto social do aluno? Se a resposta for sim, quais estratégias você realiza durante as aulas com essa finalidade?
_ É muito difícil fazer uma correlação do ensino da Língua Inglesa ao contexto social dos alunos, pois temos alunos que vivem em severa pobreza e outros vivem na classe média. Portanto, gosto de focalizar em minhas aulas a importância da vida, da ética, da solidariedade, ou seja, aspectos importantes para o viver com dignidade.
13. No que diz respeito ao material didático de Língua Inglesa, responda:
14. O livro didático tem dado suporte ao docente?

_ O conteúdo dos livros didáticos são satisfatórios, porém, o livro impresso é um problema que gosto de evitar, pois, além de pesado para se carregar na mochila junto com outros livros de outras disciplinas, ainda tem o problema da distribuição do livro didático para os alunos, pois MEC calcula a quantidade de livros pelo número de alunos na série, no ano anterior. Então, às vezes sobram livros e às vezes faltam livros para determinadas séries.

15. Para você, qual (is) maior (es) dificuldade(s) em se trabalhar com o livro didático na sala de aula?

_ Nem todos os alunos lembram de levar os livros para a escola. Creio que falta monitoramento dos pais em relação à responsabilidade do aluno em observar os dias das aulas e o material que ele deve carregar com ele para a escola.

16. Se você fosse produzir um livro didático de Língua Inglesa, o que você acrescentaria e/ou mudaria?

_ Diminuiria a quantidade de informações que os livros trazem e preocuparia em desenvolver no aluno os conhecimentos práticos para a vida dele.

17. Para você, é possível aprender o inglês nas escolas públicas? Justifique.

_ Sim, uma vez que qualquer escola só mostra os passos da aprendizagem e se houver um comprometimento com a aprendizagem entre o aluno, sua família e o professor. Sou professora de escola pública, há muitos anos e já testemunhei vários alunos aprenderem inglês a partir da escola pública.

18. Para você, o que mais tem dificultado o aluno a aprender, a construir sentidos e significados relevantes na aula de inglês?

_ Não é só na aula de inglês que tem sido difícil ensinar o aluno a construir sentidos e significados relevantes, tendo como base o que é propagado no país e no mundo, através dos canais de televisão, rádio e o acesso ao que não tem valor, através da internet. Com tanta oferta de prazeres baratos, músicas, filmes e novelas com conteúdos indignos e a difusão de inversões de valores que preenchem a vida do aluno fora dos muros da escola, mais a ausência de monitoramento da família, nós, professores, parecemos estar nadando contra uma correnteza invencível.

ANEXOS

ANEXO A – CANÇÃO “WHAT THE WORLD NEEDS NOW”¹⁷

*What the world needs now
Is love, sweet love
It's the only thing
That there's just too little of
What the world needs now
Is love, sweet love
No, not just for some
But for everyone*

*Lord, we dont need
Another mountain
There are mountains
And hillsides enough to climb
There are oceans
And rivers enough to cross
Enough to last
Till the end of time
What the world needs now*

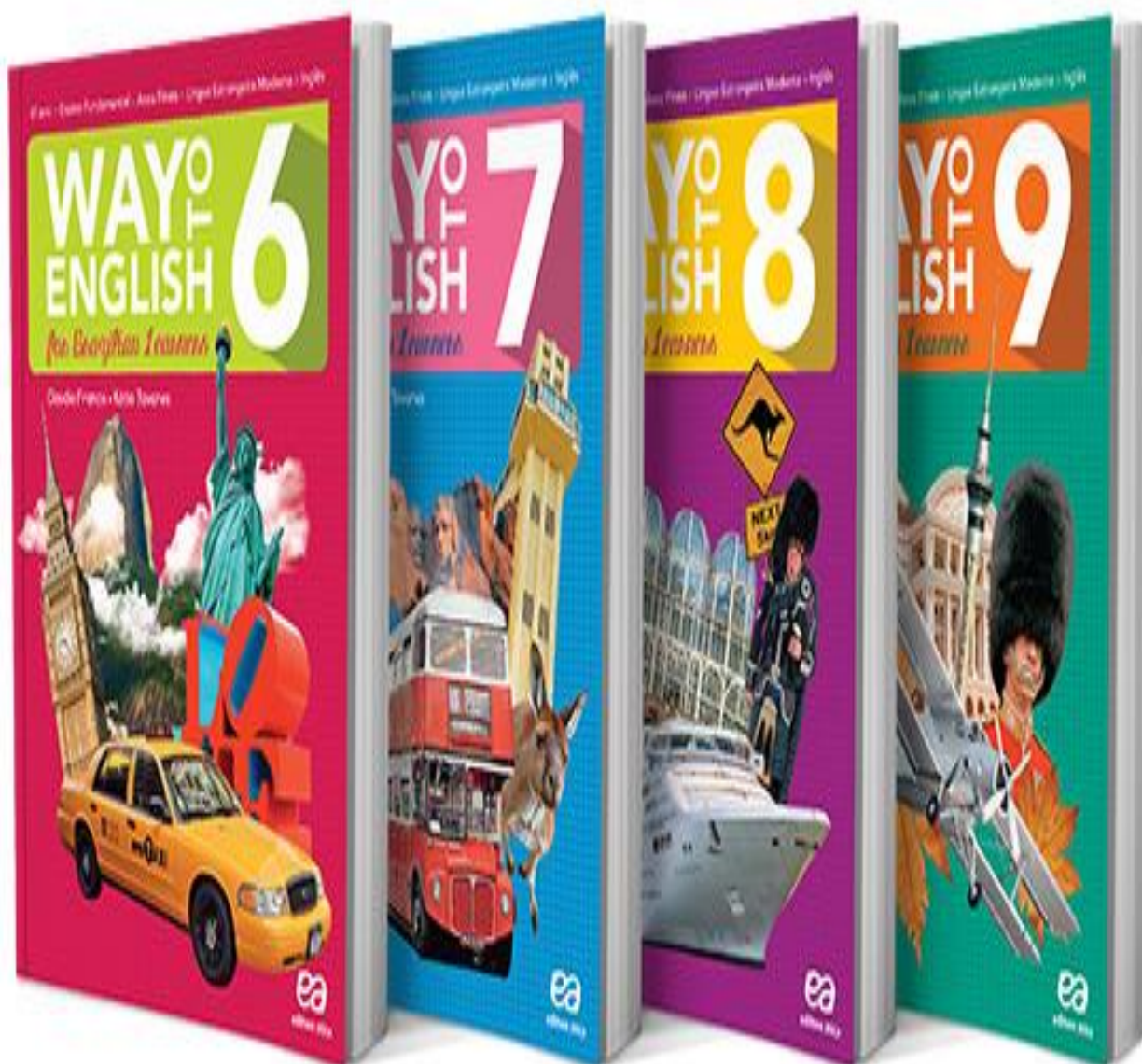
*Is love, sweet love
It's the only thing
That there's just too little of
What the world needs now
Is love, sweet love*

*No, not just for some
But for everyone
Lord, we don't need
Another meadow
There are cornfields
And wheatfields enough to grow
There are sunbeams
And moonbeams enough to shine
Oh, listen Lord, if you want to know*

*What the world needs now
Is love, sweet love
It's the only thing
That there's just too little of
What the world needs now*

¹⁷ Compositor: Burt Bacharach. Imperial Records.1965.


ANEXO B – COLEÇÃO DO LIVRO “WAY TO ENGLISH”¹⁸



¹⁸ *Way to English for Brazilian Learners*. FRANCO, C.; TAVARES, K.. São Paulo. Ática. 1ª edição. 2015. (PNLD 2017)

ANEXO C: PÁGINA 25 DO LIVRO “WAY TO ENGLISH 6”¹⁹

Read the following text and mark the correct item that completes each sentence below.



Available at: <www.keepcalm-o-matic.co.uk/keep-calm-and-g-day-mate-2/>
Accessed in: July 2014.

1. The text is a
 poster
 magazine cover

2. The flag in the text is from
 Canada
 Australia


3. "G'day" is the contraction of
 "good day"
 "good morning"

4. G'day is an example of
 informal language
 formal language.

Think about it!
Observe os ícones acima do texto e a fonte indicada. Onde o texto foi publicado? O que os ícones devem significar? Agora, considere o contexto e consulte o verbete. Na sua opinião, qual é o significado de mate no texto?

Learning on the Web
Para conhecer outras palavras e expressões típicas do inglês usado na Austrália, visite: <www.koalanet.com.au/australian-slang.html> (acesso em agosto de 2014).

Think about it!
O cartaz motivacional ao lado foi produzido pelo governo britânico no início da Segunda Guerra Mundial para encorajar a população, mas não ficou conhecido na época. Desde que um exemplar foi redescoberto em 2000, o cartaz ganhou popularidade e tem sido utilizado e adaptado por muitas pessoas e empresas. O cartaz original traz a coroa que simboliza o estado britânico acima do slogan. Na sua opinião, por que a coroa britânica foi substituída pela bandeira no texto do exercício?



¹⁹ Way to English for Brazilian Learners. FRANCO, C.; TAVARES, K.. São Paulo. Ática. 1ª edição. 2015. (PNLD 2017), 6º ano do ensino Fundamental II, p.25.

ANEXO D – CANÇÃO “THE LOGICAL SONG”²⁰

*When I was young it seemed
That life was so wonderful
A miracle, oh it was beautiful, magical
And all the birds in the trees
Well they'd be singing so happily
Joyfully, oh playfully watching me*

*But then they sent me away
To teach me how to be sensible,
Logical, oh responsible, practical
And they showed me a world
Where I could be so dependable
Clinical, oh intellectual, cynical.*

*There are times when all the world's asleep
The questions run too deep
For such a simple man
Won't you please,
Please tell me what we've learned
I know it sounds absurd
But please tell me who I am*

*Oh watch what you say
Or they'll be calling you a radical,
A liberal, oh fanatical, criminal
Oh won't you sign up your name
We'd like to feel you're acceptable
Respectable, presentable - a vegetable!*

*But at night when all the world's asleep
The questions run too deep
For such a simple man
Won't you please,
Please tell me what we've learned
I know it sounds absurd
But please tell me who I am*

²⁰ Compositor. Supertramp. *Breakfast in America*. 1979. Canção escolhida pelos SD6 e SD7 como a preferida no questionário para os SD (APÊNDICE E).