



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E  
CULTURA**

**MAIANA ROSE FONSECA DA SILVA**

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR CRÍTICO-REFLEXIVO  
DE LÍNGUA INGLESA NO CENTRO EDUCACIONAL  
CARNEIRO RIBEIRO**

Salvador  
2013

S586 Silva, Maiana Rose Fonseca da  
A formação do educador crítico-reflexivo de língua Inglesa no Centro  
Educativo Carneiro Ribeiro / por Maiana Rose Fonseca da Silva.-  
2014.  
183 f.

Orientadora: Profa. Dra. Jael Glauce Fonseca

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia,  
Instituto de Letras.

1. Língua inglesa- educação e ensino. I. Universidade Federal da  
Bahia. I.t.

CDU 802.0:37.02  
CDD 420.7

**MAIANA ROSE FONSECA DA SILVA**

**A FORMAÇÃO DO EDUCADOR CRÍTICO-REFLEXIVO  
DE LÍNGUA INGLESA NO CENTRO EDUCACIONAL  
CARNEIRO RIBEIRO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Jael Glauce Fonseca

Salvador  
2013



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

Dissertação defendida em 22 de agosto de 2013 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jael Glauce Fonseca  
Universidade Federal da Bahia  
Orientadora

---

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Examinador Externo

---

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira  
Universidade Federal da Bahia.  
Examinador Interno

À minha mãe, Maria do Amparo, à minha irmã  
Márcia Meire e ao meu filho Carlos Alexandre:  
meus parceiros onde quer que eu vá!

## AGRADECIMENTOS

A Deus: Autor e Consumador de minha fé.

Aos meus parceiros de caminhada: minha mãe, minha irmã e meu filho pelo eterno incentivo.

À minha família (Tia Zezé, Moe, Neto e TioCi) que sempre compreendeu minhas ausências e renúncias por causa do estudo.

Ao meu pai pelo apoio e palavras de incentivo.

Aos meus colegas da Articulação de Área de Língua Inglesa do CECR: a vocês minha admiração e carinho pelo brilhante trabalho que desempenham.

Aos mestres Articuladores de Área que com paciência me ensinam a cada dia.

Aos gestores do CECR (Escola Parque e Escolas - Classe).

À minha professora orientadora Jael Fonseca que com muita calma e sabedoria me conduzia a caminhos do conhecimento. Nunca mais abandonarei este caminho que a senhora com muito sorriso e paciência me apresentou.

Aos meus mestres inspiradores Prof. Dr. Sávio Siqueira, Prof. Dr. Diógenes Lima, Profa. Msc. Cristina Mascarenhas e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Edleise Mendes, tenho em vós exemplos de professores críticos-reflexivos.

Aos colegas da UNEB Campus XIV pelo pontapé inicial que deram em minha vida.

Àqueles que nunca me abandonaram e me estendiam a mão quando eu mais precisava: Suzana Carvalho, Gabriela Cruz, Edinara Nascimento, Paulo Esteves e Guilherme Pinheiro.

Aos meus alunos (ex, atuais e futuros): razão de meu esforço, trabalho, amor e dedicação!

## RESUMO

O processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa (LI) tem passado por significativas transformações ao longo dos anos. Miccoli (2011) afirma que a função social para o ensino da língua estrangeira (LE) na escola deixa de ser apenas com foco na leitura, para basear-se no foco na comunicação. Kumaravadivelu (2006), Rajagopalan (2003) e Pennycook (1998) alertam para a não neutralidade da LE, mas a intensa carga cultural que ela carrega em si mesma. E ainda Kumaravadivelu (1994) sinaliza que para se ensinar a LE dentro desse novo contexto são necessárias novas abordagens, novos métodos. Dentro dessa perspectiva que se abre para o ensino de LE, acreditamos ser necessário que o professor seja um profissional crítico-reflexivo, aberto às mudanças e consciente de seu papel dentro do processo de aprendizagem do aluno. Para investigar na prática o que é ser professor crítico-reflexivo, analisamos um grupo de professores de LI de oito escolas públicas estaduais em Salvador e que se reúnem quinzenalmente para Atividades Complementares (AC). Esse grupo denomina-se Núcleo de Articulação de Área de Língua Inglesa e está inserido no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque e Escolas Classe). Nosso objetivo maior nessa pesquisa é analisar como o trabalho dentro da Articulação de Área contribui para que o professor seja crítico-reflexivo. Dessa forma, triangulamos três importantes informações para basear nossas reflexões: a) o quadro de competências do professor de LE desenhado por Mendes (no prelo); b) o *Perfil Potencialmente mais adequado ao professor de ILI contemporâneo* (SIQUEIRA, 2010) e c) o Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Sendo assim, apresentaremos atividades desenvolvidas dentro do grupo e analisaremos, à luz dos autores consultados, de que forma estas contribuem para a formação do professor crítico-reflexivo de LI. Esperamos que com os resultados que encontramos, os professores da Articulação de Área possam melhorar as suas práticas pedagógicas, aprimorando o que já está bom e ajustando os erros cometidos e que isso possa incentivar novos grupos de professores a se reunirem e em comunhão analisar sua ação/reflexão/ação.

Palavras chaves: Ensino de Língua Inglesa; Professor crítico-reflexivo de Língua Inglesa; Articulação de área de língua inglesa.

## ABSTRACT

The process of teaching / learning of English language (EL) has made significant changes over the years. Miccoli (2011) says that the social function for the teaching of foreign language (FL) in school no longer just focusing on reading, to be based on a focus on communication. Kumaravadivelu (2006), Rajagopalan (2003) and Pennycook (1998) warn of the non-neutrality of FL, but the intense cultural charge it carries itself. And Kumaravadivelu (1994) indicates that to teach FL into this new context requires new approaches, new methods. Within this perspective that opens to FL teaching, we believe it is necessary for the teacher to be a critic reflective professional, opened to change and aware of his/her role within the process of student learning. To investigate in practice what is to be critical and reflective teacher, we analyzed a group of LI teachers from eight public schools in Salvador and who meet in each fifteen days for Complementary Activities (CA). This group is called Núcleo de Articulação de Área de Língua Inglesa and it belongs to Centro Educacional Carneiro Ribeiro (Escola Parque e Escolas Classe). Our goal with this research is to analyze how the work in Articulação de Área contributes to the teacher be a critical reflective one. In order to aim this goal, we triangulated three important information to base our reflections: a) the framework of foreign language teachers competency designed by Mendes (in press), b) the profile Potentially more suited to contemporary International English teacher (Siqueira, 2010) and c) Policy Pedagogical Project from Centro Educacional Carneiro Ribeiro. In this way, we present activities made by the group and analyze, in the light of the consulted authors, how these activities contribute to the formation of EL critical reflective teacher. Hopefully with the results we found, the teachers from Articulação de Área should improve their pedagogical practices, enhancing what is already and adjusting their mistakes and this may encourage new groups of teachers to come together in fellowship and analyze its action / reflection / action.

Keywords: English Language Teaching; Critical Reflective English Language Teachers; Articulação de Área de Língua Inglesa



**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1- Macroestratégias de acordo com Kumaravadivelu (1994)	39
Tabela 2- Comparação entre [dois] autores “dos princípios que ‘devem’ fazer parte da aula do(a) professor(a) de línguas em constante atualização” (Silva, 2004, pp. 4-5)	40
Tabela 3- Frequência de atividades realizadas pelos professores	74
Tabela 4- Tempo de serviço dos docentes no CECR, baseado nos professores que participavam da Articulação de Área em setembro de 2012	77
Tabela 5- Slide apresentado na reunião de Articulação de Área no dia 10/06/2010	80
Tabela 6- Levantamento das atividades mais freqüentes utilizando a TV pendrive	84

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1- Uso dos recursos didáticos em sala de aula	85
---	----

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AC	Atividades Complementares
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
EB	Escola Básica
ECL	Estudo Crítico da Linguagem
EUA	Estados Unidos da América
ILI	Inglês como Língua Internacional
LD	Livro Didático
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
PCN	Parâmetro Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PP	Pesquisa Participativa ou Pesquisa Participante
PPP	Projeto Político Pedagógico
RP	Reunião Pedagógica
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	11
1.1	MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	11
1.2	O PROBLEMA	16
1.3	A JUSTIFICATIVA	17
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA	18
1.4.1	Objetivo Geral	18
1.4.2	Objetivos Específicos	19
1.5	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	19
1.6	METODOLOGIA DE PESQUISA	20
1.6.1	Sujeitos da Pesquisa	20
1.6.2	Tipo de Pesquisa	20
<b>2</b>	<b>A PÓS-MODERNIDADE: SITUANDO O HOMEM NO SEU CONTEXTO</b>	25
2.1	O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SALVADOR	27
2.2	NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI	29
2.3	A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO NA PÓS MODERNIDADE	43
2.3.1	O termo crítico reflexivo	43
2.3.2	A liberdade impulsiona o movimento de ação/reflexão/ação	45
2.3.3	O ser professor crítico reflexivo	46
<b>3</b>	<b>O NÚCLEO DE ARTICULAÇÃO DE ÁREA DE LÍNGUA INGLESA DO CECR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO</b>	60
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	93
	<b>REFERÊNCIAS</b>	96
	<b>ANEXOS</b>	101

## INTRODUÇÃO

### 1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

O *status* de língua franca adquirido pela língua inglesa nas últimas décadas continua crescendo graças ao processo de globalização, ao poderio político-econômico e social e a todo avanço tecnológico proveniente principalmente dos Estados Unidos da América (SIQUEIRA, 2010). Tal *status* promoveu e ainda promove, nos dias atuais, mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa (LI). Dentre elas, ressaltamos três: o conhecimento e desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas voltadas para a comunicação (MICCOLI, 2011); a chamada era pós-método que atenta para que a realidade e as necessidades dos alunos sejam priorizadas ao se escolher e/ou criar abordagem(ns) de ensino que se adequem ao seu contexto (KUMARAVADIVELU, 1994; ALMEIDA FILHO, 2009) e, dentro da perspectiva da pós-modernidade e do pós-método, a consciência de que os sujeitos (professores e alunos) devem ser críticos ativos da realidade circundante e das novas ideologias, abandonando respectivamente os papéis de transmissor e receptor de conteúdos. Segundo perspectiva dialética, Giroux (1997 apud SIQUEIRA, 2011) anuncia que se os docentes pretendem formar cidadãos críticos, precisam primeiro se transformar em “intelectuais transformadores”. Eles precisam ser professores críticos reflexivos que têm a consciência de que

sua ação, identificando-se desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 2011, p.86).

Assim, esta pesquisa tem sua motivação na investigação do que é ser um professor de Língua Inglesa crítico-reflexivo em uma instituição pública de ensino. Este trabalho analisa ações que ocorrem dentro do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (doravante CECR) que é composto de nove (9) escolas públicas na cidade de Salvador, localizadas no bairro da Liberdade e seu entorno, sendo a Escola Parque e oito Escolas-Classe. No CECR existe o Núcleo de Articulação de Área de Língua Inglesa que conta com uma média de 14 professores de Inglês das Escolas-Classe que se encontram quinzenalmente para reuniões pedagógicas.

A fim de compreendermos melhor como trabalham os professores do Núcleo de Articulação de Área de LI, acreditamos que seria relevante o conhecimento da história do CECR que perpassa pelas ideias inovadoras sobre o pensar e fazer pedagógico de Anísio Teixeira, revisitadas na pós-modernidade.

Em 1947 Otávio Mangabeira, o primeiro governador Pós-Constituição de 1946 eleito na Bahia, prometera a melhoria do sistema educacional do Estado, cabendo ao secretário de Educação e Saúde, Anísio Teixeira, o papel de desenvolver e implantar um plano que atendesse os anseios da sociedade. A fim de democratizar a educação, este desenvolveu um projeto para recuperar a educação pública, sobretudo da escola primária, “que contemplasse o ‘homem comum’, preparando-o para uma ‘civilização técnica e industrial, em mutação” (ALMEIDA, 1990, p.152). Signatário do Manifesto da Escola Nova em 1932, juntamente com nomes como Fernando de Azevedo e Cecília Meireles, Anísio Teixeira defendia a renovação do ensino no Brasil, com uma educação única (tanto para ricos como para pobres, sem distinção), laica, obrigatória e gratuita:

A práxis pedagógica refletida no discurso de Anísio Teixeira afirma a defesa do princípio democrático como valor universal, fortalecido pela convicção da democracia como forma de vida e pela crença de que os homens são inteligentes e iguais, portanto, capazes de participarem e contribuir para o projeto social (ALMEIDA, 1990, p.152).

A partir deste plano, fora inaugurado, em 21 de setembro de 1950, o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), no Bairro da Liberdade, mantido pelo governo do Estado da Bahia em parceria com o Governo Federal. Outros oito centros foram planejados, mas não chegaram a ser construídos. Pensado para atender à classe proletariada em ascensão, as Escolas-Classe e a Escola Parque tinham distâncias mínimas entre si (a Escola Parque localizava-se na Caixa D'Água, as Escolas-Classe I e Classe II, no Pero Vaz, a Escola-Classe III, no Pau Miúdo e a futura Classe IV ficaria também na Caixa D'Água) e atendiam toda uma região carente de infraestrutura física e social de Salvador.

A Escola Parque e as Escolas-Classe interligavam-se pelo seu Projeto Político Pedagógico (PPP), embora cada Classe fosse autônoma e tivesse grupo gestor próprio. Bastos (2000) descreve o funcionamento das Escolas-Classe onde

o ensino era diversificado, com trabalho em equipe, estudo dirigido

exercitando a capacidade de liderança, dentre outras. Todo trabalho era orientado e os “programas” eram os centros de interesse, que estimulavam a aprendizagem, a curiosidade e a criatividade da criança (p. 40).

Além disso,

A sala de aula era um fazer e refazer – laboratório para a vida democrática – desenvolvimento de procedimentos para o trabalho com os pais, através da Associação de Pais e Mestres; conclusão de pesquisas sobre o ensino das matérias; integração à vida social que rapidamente se modifica em sintonia com a escola. (ibidem, p. 42).

Pelos relatos de Bastos (2000), podemos perceber que as Escolas-Classe tinham como objetivo contextualizar a vida cotidiana do aluno com os assuntos que eram dados no conteúdo programático de cada série; esta tentativa se dava através dos “centros de interesse”. Terezinha Éboli (1969) exemplifica, em entrevista realizada com a coordenadora do Setor de Currículo e Supervisão do CECR em 1969, como se desenvolve uma unidade de trabalho nas Escolas-Classe:

Procurarei dar um exemplo para melhor compreensão de uma “Unidade de Trabalho” que lhe vou oferecer. Por exemplo: os alunos do grupo B estão estudando a “Vida na Fazenda”, na sala de aula; no setor de trabalho estão fazendo desenhos de animais e bordando um mural com motivos campestres. No teatro, terão ocasião de estudar fábulas para levar à cena, em dramatizações. Na Biblioteca estudam, pesquisam assuntos relativos a animais, cultivo de terras, alimentos, saúde, hábitos e costumes do interior, previamente planejados com os professores. No setor Recreativo há inúmeros jogos relacionados com a vida dos animais, em suma, procura-se estabelecer um entrosamento enquanto perdura o interesse do aluno (p.29).

Em suas palavras, percebemos o diálogo entre as Escolas-Classe (“em sala de aula”) e a Escola Parque (“no setor de trabalho”, “no teatro”, “na biblioteca”, “no setor recreativo”) no desenvolvimento das unidades de trabalho que os alunos estudavam na escola e continuavam a praticar no turno oposto. Na Escola Parque, de forma mais marcada, os centros de interesse eram tarefas relacionadas à leitura e escrita, como escrever correspondências, preencher talões de cheques e atividades como a “Lojinha” que comercializava produtos confeccionados pelos alunos da Escola. Estes ainda vivenciavam apresentações artísticas, teatro, etc. Já as atividades físicas envolviam métodos e regras, “objetivando ordenar o comportamento; discutiam, arbitravam e decidiam” (BASTOS, p. 64). Segundo Almeida (1990, p. 156), “o centro educacional

foi pensado para formar ‘homens comuns’ para a sociedade, ‘reproduzir a comunidade’, pela construção de uma mini comunidade, ou seja, praticar na comunidade escolar os exercícios da comunidade adulta”, por esta razão, o CECR era chamado de universidade mirim.

Na década de 60, o CECR possuía um serviço de coordenação pedagógica e orientação educacional e o

Setor de Currículo e Supervisão do Centro, encarregado da orientação pedagógica e educacional das três escolas de nível primário, Escolas-Classe 1,2 e 3, procura realizar um trabalho consciencioso. Sob a responsabilidade de uma pequena equipe de professores (...), seu trabalho consiste em dirigir o ensino através dos departamentos de supervisão, estudo, experimentação, biblioteca e elaboração do currículo, que recebe, por sua vez, orientação da diretora geral do CECR (ÉBOLI, 1969, p.27).

O trabalho pedagógico realizado no CECR tinha como objetivo ser unificado, coeso. Infelizmente, nas décadas de 70 e 80, o CECR ficou esquecido por algum tempo, porém, nos últimos anos, temos assistido a revitalização das Escolas-Classe e Parque, bem como todo o funcionamento das teorias pensadas outrora por Anísio Teixeira. Como parte deste processo, algumas Escolas do entorno do bairro da Liberdade foram agregadas ao Centro para melhor aproveitamento do espaço pedagógico da Escola Parque, como tentativa de manter as ideias de Anísio e propor um trabalho coeso de educação no Bairro.

Como vimos, existia no CECR o Setor de Currículo e Supervisão do Centro que era formado por uma equipe de professoras primárias especializadas<sup>1</sup> que

(...) coordena o trabalho de assistência e orientação às classes; visita as classes em horários regulares e sistemáticos, registrando em diários, para posterior debate em reunião de grupo, as observações e problemas surgidos. Através do departamento de estudo, organiza cursos para corrigir as deficiências, dinamizar ou renovar os métodos de trabalho das professoras de classe; distribui apostilas e bibliografia. A biblioteca circulante deste Setor, especialmente criada para fornecer livros didáticos modernos ao professorado do CECR, revistas e outras publicações educativas, funciona sob a denominação de Centro de Currículo. O grupo se dedica à experimentação e elaboração do

---

<sup>1</sup> A autora não registra que tipo de especialização estas professoras tinham, apenas relata que eram “professoras primárias, com cursos de aperfeiçoamento e especialização” (p.27)

currículo, desenvolve a aplicação de testes e medidas de avaliação, experiências gerais, que são tentativas de mudança para melhoria de ensino (ibidem,p. 27)

Desde aquela época, então, existe a preocupação com o Projeto Político e Pedagógico de todo o Centro, e segundo o relato, esta preocupação é compartilhada e debatida entre os pares e é minorada através de cursos e estudos sobre os problemas que aconteciam. Ainda podemos perceber a necessidade que o grupo vê em uma formação permanente quando sugere uma biblioteca “circulante” para que toda a comunidade docente tenha acesso a livros e informações sem precisar sair de sua Escola-Classe. Nesse relato, parece-nos ser sensível a percepção de um planejamento coeso e significativo que atenda às Classes, sendo o currículo pensado a partir de observações feitas pelos envolvidos, surgindo assim da contextualização e a necessidade de um planejamento que atenda às expectativas dos alunos.

Considerando princípios pedagógicos de outrora, o CECR mantém o Núcleo de Articulação de Área desde 2005, que conta com cerca de onze (11) professores articuladores, sendo um ou dois professores das áreas do conhecimento ensinadas nas Escolas-Classe (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Artística, Educação Física, História e Geografia) e uma coordenadora pedagógica à frente dos trabalhos. Os articuladores de área têm estreita relação com os professores, com os gestores e coordenadores das Escolas-Classe. Segundo o Projeto Político Pedagógico do CECR, a Articulação tem como objetivo ‘profícuo’

promover ações que favoreçam a reflexão sobre a prática pedagógica dos educadores do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, possibilitando uma formação contínua com trocas significativas de saberes/fazer, fortalecimento de vínculos positivos e revitalizações no fazer pedagógico (p.43).

Estas ações são desenvolvidas em forma de seminários, oficinas pedagógicas, conversas com especialistas sobre diversos assuntos voltados para a educação e encontros quinzenais denominados Atividades Complementares (doravante ACs) que são regulamentadas pelo Estatuto do Magistério do Estado da Bahia (Lei 8.261, Seção IV, Art. 58,§2º, caput II). As ACs realizadas quinzenalmente na Escola Parque atendem a todos os professores das Escolas-Classe em dias distintos. Às quintas-feiras, por exemplo, reúnem-se os professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Nestas ACs são desenvolvidas atividades de estudo sobre assuntos pertinentes a cada área,



planejamento para cada bimestre, planejamento de atividades, resolução de exercícios e atividades propostas, amostra de atividades exitosas dos professores, desenvolvimento de projetos para cada área, planejamento de atividades que contemplem o tema norteador do ano/semestre<sup>2</sup> e tantas outras tarefas como o diálogo entre os pares, sempre respeitando as especificidades de cada área e de cada Escola-Classe. O grupo de professores que investigaremos faz parte do grupo de Articulação de Área de Língua Inglesa e é composto por 14 professores de LI do CECR.

Como entendemos que não é fácil mensurar o que seja um professor crítico reflexivo por causa da carga subjetiva e complexa que o termo traz consigo, elegemos alguns pontos norteadores para nossas observações, são eles: a) o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CECR; b) as competências que devem ter o professor de Língua Estrangeira, segundo MENDES (no prelo) e c) o Perfil potencialmente mais adequado ao professor de ILI [Inglês como Língua Internacional] contemporâneo proposto por SIQUEIRA (2010).

## 1.2 O PROBLEMA

Diante do exposto, surgem questões que incitam à pesquisa: de que forma o Núcleo de Articulação de Área de Língua Inglesa do CECR dá oportunidade aos professores de se tornarem educadores críticos reflexivos? Quais atividades são realizadas dentro do grupo (para o grupo e pelo o grupo) que fomentam esta postura crítica reflexiva?

O presente problema divide-se ainda nas seguintes questões norteadoras baseadas no trabalho de SIQUEIRA (ibidem), mencionado acima, que será abordado nesta dissertação:

- 1 Como os professores que participam da Articulação de Área de Língua Inglesa autoavaliam quanto à sua proficiência linguística? Como a Articulação ajuda esses

---

<sup>2</sup> No final de cada ano, as Escolas - Classe e a Escola Parque enviam para a Articulação de Área sugestões de tema que podem ser trabalhados no ano seguinte. Durante a Jornada Pedagógica do CECR ou no primeiro mês de aula, os alunos, professores, gestores e funcionários do CECR votam no tema de sua escolha, dentre àqueles que foram sugeridos. O tema vencedor é trabalhado, juntamente com os conteúdos programados para cada ano, em todas as áreas do conhecimento das Escolas Classe e oficinas realizadas na Escola Parque. Como exemplo, podemos citar que no ano de 2012 o tema trabalhado foi *Educação: uma perspectiva de vida*; no ano de 2011 o tema foi *Educação, saúde e cidadania* e em 2010 *Esporte, arte e tecnologia a serviço da cidadania*.

professores a melhorarem sua proficiência?

- 2 As atividades elaboradas pelos professores da Articulação de Área direcionadas aos alunos utilizam-se das quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar e escrever)? Quais habilidades e/ou proficiências linguísticas são empregadas com maior frequência nessas atividades?
- 3 A realidade social do aluno é levada em consideração quando uma atividade pedagógica é proposta? De que forma ela é apresentada?
- 4 Os professores que participam da Articulação de Área usam o livro didático de forma autônoma ou seguem o que indica o autor sem nenhuma adaptação e/ou modificação? Existe crítica ao que está impresso?
- 5 São propostas atividades com o uso das TICs dentro da Articulação de Área? Em quais atividades linguísticas se percebe maior uso das TICs? Quais TICs são mais usadas em sala de aula?
- 6 A Articulação de Área promove a discussão sobre a interculturalidade? Quais habilidades linguísticas são usadas para tal fim?

### 1.3 A JUSTIFICATIVA

O trabalho realizado no Núcleo Articulação de Área de Língua Inglesa tem, em sua essência, a proposta anisiana e vem sendo efetivamente realizada nos últimos 7 (sete) anos com resultados positivos. Ele é, no mínimo, inovador no Brasil. Acreditamos que as atividades ali desenvolvidas correspondem, em parte, aos anseios da pós-modernidade por uma formação crítico-reflexiva de seus professores. Portanto, para compreender o que ocorre no Núcleo de Articulação de Área de Língua Inglesa do CECR é preciso investigá-los. Assim, a necessidade de reconhecer e sistematizar as ações desenvolvidas por este Núcleo que faz uso de projetos pedagógicos voltados para as questões de cidadania, o respeito às diferenças, a tolerância religiosa e a valorização da voz das minorias, como determina o PPP da instituição, são justificativas que apontam para a relevância desta pesquisa. Neste sentido,

é oportuno salientar que a missão do Centro Educacional Carneiro Ribeiro consiste em oferecer ao aluno um retrato da vida em

sociedade, com as suas atividades diversificadas, o aprender a aprender e a ser, através das experiências de estudos e de ações responsáveis no mundo (BAHIA, 2012,p.10)

Para que estas ações sejam contempladas existe um esforço muito grande e significativo de segmentos de várias partes. Assim, concordando com Alarcão (2010), valorizamos a existência de “grupos de professores que se constituem para estudar um assunto ou encontrar solução para um problema de seu cotidiano” (p.54) e que com “isso revela um comprometimento com a profissão, um desejo de aperfeiçoamento profissional e uma manifestação de interesse pela melhoria da qualidade da educação” (p.54). Entretanto, “é preciso saber como se pode ser mais reflexivo, para se ser mais autônomo, responsável e crítico”.(ALARCÃO, 2010, p.55) Assim, nosso intuito é tornar estas ações conscientes para os professores do CECR, sistematizando de forma crítica o trabalho já realizado dentro do Núcleo de Articulação de Área para que este possa ser aprimorado na intenção de promover a formação mais crítica e reflexiva de seus professores de LI, tão necessária ao ensino-aprendizado da língua inglesa nos tempos pós-modernos. Temos também a intenção de divulgar estas ações fora do âmbito do CECR, retornando, assim, à comunidade o investimento humano e financeiro feito nesta unidade de ensino.

Como exposto acima, os princípios educacionais de Anísio Teixeira estão presentes nas discussões atuais. Assim, para subsidiar nosso intuito de sistematizar as ações desenvolvidas no Núcleo de Articulação de Área de LI do CECR, discorreremos, nos próximos capítulos, sobre alguns aspectos da pós-modernidade que abordam o ensino-aprendizado da LI, as competências de um professor de LI e mais especificamente, sobre o perfil do professor de LI.

## 1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.4.1 Objetivo Geral

Nosso objetivo principal é investigar de que modo o trabalho realizado no Núcleo de Articulação de Área de Língua Inglesa contribui para que o professor de LI do CECR seja um educador crítico-reflexivo.

#### 1.4.2 Objetivos Específicos

A pesquisa desenvolve-se visando a atingir os seguintes objetivos específicos:

- a) observar as atividades desenvolvidas pelo grupo e para o grupo de professores que participam do Núcleo de Articulação de Área de Língua Inglesa no período de 2010 a 2012;
- b) identificar se a práxis dos professores participantes desta pesquisa está ou não voltada para uma pedagogia crítica que oportunize a construção do educador-crítico reflexivo de LI.

#### 1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O presente trabalho organiza-se de maneira a situar primeiramente o leitor no que entendemos por pós-modernidade, esse contexto que incita indivíduos a refletirem sobre as novas fronteiras, novas tecnologias e novas políticas. Trazemos ideias de autores como Libâneo (2011), Alarcão (2010) e Imbernón (2011) que, além de explicitarem sobre o panorama geral, fazem uma análise da condição pós-moderna na Educação. Dando continuidade, trazemos explicações de autores como Siqueira (2011), Lima e Cruz (2011) e Schmitz (2011), que mostram que, apesar do novo contexto apresentado (detalharemos este contexto no capítulo 2 deste trabalho), o ensino de Língua Inglesa continua defasado. Logo após, abordamos a realidade que circunda a necessidade de mudança no ensino de LI e apresentamos três explicações consideradas mais pertinentes para a tessitura das nossas ideias: 1) a ideia da não neutralidade da LI, mas a sua intensa carga cultural; para tal tecemos comentários baseados em autores como Kumaravadivelu (2006), Rajagopalan (2003) e Pennycook (1998); 2) a mudança da função social para o ensino de LI, com base nas ideias de Moita Lopes (1996) e Miccoli (2011), considerando também os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e 3) a era pós-método, de acordo com Kumaravadivelu (1994), e suas macroestratégias, além das ideias de Prabhu (1990) e de Silva (2004) e, por último, baseado nos textos de Richards & Rodgers (2001) e Brown (2007), ocuparemos com a era pós-método. Ora, se existe uma nova perspectiva para ensinar a LE e esta se dá por causa da pós-modernidade, acreditamos ser de fundamental importância que o professor seja crítico-reflexivo. Neste trabalho, portanto, apresentaremos, com base em Pimenta (2011) o que

significa termo crítico-reflexivo, em seguida, trazemos o que diz Freire sobre a liberdade, que acreditamos ser o que impulsiona a ação/reflexão/ação dos indivíduos e características que achamos pertinentes ao professor crítico-reflexivo e que se baseia em autores que consultamos ao longo de toda a pesquisa. Por fim, discorremos sobre as observações das reuniões, análises de portfólios<sup>3</sup> e diálogos com os docentes da Articulação de Área de Língua Inglesa sobre as atividades desenvolvidas pelo grupo e sua contribuição para a formação e crescimento do professor crítico-reflexivo.

## 1.6 METODOLOGIA DE PESQUISA

### 1.6.1 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são os professores de LI das oito Escolas - Classe que compõem o CECR e coordenadora do grupo que fazem parte do Núcleo de Articulação de Área de Língua Inglesa. São investigadas as ações realizadas, analisando as atividades e atitudes propostas aos professores e pelos professores que participam efetivamente do grupo (por efetivamente, entenda-se a presença do professor pelo menos uma vez ao mês às Atividades Complementares - ACs).

As Escolas-Classe que compõem o CECR, regulamentadas pelo Decreto de nº 14.104 do Diário Oficial do Estado da Bahia de 16/08/2012 e situadas no entorno do bairro da Liberdade, são: Classe I – Pero Vaz, Classe II – Pero Vaz, Classe III – Pau Miúdo, Classe IV – Caixa d'Água, Augusto Álvaro Silva – IAPI, Professora Candolina – Pau Miúdo, Colégio Celina Pinho – Curuzú e Colégio Anísio Teixeira – Ladeira do Paiva.

### 1.6.2 Tipo de Pesquisa

O principal objetivo desta pesquisa é descrever as ações realizadas para e pelos professores que participam da Articulação de Área de Língua Inglesa do CECR e investigar como as atividades propostas no grupo contribuem para a formação permanente do professor crítico reflexivo de LI. Para isto, a pesquisa que ora se

---

<sup>3</sup> Os portfólios são memoriais escritos pela Articuladora de Área de Língua Inglesa e neles contém registros de todas as ações realizadas pelo grupo de Articulação de Área de Língua Inglesa durante todo um ano letivo. Esses registros são feitos através de fotos, pautas de ACs, textos lidos pelo grupo, atividades propostas, projetos didáticos, relatórios mensais da Articuladora, etc.

apresenta é de nível descritivo, pois a “principal finalidade é o delineamento (...) das características de fatos ou fenômenos” (MARKONI; LAKATOS, 2011, p.70) que acontecem no momento da interação entre professores e coordenadora do grupo. Sendo assim, pretendemos estudar as características desse grupo e descrevê-las através de métodos de coletas de dados como observação e análises de portfólios. O procedimento técnico utilizado para o desenvolvimento dos trabalhos é a pesquisa de campo que, segundo Marconi e Lakatos, “consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados, a eles referentes (...)” (MARCONI;LAKATOS, 2011, p.69). Para tanto, é levantada bibliografia específica sobre o assunto (o professor crítico-reflexivo de Língua Inglesa), delineando-se um “modelo teórico inicial de referência” (ibid) que nos permite responder às questões de pesquisa.

Entendemos que, para esta pesquisa, é necessária a constante participação dos professores envolvidos, dando-lhes voz e autonomia para interagir com todo o processo. Acreditamos que estes professores, por serem conhecedores da realidade em que vivem, são capazes de propor soluções para os problemas que eventualmente possam existir (TANDON, 1981, apud DEMO, 2008).

A fim de alcançar nosso objetivo, a metodologia utilizada será a pesquisa participativa. Segundo Chizzoti (2006, p.93):

A pesquisa significa investigar sistematicamente uma situação problemática em uma dada comunidade ou em uma organização, propondo-se aos membros de um grupo participarem, ativamente, com pesquisadores treinados, da definição do problema a ser investigado. Juntos promovem ampla participação no processo de coleta e de análise das informações necessárias para aprofundar o conhecimento desse problema e deliberam, partilhadamente, sobre as ações mais conseqüentes que levem a uma situação mais justa e satisfatória aos usuários.

Demo (2008) chama este método de pesquisa participante (doravante PP) e aponta como sua maior pretensão a contribuição “para que as comunidades se tornem sujeito capaz de história própria, individual e coletiva, para saberem pensar sua condição e intervenção alternativa” (p.20). Estes participantes autônomos “são capazes de identificar seus problemas, ter consciência de suas necessidades e das condições que os determinam” (CHIZZOTTI, 2006, p. 94).

A escolha desse método de pesquisa baseia-se em dois aspectos: o primeiro de não retirar dos participantes do processo (os professores de Língua Inglesa do CECR) a autonomia e praticidade que eles têm sobre o trabalho que desenvolvem, e o segundo porque a pesquisadora também é coordenadora e integrante do grupo pesquisado.

A PP, segundo Demo (2008, p. 17), “sempre reivindicou a imersão prática: as comunidades não precisam apenas de estudar seus problemas, precisam, sobretudo, de enfrentá-los e resolvê-los”. Por esse aspecto primordial, compreendemos que a PP muito nos auxiliará no processo de investigação sobre as atitudes políticas e ideológicas do grupo de professores da Articulação de Área de Língua Inglesa, uma vez que estes professores são autônomos para escolherem e desempenharem suas funções dentro do grupo, trazendo sugestões, debatendo problemas e compartilhando ideias. Entendemos que o caráter prático, o qual se refere a PP, está no diálogo realizado entre os pares e na dinâmica que tem o grupo no momento em que os compartilhamentos acontecem. A coordenadora do grupo, por conhecer a realidade investigada, também propõe atividades e discussões que podem ou não ser acatadas por este. Sendo assim, a coordenação do grupo não detém o controle do que acontece, pois o grupo tem a consciência daquilo que precisa ser dialogado. Como já salientamos, a coordenadora do grupo faz o papel de pesquisadora e observadora vigilante; ela não se distancia das atividades realizadas. Embora neutra, sua postura precisa estar engajada nas tarefas que são desenvolvidas pelo grupo, ou seja, por todo momento, a pesquisadora trabalha em parceria com os professores do Núcleo de Articulação de Área de Língua Inglesa. Desta forma, pesquisadora e participantes da pesquisa

libertos de primitivas condições, hábitos ou costumes sociais, trabalhando juntos em grupo com meios adequados de comunicação conseguem superar uma atitude imediata, feita de rotinas, reconhecer sua atividade prática voltada para consecução de seus próprios fins e interesses, mesmo que delimitada pelos constrangimentos das relações sociais, ou por forças opositoras, que se esforçam para confundir os objetivos da pesquisa ou demover parcelas dos envolvidos nela (CHIZZOTTI, 2006, p. 94).

Sendo a pesquisadora também a coordenadora do grupo, a pesquisa participativa orienta que esta seja um “animador do intercâmbio de informações (...) organizando a participação, as condições de discussão e de análise, redigindo ou garantindo o registro adequado das discussões” (CHIZZOTTI, 2006, p. 94), ou seja, a pesquisadora tem o

papel de mediar os conhecimentos, discussões e decisões do grupo.

Como instrumentos para coletas de dados são utilizados três procedimentos: a) observações dos encontros quinzenais dos professores de Inglês do CECR, reuniões denominadas de ACs (Atividades Complementares); b) leitura crítica e análise dos portfólios que contêm relatórios de atividades realizadas pelo grupo de professores da Articulação de Área de Língua Inglesa de 2010 a 2012 e c) questionários que visam identificar as características profissionais do professor que faz parte do Núcleo de Articulação de Área de Língua Inglesa. As observações, feitas nos momentos de Atividades Complementares (ACs), têm o objetivo de descrever as atividades propostas pelos e para os professores e identificar, através de referencial teórico já apresentado, se tais atitudes contribuem para a formação permanente do professor crítico-reflexivo. Tais observações auxiliam-nos a identificar comportamentos não intencionais e seguir três níveis de quantificação (ALVES;MAZZOTTI, 2004): a) sistema de sinal para registrar presença ou ausência de comportamentos que objetivamos observar durante o período da pesquisa; b) registro de frequência a fim de assinalar o número de vezes que o comportamento que queríamos observar aconteceu e c) escalas que foram usadas no sentido qualitativo para mensurar o grau que um determinado comportamento ocorreu. Além das observações, para ajudar-nos na coleta de dados, realizamos leitura crítica dos portfólios e memoriais que relatam sobre o trabalho do grupo desde 2010 até 2012. Estes são documentos do CECR que contêm relatos detalhados das práxis dos professores de inglês do Centro, como relatórios, pautas, textos, projetos, etc. E, por fim, aos pesquisados foram entregues questionários para que respondessem sobre questões da vida profissional de cada um e sua proficiência em língua inglesa. Tais questionários contêm perguntas abertas e fechadas.

Algumas fases são seguidas para a tessitura desta pesquisa, com base nos passos que determina Demo (2008, p. 97):

- a) “exploração geral da comunidade”: na verdade, a pesquisa só se iniciou porque existia um grupo composto por professores de Língua Inglesa de 8 escolas públicas estaduais diferentes que compartilham de ideais em comum. Nossas observações e indagações versam sobre o funcionamento do grupo de Articulação de Área, ou seja, se este, de alguma forma, aproveitava o tempo e o espaço que lhe são dados para trabalhar, de forma crítica e reflexiva, os problemas e as soluções concernentes



ao processo de ensino-aprendizagem da LI. Indexamos, assim, os objetivos a serem traçados e as questões de pesquisa a serem respondidas. Selecionamos quais seriam os métodos de pesquisa e análise de dados e reforçamos a observação no grupo. Um pequeno problema surgiu durante a pesquisa, a greve da categoria (abril a agosto de 2012), que retardou um pouco nossos trabalhos, mas, mesmo em meio à paralisação, pudemos contar com a participação dos professores em mensagens via e-mail e em redes sociais.

- b) “identificação das necessidades básicas”: nesta fase, baseados nas perguntas de pesquisa e teóricos estudados, traçamos um paralelo entre o trabalho da Articulação de Área de Língua Inglesa e as atitudes do professor crítico-reflexivo de LI. Para tal, exigiu-se esforço de todo o grupo no sentido de analisar e criticar as informações obtidas e as observações das posturas adotadas. Contudo, precisou-se fazer uma retroalimentação, ou seja, a análise dos dados juntamente com a participação da comunidade (GAJARDO; WERTHEIN, 1983 apud DEMO, 2008). Todo o trabalho começou após o parecer favorável à nossa pesquisa do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FTC), em setembro de 2012, e o retorno às aulas após a greve da categoria. Nos reunimos com os pesquisados, apresentamos as propostas da pesquisa e recolhemos dos professores envolvidos, suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Desta forma, a pesquisa participativa efetivamente começou no momento em que, conscientemente, o grupo se deu conta de suas necessidades, avanços e retrocessos. Conversas que enriqueceram a pesquisa, diálogos compartilhados, sugestões, ideias e indagações surgiram nesta fase e todas foram devidamente registradas e tratadas neste estudo.
- c) “elaboração da estratégia educativa”: nesta última fase, retornamos ao grupo de professores da Articulação de Área de Língua Inglesa para apresentar as repostas às perguntas de pesquisa. Os professores e a pesquisadora analisaram as respostas, acrescentando ou suprimindo informações que porventura fossem necessárias ou não. Este momento serviu para retificar e/ou ratificar as reflexões feitas pelo grupo sobre suas ações e realizações.

Após todas as etapas seguidas, iniciamos a pesquisa com professores. A seguir apresentaremos o panorama em que inserimos a nossa pesquisa.

## 2 A PÓS – MODERNIDADE: SITUANDO O HOMEM NO SEU CONTEXTO

Segundo Libâneo (2011),

o mundo contemporâneo-neste momento da história denominado ora de sociedade pós-moderna, pós-industrial ou pós-mercantil, ora de modernidade tardia – está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas. Essas transformações intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência. (p. 17)

O mesmo autor enumera algumas modificações ocorridas nos últimos tempos como forma de acompanhar as mudanças que a pós-modernidade traz, por exemplo, a globalização, a competitividade no mercado, os novos padrões de produção e consumo, o advento de tecnologias cada vez mais avançadas, o surgimento de novas profissões e o desaparecimento de outras, a tendência de intelectualização do processo de produção, a exigência de habilidades cognitivas e intelectuais diversas. Ele ainda destaca mudanças no campo político, o poder subordinado às novas exigências mundiais (LIBÂNEO, 2011).

Outras mudanças significativas podem ser vistas como maior visibilidade de alguns países periféricos, o crescimento econômico e o poder de voz e decisão que estes têm tido nas diversas instâncias internacionais; a iniciativa popular que decide política e democraticamente os rumos de muitas nações; a própria ideia de nação com o estreitamento de fronteiras tem se modificado atualmente. No campo ético e estético, novos valores estão sendo subjulgados, questionando o que vale mais se a imagem ou a realidade. Os desejos individuais estão dando espaço aos interesses da coletividade, grupos minoritários lutam para que seus espaços dentro da sociedade sejam respeitados, a tolerância às diferenças é pregada aos quatro cantos do mundo. Os meios de comunicação modificam-se de forma galopante, as redes sociais “regem” vidas e ditam comportamentos; a televisão exerce domínio cada vez mais forte sobre crianças e adolescentes; os canais fechados de TV permitem ao espectador escolher o tipo de programação que quer ver, assim como interagir com o aparelho; as notícias chegam a nós em tempo real, assistimos às tragédias e às alegrias que acontecem pelo mundo no mesmo momento em que elas acontecem.

A pós-modernidade vem provocando mudanças radicais na sociedade, e todas suas ações têm impacto direto na educação (cf LIBÂNEO, 2011) que precisa ser repensada para que esta (re)assuma o seu papel ativo de sujeito inovador, motivador, etc. e não corra o risco de se fixar no papel passivo de agente receptor de inovações, incorporando-as sem um crivo crítico.

Também Alarcão (2010) procura compreender a nova realidade que se descortina: “esta era começou por se chamar a **sociedade da informação**, mas rapidamente se passou a chamar **sociedade da informação e do conhecimento** a que, mais recentemente, se acrescentou a designação de **sociedade da aprendizagem**” (grifo da autora, p. 17). Segundo Alarcão, nossa sociedade vive numa era em que a mídia tem poder esmagador que pode ser usado tanto para o bem, quanto para o mal, estando o mundo à mercê da grande quantidade de informações que são recebidas diariamente. Assim, para ela, devemos usar o “poder clarificador do pensamento” (p.15), ou seja, “conhecer e intervir sistematicamente e coerentemente” (p. 16) na educação.

Já Imbernón (2011) alerta para riscos da educação dentro desse novo quadro social, onde ocorrem desregulamentação social e econômica, ideias e práticas neoliberais, globalização ou mundialização, indicadores de desempenho para medir a qualidade educativa, falsa autonomia da educação e avanço do gerencialismo educativo etc. (p.38). Para amenizar os impactos dessas mudanças, o autor destaca a necessidade de instrumentalizar o professor para que este saiba lidar com as situações complexas do cotidiano e, além disso, explica que é “difícil generalizar situações de docência” (p.40) porque os professores enfrentam situações problemáticas adversas no seu exercício profissional.

Morosov e Martinez (2008) refletem sobre a realidade pós-moderna que se descortina através de reflexões de cunho filosófico, e cujas respostas estarão dentro de cada um, a partir da sua visão de mundo de forma muito subjetiva e particular. As autoras afirmam que “a pós-modernidade anuncia que verdades absolutas podem não existir e que, por isso, tudo deve ser questionado, principalmente porque entende que quaisquer pensamento e ação humana estão sempre imersos em ideologias” (p. 147). Assim sendo, completam as autoras, “a concepção que tínhamos até então de estabilidade, harmonia, previsibilidade, disciplina e consenso tem sido fortemente questionada” (MOROSOV; MARTINEZ, 2008, p. 145), tornando-se impossível

prevermos ações futuras, pois elas não estão ao nosso controle. A ideia de homem “acabado” já não mais existe, pois nesta nova ordem, onde as respostas são sempre subjetivas, o ser humano está em constante evolução, em constante busca por respostas, em constante transformação em sua vivência conflituosa. Esta incessante busca do ser inacabado nos faz compreender que o conhecimento não é mais entendido como “universal e totalitário” (ibidem, p.148). As ideias sugeridas pelas autoras encontram respaldo nas palavras de Freire (2011), quando este afirma que o homem é um ser inacabado e tem consciência disto, por isso, a educação é um “re-fazer” permanente, na tentativa de se encontrar respostas para a subjetividade cotidiana na qual vive a humanidade.

As reflexões dos autores citados sobre a importância da análise crítica da sociedade, da intelectualização, do esforço cognitivo para compreender a pós-modernidade e de se inserir criticamente nela ressaltam o papel transformador da educação não tradicional que se volta para os interesses dos excluídos, traduzindo seus anseios e transformando-os em agentes ativos capazes de refletir e agir em prol da coletividade.

## 2.1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SALVADOR

Os métodos de ensino de língua estrangeira (LE) nasceram da necessidade de aprender uma nova língua para ler, sendo que o primeiro método que se tem conhecimento é o de Gramática e Tradução que, basicamente, se referia à leitura, tradução de texto e conhecimento da gramática da LE estudada. Este método que remonta ao sec. XVIII, se manteve de forma absoluta até o início do sec. XX e servia para ensinar a ler em latim. Larsen-Freeman (1986) enumera suas características: (a) tradução de passagens literárias; (b) exercícios de interpretação de texto; (c) trabalho com vocabulário - antônimos e sinônimos, classes de palavras, memorização de novas palavras; (d) aplicação de regras gramaticais; (e) exercício de preenchimento de lacuna com regras gramaticais e vocabulário; (f) composição - escrita de textos com um determinado tema e (g) aulas ministradas na língua materna. O método em questão é também conhecido com “tradicional” ou “clássico”.

Resumimos um pouco sobre o primeiro método de ensino de línguas para ilustrarmos que, embora outros métodos e abordagens tenham surgido (e continuam surgindo), muitos resquícios ainda se vê do método tradicional no ensino de LI nas escolas públicas de Salvador. Alguns motivos que explicam este fato podem ser elencados como (a) falta de preparo do professor de LI, ou seja, ele só conhece esse método e só ensina através dele, (b) falta de material adequado para ensino de LI e (c) o método parece ser “mais fácil” de assimilar. Além disso, são necessários poucos recursos técnicos, como dicionário e gramática da língua alvo.

Listando ainda alguns possíveis problemas que o processo de ensino - aprendizagem de LI enfrenta na pós-modernidade, Lima (2011) apresenta em livro por ele organizado, textos de diversos autores que tentam responder à pergunta “Inglês em escolas públicas não funciona?”, incluindo na obra algumas questões sobre o caos em que se encontra o ensino de LI nas escolas públicas foram levantadas, como, por exemplo:

a) Siqueira (2011) constata que o professor de LI ainda está na situação de professor “mudo” e pleiteia uma mudança de paradigma para professor “crítico-reflexivo”, que “deixa emergir (...) o perfil do educador linguístico que entende a dimensão política de sua função e, numa visão mais ampla, o papel transformador do ensino de línguas” (p. 109);

b) o texto das autoras Lima e Cruz considera, como causa para o não êxito do ensino de LI, alguns fatores externos à sala de aula como a falta de motivação e de autonomia dos alunos. No que tange ao profissional, as autoras, concordando com outros autores (Almeida Filho, 2009; Moita Lopes, 1996), falam da “não formação do professor para lidar com LE”, da banalização do componente LE na escola e a complementação da carga horária do professor de LE com outras aulas (p.190);

c) Miccoli advoga a necessidade de se ensinar as quatro habilidades linguísticas ao invés de apenas uma, relembrando os eventos que acontecerão no Brasil nos próximos anos (2014, a Copa do Mundo da Fifa e, em 2016, as Olimpíadas); a autora ainda explica a necessidade de um ensino de LE “com a meta de transformar o estudante em usuário de línguas estrangeiras” (p.180);

d) Schmitz esclarece que um dos problemas é a falta de oportunidades que tem o

professor de LE, seja pelo não oferecimento de cursos de aperfeiçoamento, ou seja, por falta de “infraestrutura para melhorar suas aulas e ter orgulho do seu trabalho” (p.112).

Além destes problemas citados, podemos ainda destacar:

- a) baixa carga horária para trabalho com a LI nas Escolas;
- b) falta de tempo dos professores para elaborar atividades para alunos e turmas diversas, além da extensa carga horária do profissional para manter a sua sobrevivência e que chega a trabalhar até 60 horas semanais (manhã, tarde e noite);
- c) entrega da disciplina para outro profissional que não tem qualificação na área, para completar a sua carga horária;
- d) má remuneração do profissional que não se sente estimulado e nem reconhecido pelo trabalho que faz;
- e) material didático que destoa da realidade dos alunos;
- f) uso de metodologias que não surtem efeito no processo de ensino-aprendizagem; e
- g) a não disponibilidade ou falta de conhecimento dos professores de LI em serem professores pesquisadores de suas práticas em sala de aula.

Apesar de todos os fatores citados, acreditamos, assim como muitos autores abordados nesta dissertação, que seja possível reverter essa situação, conscientizando e estimulando os professores de LI a mudarem sua postura em relação ao ensino-aprendizado de LE e suas concernentes políticas educacionais, convidando-os a se tornarem críticos e reflexivos, como explanaremos nesta dissertação ao estudarmos o Núcleo de Articulação de Área de Língua Inglesa do CECR que é, assim como tantas outras escolas em Salvador, uma instituição pública.

## 2.2 NOVAS PERSPECTIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LI

Infelizmente, ainda não alcançamos o ideal no que tange ao processo de ensino-aprendizagem de LI, mas baseados na citação de Almeida Filho (2009) de que a “LA [Linguística Aplicada] é a área de estudos voltada para a pesquisa sobre questões de linguagem colocadas na prática social” (p.16), estamos certos de que esta ciência,

através de seus estudos em sala de aula, tem contribuído para que as relações entre método/professor, professor/aluno, aluno/aprendizagem sejam melhoradas.

Algumas questões estão sendo levadas em conta para que o ensino de LI seja “ressignificado”, ou seja, saia do seu lugar de acomodação, de aparente inutilidade e descrédito para alcançar o lugar do conflito, da valorização e percepção da sua importância na sociedade atual.

A primeira questão que se apresenta é de que nenhuma língua é neutra, ou seja, toda língua traz consigo uma carga cultural, ideológica e filosófica. Sendo assim, ao se ensinar qualquer língua, não se tem a possibilidade de separá-la de sua ideologia e força cultural. Dentro de nosso contexto, devemos nos ocupar com a ideologia hegemônica advinda principalmente dos Estados Unidos da América, que se instalou em nosso país, para então ressignificá-la dentro do contexto escolar.

Buscando apreender esta hegemonia, nos deparamos com o crescimento do consumo incentivado pelo capitalismo, com a premissa de que tempo é dinheiro e com o avanço tecnológico ainda a partir da década de 1920,

com a decadência dos países europeus após a Primeira Guerra, os Estados Unidos passaram a desfrutar do mais alto padrão de vida mundial (...). Esse padrão pôde ser amplamente difundido por meio da cultura de massas: o cinema, o rádio, e a imprensa certamente tiveram papel determinante na consolidação do American way of life, [modo americano de viver] ajudando a difundi-lo pelo mundo todo, inclusive no Brasil. (SCHWARZMANN, 2004, p. 35-6)

Schwarzmann, professora brasileira de História dos Estados Unidos da América, relata como o modo de viver do povo dos Estados Unidos tem sido difundido no Brasil. Consolidado pela frase da época da Guerra Fria “O que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil”, “os americanos criaram a ideia de que seu modo de vida era um exemplo para os demais países do mundo” ( *ibidem*, p.37) por acreditarem que estavam construindo uma sociedade mais igualitária, no qual o maior número de pessoas teriam acesso a bens de consumo e condições mínimas de vida. Sendo assim, os produtos tecnológicos produzidos nos Estados Unidos da América que poupavam tempo e aparentemente facilitavam a vida das pessoas, foram exportados para todo o mundo como uma das formas de espalhar o modo de vida do estadunidense de ser. “É bom lembrar, porém, que bens de consumo, tecnologias e produções culturais não existem

separados das ideias que as fazem surgir” (ibidem, p. 37). O cinema foi, por exemplo, a grande vitrine para a expansão do *American way of life*. Histórias com finais felizes enchiam (e ainda enchem) a tela e os olhos dos espectadores que se projetam para dentro das estórias contadas por Hollywood, chegando ao ponto, segundo Schvarzman, de espectadores brasileiros se identificarem mais com os filmes de Hollywood do que com os filmes produzidos no Brasil. Até mesmo os quadrinhos, geralmente feito para o público infanto-juvenil, sofrem influências desse país, como, por exemplo, o personagem criado por Walt Disney em 1942, o famoso papagaio Zé Carioca, que estereotipa e exagera o jeito malandro dos cariocas.

Os estadunidenses imprimem em suas produções seu discurso ideológico e colonizador de que o que é bom para eles é bom para todas as outras partes do mundo também. Não há como negar que, hoje em dia, atitudes como comer um simples hambúrguer, ou assistir a filmes em imensas salas de projeção já são hábitos comuns no nosso cotidiano, sinais significativos da colonização, ou melhor, dizendo “globalização” que, segundo Steger (apud KUMARAVADIVELU, 2006), “é tão antiga quanto a própria humanidade”. Citando também o *United Nations Report on Human Development* de 1999, Kumaravadivelu (2006) afirma que a globalização atual está mudando a paisagem do mundo, pois as distâncias espacial e temporal estão diminuindo, e as fronteiras estão desaparecendo. O autor ainda explica, concordando com Schvarzman (2004), que a expansão estadunidense é latente e difunde sua cultura desde o pós-guerra.

Representada pelo teórico político Barber (1996) e pelo sociólogo Ritzer (1993) (apud KUMARAVADIVELU, 2006), uma das escolas de pensamento que analisa a globalização, acredita “que algum tipo de homogeneização cultural está ocorrendo e que, nela, a cultura norte-americana de consumo constitui o centro dominante” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 132). Para tanto,

o termo “mcdonaldização” foi criado por Ritzer (1993) para descrever os processos socioculturais pelos quais os princípios básicos da indústria de comida rápida - a criação de produtos de consumo homogeneizado e a imposição de padrões uniformes - dão forma à paisagem cultural dos Estados Unidos e de outras partes do mundo (p. 132)

Isso pode significar que as ideias de individualismo e consumismo advindas dos



Estados Unidos da América circulam livremente e são aceitas com maior intensidade pelos jovens brasileiros, visto que estes usam cotidianamente os produtos fabricados nos EUA - calça *Levis*, tênis *Nike*, almoçam em “fast foods”, assistem à *MTV* e tantos outros canais fechados (*Fox, Nickelodeon, Discovery*, etc) e a filmes produzidos em Hollywood. Além disso, navegam pela internet, se comunicando em língua inglesa e acessando sites tanto estrangeiros como locais.

É inegável o poder que a LI via EUA exerce sobre nosso país. Críticas a esta globalização vêm sendo tecidas por linguistas aplicados em todo o mundo. Um exemplo é o teórico Rajagopalan que, em 1999, chama “a atenção para o fato de que o discurso atual sobre o fenômeno do imperialismo lingüístico tende a esconder premissas questionáveis que dizem respeito à identidade da língua, do sujeito falante, da cultura, etc.” (RAJAGOPALAN, 2003, p.111). Outro teórico que comenta sobre esse fato é Pennycook (1998). Primeiramente, ele cita autores que “expuseram as limitações e os perigos do pensamento ocidental monopragmático” (p.38), como, por exemplo, Nandy (1983), Kothari (1987) e Mazrui (1986). “Aqui se encontra, também, uma forma poderosa da crítica transformadora, que se posiciona contra as epistemologias recebidas do pensamento ocidental e procura descobrir, reinventar e criar maneiras novas e diferentes de compreender o mundo” afirma Pennycook (1998). O autor ainda questiona se existe mesmo alguma maneira possível de representar o Outro; se é vantajoso manter a “noção de cultura que esteja sempre inclinada a essencializar os outros?” (PENNYCOOK, 1998, p. 38). Como a pós-modernidade sugere desconstrução, quebra de paradigmas e reflexão crítica, o autor ainda indaga como seria compreender a homogeneização de comportamento imposta por uma nação.

Uma das atitudes sugeridas por Pennycook (1998) e Giroux (1997) é o trabalho crítico através da linguagem nas escolas:

Eu advogo uma pedagogia de política cultural que se desenvolva em torno de uma linguagem criticamente afirmativa que permita aos educadores enquanto intelectuais transformadores compreenderem como se produzem as subjetividades dentro daquelas formas sociais nas quais as pessoas se deslocam (GIROUX, 1997, p. 137)

Giroux (1997) defende um trabalho crítico voltado para a reflexão sobre os discursos do dominador sobre os dominados, ideia advinda do pensamento freireano. Pennycook (1998), por sua vez, endossa a discussão, transpondo-a para o campo

lingüístico, quando sugere que “o Estudo Crítico da Linguagem (ECL) pode revelar os processos pelos quais a linguagem funciona para manter e mudar as relações de poder na sociedade” (PENNYCOOK, 1998, p. 43).

Podemos compreender que não seria o correto ignorar a hegemonia linguística e cultural advinda dos EUA, mas podemos estabelecer reflexões acerca desta expansão em discussões, por exemplo, na sala de aula de LI, reconhecendo a língua inglesa como uma língua não neutra, carregada de ideologia(s) que precisam ser abordadas e compreendidas, de forma que nossos alunos possam usar a língua inglesa, por exemplo, para se posicionarem e, até mesmo se defender deste “bombardeio cultural” que o cerca se colocando numa postura crítica diante dos fatos.

Aos professores cabe também a tarefa de se posicionarem criticamente em relação à predominância da cultura e da ideologia estadunidense em suas salas de aula, nos livros didáticos, refletindo sobre o que disse Modiano (2001 apud SIQUEIRA, 2008), a afirmar que “(...) a promoção de um inglês culturalmente específico está condenado ao fracasso”.

Uma segunda característica que pode ser apontada para “ressignificar” o ensino de LI nas escolas públicas é, como sugere Miccoli (2011), compreender a nova função social para o processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN, 1998), documento que traz orientações aos professores do Ensino Fundamental II no que tange ao ensino da LE no Brasil, argumenta que o objetivo da aprendizagem de uma LE é de “aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (p.15). Por esta razão o aprendiz deve “se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998,p.15).

Outros objetivos que são apresentados ao longo dos PCNs nos fazem perceber a preocupação do sistema em trazer à tona discussões sobre o indivíduo reconhecer-se como parte de um mundo plurilíngue e multicultural, que se coloque de forma comunicativa, que se entenda e se faça entender em relação ao outro e que o conhecimento de outra língua traz a oportunidade de conhecer bens culturais diversos. O documento ainda traz uma forte reflexão sobre a necessidade de aliar-se os conteúdos apresentados à realidade do aluno. Sendo assim, o que será ensinado deverá

estar contextualizado ao cotidiano do aprendiz.

No final do século passado, quando os PCNs foram escritos, as ideias neles contidas eram inovadoras e produziram um efeito positivo no processo de ensino-aprendizagem da LE, se não fosse por um porém - a limitação da função social que tinha a LE naquela época:

(...) é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar (PCN, 1998, p. 15).

Podemos perceber que os PCNs orientam o uso da leitura em sala de aula, por alunos da escola regular, pois esta seria a habilidade linguística primordialmente utilizada no Brasil, salvo para algumas exceções, quando a língua oral deve ser utilizada a depender do contexto e da necessidade dos alunos em algumas localidades brasileiras.

Data também do século passado, a afirmação de Moita Lopes (1996) sobre o ensino de leitura em sala de aula de LE: “a leitura é a única habilidade que atende às necessidades educacionais e que o aprendiz pode usar em seu próprio meio” (p. 131). O autor ainda reforça a sua afirmação com citações reflexivas tais como: “portanto, considerar o inglês no Brasil como um recurso para a comunicação oral parece negar qualquer relevância social para sua aprendizagem” (p.130); “na verdade, ninguém conclui o segundo grau [atualmente chamado de Ensino Médio] com o mesmo nível de domínio de outras matérias que se exige das LEs” (p.128) ou ainda “a necessidade real que os alunos podem ter de usar inglês pode surgir quando estão fazendo cursos universitários (...) que requerem a leitura de textos em inglês que não são encontráveis em português” (p. 131).

Micolli (2011) tece uma crítica muito contundente aos PCNs (1998):

Os PCNs reconhecem haver desafios a superar no ensino de línguas estrangeiras em função da diversidade de condições de ensino existentes no Brasil. Turmas grandes, carga horária reduzida e professores nem sempre qualificados parece ser o denominador comum quando se lê a bibliografia e quando professores relatam suas experiências. Nessas condições, superar os desafios exige convicção, persistência, conhecimento e disponibilidade para começar de novo a

cada troço. Em vez desse caminho, os PCNs orientam professores a priorizar o desenvolvimento da habilidade leitora, justificando que nossa realidade social não exige mais que isso. Talvez, isso valesse para os anos de 1990 ou no início do século XXI, mas o fim da primeira década desse século, muita coisa mudou (...) (p. 179).

A autora reforça a ideia de que não mais se sustenta a posição adotada pelos PCNs (1998) de orientação de uso de apenas uma única e determinada habilidade oral para ensinar LE nas escolas brasileiras. Por conta disso, ela cita algumas das mudanças sociais ocorridas nos últimos tempos na pós-modernidade:

(...) o Brasil viu 20 milhões de pessoas das classes D e E ingressarem na classe C, beneficiadas pelo aumento de 65% do salário mínimo nos últimos anos (...), viabilizando a essa parcela da população o acesso a bens de consumo, (...). Isso, junto às iniciativas para a inclusão digital, tem ampliado o acesso à diversidade cultural mundial. (...) Além disso, o Brasil entrou no mapa da visibilidade mundial ao sediar a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016. Com isso, como manter o argumento se-eles-não-falam-português-como-vão-aprender-inglês-espanhol-ou-italiano? (MICCOLLI, 2011,p.179)

A realidade que se apresenta no país é outra, cidadãos não mais precisam da LE apenas para concursos ou leitura de textos universitários, como defendeu Moita Lopes (1996). Agora, a necessidade de uso da língua oral é urgente e se faz crescente a cada dia com a possibilidade de inclusão digital, da interação com turistas e acesso aos bens de consumo. Diante de tudo isto, estamos deixando de ser aprendizes de LE para sermos usuários de LE (MICCOLLI, 2011), o que não nos deixa escolha a não ser aprender a LE em todas as esferas que a habilidade linguística nos propõe. Sob tal perspectiva, deixaremos de enxergar a língua e habilidades em camadas isoladas – leitura, escrita, audição e oralidade, para perceber que a língua é uma estrutura de habilidades integradas e importantes de serem contempladas.

Percebendo a LI com um novo viés e uma nova função social para a sua aprendizagem, endossamos essa ideia salientado que

(...) [pesquisadores] defendem que o ensino de inglês – como de toda e qualquer língua estrangeira - deve ser feito levando em conta as necessidades do local onde essa língua é ensinada, ressaltando que o objetivo maior do ensino de inglês no mundo globalizado é criar oportunidades para o aprendiz participar da globalização de maneira emancipada. Aprender inglês deve empoderar os aprendizes, e não

torná-los submissos a determinada forma de imperialismo linguístico. (JORGE, 2009, p. 164).

Voltando à questão anteriormente apresentada: a aprendizagem de uma língua não é um processo desvinculado de seu valor ideológico. O ensino das habilidades linguísticas não deve ser uma mera repetição de palavras ou aprendizagem de estruturas gramaticais ou vocabulário, mas sim, uma tentativa de que os alunos compreendam, se façam compreender, a tentativa de aprendizagem da língua de forma comunicativa e reflexiva para que os discursos sejam analisados e compreendidos. Ainda acrescentamos que a aprendizagem de LI não deveria priorizar esse ou aquele padrão linguístico, isto é, não seria ideal apenas apresentarmos padrões linguísticos advindos de centros hegemônicos, mas oportunizar a diversidade linguística-cultural existente no mundo, pois

A aula de língua estrangeira pode proporcionar aos aprendizes oportunidades de compreender e explorar diferentes visões de mundo e formas de expressão, cultivando as possibilidades de uma perspectiva multicultural crítica no ensino de línguas, que não nega as diferenças e que desafiem os discursos que perpetuam hierarquias linguísticas e raciais (JORGE, 2009, p. 167)

Chegamos, enfim, à terceira característica para a ressignificação do ensino de LI. Para ensiná-la dentro de uma perspectiva de que uma língua não é neutra e atentando para a função social da LE, fazem-se necessários um método de ensino, estratégias e atividades que auxiliem o aluno na descoberta pela nova estrutura linguística aprendida. Sobre essa questão, Almeida Filho (2009) relata que até a década de 1970, os métodos de ensino de LE estavam ligados ao ato de “ensinar”, e visavam “a melhor tecnologia, o melhor conteúdo, as técnicas comprovadas” (p.61). Na década de 1980, o foco voltou-se para os processos internos de aquisição e fatores afetivos foram valorizados no processo de ensino-aprendizagem de LE. Nos anos 1990, a interação professor-aluno e aluno-aluno estava no centro das atenções. O fato é que muitos métodos surgiram e outros foram deixados de lado (SILVA, 2004), mas sobre a década atual, Silva (2004) acrescenta que “os profissionais da área continuam em busca de uma fórmula mágica, que dê conta de um processo tão complexo e que engloba tantas variáveis como o ensino-aprendizagem de LE” . Para Moita Lopes (1996), muitos métodos chegaram até nós e são hoje utilizados por pura questão do “modismo”. Contudo, Kumaravadeivelu

(1994, p.27), afirma que:

recentes explorações na pedagogia de L2 sinalizam um afastamento do conceito convencional de método para uma ‘condição pós-método’ que pode potencialmente reconfigurar a relação entre teóricos e professores, dando poder aos professores com conhecimento, habilidades e autonomia<sup>4</sup>. (p.27)

Portanto, nesta década, concluindo o pensamento de Almeida Filho (2009) que apresentamos anteriormente, assistimos aos professores “inventarem” abordagens coerentes e relevantes para seu contexto de ensino, segundo suas crenças e necessidades. Esta nova “era”, como explicita Kumaravadivelu (1994), é chamada de pós-método.

Mantendo-se ainda nesta última temática, levaremos em conta as definições de Brown (1997 apud SILVA, 2004) sobre “abordagem” e “método”. O primeiro termo é entendido como “posições e crenças sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de línguas e a aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico” (p.01), e o segundo é visto como:

um conjunto geral e prescrito de especificações de sala de aula para se atingir objetivos linguísticos. Os métodos tendem a estar relacionados (...) com o papel e comportamento do professor e aluno e com aspectos como objetivos linguísticos e de conteúdo e materiais utilizados. (p. 01)

Um alerta ainda pode-nos ser feito, Kumaravadivelu (1994) cita que não devemos confundir método com o acompanhamento do livro didático, já que este é uma ferramenta, um auxílio para que o professor desenvolva seu método a partir de sua abordagem de ensino.

Algumas críticas têm sido tecidas em relação aos métodos existentes para o ensino de LE, como a sua prescrição, ou seja, eles trazem em seu bojo “receitas prontas” que devem ser seguidas por professores a fim de melhor ensinar, mas Kumaravadivelu (1994) salienta que nenhum dos métodos que foram prescritos podem efetivamente ser

---

<sup>4</sup>Recent explorations in L2 pedagogy signal a shift away from the conventional concept of method toward a "postmethod condition" that can potentially refigure the relationship between theorizers and teachers by empowering teachers with knowledge, skill, and autonomy. Tradução nossa.

desenvolvidos em sala de aula, pois eles não surgiram de experimentações, mas foram implantados sem nenhuma relação com a realidade no processo de ensino-aprendizagem. Além do mais, nem mesmo os designers de livros conseguem seguir à risca o método de ensino proposto em suas coleções. Outra crítica é que os métodos de ensino destoam do contexto real da sala de aula; Prabhu (1990) explica que o melhor método a ser aplicado em sala deve ter em consideração para quem ele se direciona, para que, quais circunstâncias, etc. O autor aponta inúmeras variáveis que devem ser observadas antes de se tomar a decisão de que método seguir, como, por exemplo: relação de natureza social (ambiente linguístico e cultural, etc); relação de natureza de organização educacional (objetivos a serem seguidos, número de alunos, de aulas, etc); fatores relacionados aos professores (autonomia, habilidades, crenças, etc) e fatores relacionados aos alunos (idade, conhecimento prévio da língua, motivação, etc). As variáveis são infinitas, segundo ele, e modificam de contexto para contexto. Prabhu (1990) ainda nos alerta que

(...) dizer que um único método não é o melhor para todos [os contextos] é também dizer que métodos diferentes são bons para pessoas diferentes - ou para diferentes contextos. Isto implica que, para cada contexto de ensino, existe, na verdade, um método que é o melhor, mais ainda, que somos capazes de determinar qual é (p.163)<sup>5</sup>

A condição pós-método leva em consideração a autonomia do professor em como ensinar, pois, segundo Richards (1985 apud PRABHU, 1990), o importante não é que método escolher, mas como desenvolver procedimentos e atividades que atinjam o objetivo desejado pelo professor. Kumaravadivelu (1994) também defende a era pós-método por meio da interação entre os pares e a relação entre teoria e prática. Esta era nasce da reflexão e ação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da LE (escola, professores, alunos, comunidade, etc), na experiência do professor e sua capacidade em escolher a melhor maneira de apresentar a LE aos seus alunos, sempre observando as variáveis que permeiam o contexto.

Para melhor entendermos as exigências da era pós-método, tomaremos como exemplo as 10 (dez) macroestratégias desenvolvidas por Kumaravadivelu (1994). Estas

---

<sup>5</sup>To say that no single method is best for everyone is also to say that different methods are best for different people-or for different teaching contexts. This implies that, for any single teaching context, there is in fact a method that is best and, further, we are able to determine what it is.

macroestratégias são definidas pelo autor como um quadro com linhas gerais com base teórica e pedagógica para ensino de LE e, a partir delas, professores podem definir suas microestratégias específicas para desenvolver atividades em sala de aula. As macroestratégias estão apresentadas no imperativo apenas para demonstrar suas características operacionais, seus objetivos específicos, sem nenhuma intenção de serem prescritivos ou com alguma ideia de imposição (KUMARAVADIVELU, 1994). Segue o quadro com os objetivos descritos e a descrição de cada um:

MACROESTRATÉGIA	BREVE DESCRIÇÃO
“Maximizar as oportunidades de aprendizagem”	Diz respeito a oportunizar a aprendizagem, criar e envolver alunos em atividades que motivem e dêem chance para que eles aprendam.
“Facilitar a interação negociada”	Refere-se à maior participação do aluno de forma ativa em sala de aula, dando-lhe voz para ajudar no desenvolvimento da aula com sugestões, esclarecimentos e opiniões. Refere-se também à integração e cooperação aluno/aluno quando em trabalhos de grupo.
“Minimizar descompasso da percepção”	Refere-se à diminuição de interpretações erradas feitas pelos alunos da intenção do professor.
“Ativar a heurística intuitiva”	Refere-se ao ensino intuitivo de gramática. Defende a possibilidade de incentivar alunos a descobrir a regra padrão que rege cada exemplo gramatical que o professor oferece.
“Promover consciência linguística”	Diz respeito em chamar a atenção do aluno para as propriedades e natureza da L2 aprendida.
“Contextualizar input linguístico”	Dá ênfase em contextualizar a gramática de L2 aprendida em sala de aula, rejeitando o uso isolado de sentenças e vocabulário.
“Integrar competências linguísticas”	Traz à tona a importância do trabalho com as quatro (4) habilidades linguísticas de forma integrada e concomitante.
“Promover a autonomia do aluno”	Dá conta de equipar o aluno com meios necessários para a promoção de sua autoaprendizagem.



“Elevar a consciência cultural”	Refere-se ao conhecimento do modo de vida dos falantes da L2 aprendida sem esquecer o respeito às diferenças existentes entre os indivíduos em sala de aula.
“Certificar-se da relevância social”	Refere-se à sensibilidade do professor em compreender o ambiente político, social e econômico em que o processo de ensino-aprendizagem da L2 ocorre.

**Tabela 1- Macroestratégias de acordo com Kumaravadivelu (1994)**

Kumaravadivelu (1994) nos adverte que:

O quadro estratégico descrito acima não é um conjunto fechado de fórmulas mas sim um conjunto aberto de opções. Ele representa um sistema descritivo não prescritivo. Ele se opõe a absolutas metodológicas e defende um relativismo estratégico. É para ser tratado não como um pacote fixo de soluções prontas, mas sim como um plano provisório a ser continuamente modificado, ampliado e enriquecido pelos professores com base em feedback contínuo. (p.43)<sup>6</sup>

Já Silva (2004), que traz em sua resenha um quadro comparativo em que acrescenta as ideias acima apresentadas e considerações de mais outros autores, nos apresenta ações que Richards e Rodgers (2001) e Brown (2007) discutem sobre “o que se convencionou chamar de pós-método” (SILVA, 2004, p. 4):

Richards & Rodgers (2001)	Brown (2007)
Envolva todos os alunos na lição;	Diminua a inibição;
Seja tolerante aos erros dos alunos;	Encoraje a tomada de riscos;
Desenvolva a autoconfiança dos alunos;	“Aumente” a autoconfiança dos alunos
Desenvolva a responsabilidade do aluno;	X
Use o máximo de atividades em duplas, grupos;	X
Faça dos alunos e não do professor o centro da aula;	Encoraje os alunos a usarem processos que utilizem o hemisfério direito do cérebro;
Ensine estratégias de aprendizagem;	Ajude os alunos a usarem a intuição;

<sup>6</sup>The strategic framework outlined above is not a closed set of formulae but rather an open-ended set of options. It represents a descriptive, not a prescriptive scheme. It opposes methodological absolutes and supports strategic relativism. It is meant to be treated not as a fixed package of ready-made solutions but rather as an interim plan to be continually modified, expanded, and enriched by classroom teachers based on ongoing feedback.

Responda às dificuldades dos alunos e trabalhe em cima delas;	Faça com que os erros dos alunos possam contribuir para o processo de aprendizagem;
Forneça o máximo de oportunidades para a participação dos alunos;	Ajude os alunos a desenvolverem a motivação intrínseca;
Promova a cooperação entre os aprendizes;	Promova aprendizagem cooperativa;
Pratique tanto fluência quanto correção gramatical;	Promova tolerância à ambigüidade;
Direcione as necessidades e interesses dos alunos.	Faça com que os alunos estabeleçam seus próprios objetivos.

**Tabela 2- Comparação entre [dois] autores “dos princípios que ‘devem’ fazer parte da aula do(a) professor(a) de línguas em constante atualização” (SILVA, 2004, pp. 4-5).**

Comparando as ideias dos autores aqui apresentados, podemos destacar algumas características principais da era pós-método, tais como: autonomia do professor em escolher o que melhor se adapta ao seu contexto de ensino-aprendizagem, refletindo suas crenças e buscando alternativas e caminhos para que seus objetivos em relação à aprendizagem sejam alcançados; autonomia dos alunos; descentralização do foco no professor para o aluno; cooperação entre o aluno-aluno e professor-aluno; uso de estratégias de aprendizagem; aceitação do erro como parte do processo de aprendizagem; uso das quatro habilidades de forma integrada, abolindo a ideia de que devem ser ensinadas em camadas; importância do uso da língua para comunicação; a sensibilidade para as diferenças culturais existentes fora e dentro da sala de aula; despertar a consciência do aluno sobre a importância do aprendizado da L2; ensino da L2 conforme contexto cultural, social e econômico dos alunos e, sobretudo, coloca o professor na condição de “intelectual”, pois as tarefas realizadas em sala de aula dependerão de suas decisões, de suas reflexões e críticas ao ensino de L2 em seu contexto escolar.

Ainda sobre a perspectiva da era pós-método, precisamos salientar a utilização do material didático. Ora, se a pós-modernidade sugere autonomia do professor e dos alunos, se conclamamos ao professor identificar e solucionar problemas dentro de seu contexto de ensino, seria coerente o uso de materiais didáticos (livros, atividades, TICs, etc) voltados para a realidade local de cada professor. O que queremos dizer com isto é que professores, alunos e escola são responsáveis pela decisão sobre o material didático que utilizarão no processo de ensino-aprendizagem de LI. Sabemos que nem sempre o professor de LI tem a oportunidade de preparar seu próprio material, contudo, o material escolhido precisa estar compatível com a crença do professor sobre o processo de

ensino-aprendizagem, com o contexto do aluno (idade, dificuldade, série, etc), com a realidade social e cultural da escola e, principalmente, dentro dos objetivos que se pretende alcançar com os alunos. Erroneamente, o livro didático e outros materiais usados em sala de aula (como vídeos, canções e outros textos diversos) muitas vezes “ditam” ao professor o que fazer, quando na verdade deveria ser o contrário. Para Mackey (1965 apud KUMARAVADIVELU,1994), existe uma distinção entre o que ensina o professor e o que o livro didático traz:

qualquer significado do método deve primeiro distinguir entre o que um professor ensina e o que ensina um livro. Não se deve confundir o texto usado, com o professor usando-o , ou o método de ensino do mesmo. Análise do método é uma coisa, portanto, a análise de ensino, outra. Análise do método determina como o ensino é feito através do livro, análise de ensino mostra o quanto é feito pelo professor (p.139)<sup>7</sup>

Com isso, podemos interpretar que não é o livro que rege o que ensina e como ensina o professor, ao contrário, o livro será adaptado às crenças, condições e maneiras de ensinar de cada professor, podemos entender que com essa atitude o professor irá adaptar, modificar ou abolir algumas atividades que se encontram no livro didático para melhor satisfazer ao seu plano de curso e ao contexto em que o ensino-aprendizagem ocorre. O importante, então, é a reflexão crítica que o professor faz sobre o que ensinar e como ensinar.

Questões sobre o pensamento crítico do que e como ensinar também devem ser aplicadas quando o professor confecciona seu próprio material, escolhe um vídeo e/ou música e até mesmo quando escolhe qual contexto cultural e linguístico irá apresentar ao seus alunos.

Diante de tantas mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem de LI, o movimento de “ressignificação” nos parece o mais acertado para que professores e alunos redescubram qual a importância e o prazer de se aprender e se ensinar uma outra língua. O desafio é muito grande, mas nada que não possa ser realizado por professores

---

<sup>7</sup>any meaning of method must first distinguish between what a teacher teaches and what a book teaches. It must not confuse the text used with the teacher using it, or the method with the teaching of it. Method analysis is one thing, therefore; teaching analysis, quite another. Method analysis determines how teaching is done by the book; teaching analysis shows how much is done by the teacher. (p. 139).

críticos reflexivos em constante formação profissional.

## 2.3 A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR CRÍTICO - REFLEXIVO NA PÓS-MODERNIDADE

### 2.3.1 O termo crítico-reflexivo

A alcunha crítico-reflexivo, de tanto ser utilizada, confunde-se morfológicamente, assim afirma Pimenta (2012), deixando de ser uma ação (que é inerente aos seres humanos, a de refletir, pensar e criticar), portanto verbo, para ser um adjetivo, uma qualidade daqueles que, em sua profissão, aplicam tal atitude. Pimenta ainda relata que a expressão passa a ser apenas um mero “termo”, uma expressão da moda, despindo-se, assim, de sua real “potencial dimensão político-epistemológica” (p.53).

Como maneira de “problematizar as questões referentes à relação teoria prática na aprendizagem profissional cotidiana” (VALADARES, 2012, p.216), Donald Schön introduz, na década de 1980, o termo “profissional reflexivo”. De acordo com Pimenta (ibidem), Schön propõe a formação de professores a partir da valorização da experiência e da reflexão na experiência. Para o autor, haveria a “epistemologia da prática”, ou seja, a “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização” (PIMENTA, 2012, p. 23). Tal teoria recebe críticas, como, por exemplo, as de Liston e Zeichner (1993 apud PIMENTA, 2012), que afirmam que:

A reflexão desenvolvida por Schön aplica-se a profissionais individuais, cujas mudanças que conseguem operar são imediatas: eles não conseguem alterar as situações além das salas de aula.(...) E mais, só a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas. (...) o enfoque de Schön é reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual. (p. 27)

Schön teria consciência dessa limitação dos profissionais reflexivos, segundo Liston e Zeichner, e isso pode ter acontecido porquê o autor da teoria não tinha como interesse “elaborar um processo de mudança institucional e social, mas somente centrar-se em práticas individuais” (PIMENTA,2012, p.27).

Para Zeichner (1992 apud PIMENTA 2012), a intervenção reflexiva proposta por

Schön pode sugerir uma educação bancária (usando expressão de FREIRE, 2011), isto é, para que professores se tornem reflexivos, é necessário um treinamento, como se o ato de refletir fosse aprendido através de técnicas e receitas prontas. Outra limitação encontrada no trabalho de Schön por Pimenta é que ele aborda a postura reflexiva com muita constância apenas na formação inicial do professor, dando pouca importância à sua formação continuada. Ao agir dessa forma, com base em Pimenta, podemos dizer que Schön deixa transparecer que a atitude reflexiva pode ser aprendida em início de carreira docente e que, uma vez assimilada, poderá ser viver-se em situações específicas quando necessário. Esta prática individual e tecnicista contrapõe-se à prática abordada por Freire, quando este explica que a reflexão é uma atitude coletiva que propõe mudança de comportamento (FREIRE, 2011). Nesse sentido, toma força a formação continuada que auxilia os docentes a tecerem reflexões sobre seu cotidiano durante todo o longo de sua caminhada como docente (PIMENTA, 2012).

Podemos perceber, então, que a ação reflexiva não pode ser individual, nem tampouco ficar apenas no campo das idéias. A reflexão sugere criticidade que, por sua vez, sugere novamente reflexão. É possível até comparar a criticidade com a curiosidade. Segundo Freire (1996):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (p.32)

Desta forma, sugerimos que criticar é acrescentar, é modificar algo à nossa volta levando em consideração o contexto, as necessidades coletivas e, sobretudo aliar a reflexão às teorias já postas. Corroborando com esta afirmativa, citamos o que disse Contretaras (apud BORGES, 2012, p.243) sobre reflexão crítica:

refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação, na história da situação, participar de uma atividade social e histórica, tanto de nossa relação como atores nas práticas institucionalizadas da educação, como na relação entre nosso pensamento e nossa relação-ação educativa.

Trata-se de um ciclo, no qual a reflexão leva à criticidade e esta, por sua vez, à

reflexão. Este movimento de ação /reflexão/ ação é impulsionado a partir dos princípios da liberdade do indivíduo.

### 2.3.2 A liberdade impulsiona o movimento de ação /reflexão/ ação:

A liberdade de pensar é qualidade inerente aos homens. O que diferencia os homens dos outros animais é que aqueles têm a capacidade de pensar que estes não possuem. A consciência de que existe, o ato de refletir e pensar colocam os seres humanos em vantagem em relação aos outros animais que são, por eles, então dominados. Por esta especial capacidade que fora acrescentada aos homens, muitos questionamentos são feitos sobre a relação da humanidade com o cosmo; os cientistas indagam e respondem, mas novos questionamentos surgem (FREIRE, 2011); a busca por respostas, a busca por soluções trazem à tona novas dúvidas.

Entendemos que para se chegar às respostas se faz necessária a liberdade, que tão bem fora descrita pelo educador Paulo Freire: o sentimento que os seres humanos têm de lutar, de se desprender de falsas ideologias e conceitos que não servem para a sua humanização; o libertar-se do opressor é uma conquista cada vez mais almejada pelos homens e mulheres. A liberdade possibilita a reflexão, e a reflexão traz a liberdade. Freire explica que a “liberdade (...) não é uma doação, exige uma permanente busca” (FREIRE, 2011, p.46), é uma conquista do dia a dia, um ato que demanda esforço e perseverança. A liberdade possibilita o arriscar, superar contradições, transformar. Portanto, concordamos com Paulo Freire quando ele argumenta sobre a liberdade e acrescenta que: “a libertação, por isso, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores - oprimidos, que é a libertação de todos” (FREIRE, 2011, p. 48).

Tomemos, então, como premissa a liberdade: o homem é liberto através da ação de reflexão sobre a realidade em que vive, desvelando-a e inserindo-se criticamente nesta a fim de modificá-la. Aplicando este princípio à educação, podemos sugerir que, ao se libertar da opressão imposta pelo sistema que o rege no momento, o professor reconhece a realidade em que a educação está inserida e que rodeia a sua escola, as necessidades, as crenças e os valores de seus alunos, inserindo-se nestas realidades de forma crítica para tentar transformá-las. Ressaltamos que estes caminhos não são trilhados quando o profissional está sozinho, a reflexão pressupõe diálogo com seus pares, troca de informações e escuta sensível, como veremos, pois o diálogo é o

“encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2011, p.109).

Giroux (1997) também advoga em causa da liberdade na educação, uma vez que para ele os professores são funcionários do imperialismo no momento em que reproduzem nas escolas currículos, discursos e ideologias de poder da classe dominante, mas acredita que:

A educação torna-se uma forma de ação que une as linguagens da crítica e da possibilidade. Finalmente, ela representa a necessidade de um comprometimento apaixonado por parte dos educadores em tornar o público mais pedagógico, isto é, tornar a reflexão e ação crítica partes fundamentais de um projeto social que não apenas inclua formas de opressão mas também desenvolva uma fé profunda e permanente na luta para humanizar a própria vida (p.147)

O autor convoca educadores a se engajarem em um movimento de reflexão e ação dentro da realidade em que vivem para que a vida dos estudantes se torne melhor, pois educadores críticos fornecem argumentos para questionar a cultura do dominante dentro da escola, e, para Giroux (1998), isto fica bem claro na escola pública que é espaço de “reprodução de relações capitalistas” (p.148). A função do professor não é meramente pedagógica quando ele faz uso da reflexão e criticidade dentro de sua área de atuação, mas um comprometimento com o social, com a vida de seus alunos na comunidade em que estão inseridos e com sua própria posição de intelectual dentro da sociedade. Assim, um professor crítico reflexivo propõe mudanças a partir de seu local de fala, buscando o que Giroux, baseado nas teorias de Dewey e o Movimento da Escola Livre, denomina de discurso da relevância, que é “uma preocupação em tomar as necessidades e experiências culturais dos estudantes como ponto de partida para o desenvolvimento de formas relevantes de pedagogia” (p.129). Este talvez possa ser caracterizado como o primeiro passo a ser dado pelos professores de LI que desejam tomar atitudes críticas e reflexivas em relação a sua prática docente.

### 2.3.3 O ser professor crítico-reflexivo

Novas perspectivas para o ensino de LI apresentam-se na pós-modernidade e para dar conta deste “novo tempo” é preciso um profissional consciente destas mudanças e que esteja disposto a acompanhá-las. Este profissional, no nosso entendimento, é o professor crítico-reflexivo que tem, sobretudo, ciência de seu *status* e contribuição para

a sociedade. Diante de uma realidade tão complexa e adversa que se apresenta na pós-modernidade, a escola é um lugar em que estas mudanças não podem passar despercebidas. O professor, seja ele de que disciplina for, deve estar atento para que sua formação capacite-o para lidar com os novos desafios impostos à docência.

Optar por um posicionamento crítico-reflexivo envolve ações complexas e concretas e demanda um processo que começa com a conscientização do docente em compreender o quão profunda e necessária é a ação de crítica e reflexão. “A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2010, p.44).

Por esta razão, tentamos investigar quais seriam as características de um professor crítico-reflexivo, cientes de que esta tarefa não é nada fácil, porque não existe uma receita pronta para adjetivar tal profissional e não há como mensurar a quantidade de elementos que compõem o docente que critica e reflete sobre sua prática. A nossa tentativa, porém, está pautada em autores que refletem sobre as atribuições do professor crítico-reflexivo ou apenas do professor reflexivo na pós-modernidade. Algumas dessas características já foram mencionadas acima, outras as complementarão.

Para iniciar, podemos afirmar que a formação do professor crítico-reflexivo começa na graduação. Ur (2002) traça um paralelo entre o professor experiente e o amador. O primeiro traz consigo uma vasta “bagagem”, alguns anos de docência e prática, momentos de pesquisa e interação com os pares, atitudes reflexivas sobre sua prática e ações (nem sempre acertadas) em relação à práxis pedagógica. Este profissionalismo derivaria de um movimento constante de aprendizagem, pois segundo esta autora:

Profissionalismo significa preparar-se para fazer um trabalho competente através da aprendizagem. Este aprendizado pode ser em forma de pré-serviço ou em cursos de treinamento interno [antes e durante a formação acadêmica], reflexões sobre a experiência, leitura, observação, discussão com colegas, escrita, pesquisa - os meios são inúmeros. Tal aprendizagem continua durante a vida profissional. (UR, 2002, p.389)<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Professionalism means preparing oneself to do a competent job through learning. This learning may take the form of preservice or in-service, reflection on experience, reading, observation, discussion with colleagues, writing, research-the means are numerous. (Tradução nossa)



O segundo faz seu trabalho sem se preocupar a fundo se está acertando ou errando o caminho, por não ter a intenção de se aprofundar na docência.

Observamos que, já na formação profissional do professor, existe a necessidade de apresentar ao licenciando a realidade que norteia os processos de ensino-aprendizagem para que o profissional experiente se diferencie do amador ainda na faculdade. Alarcão (2010, p. 33) afirma que “os professores não estão preparados para o trabalho que hoje lhes é exigido”, pois, como já explicitamos, as decorrentes e rápidas mudanças ocorridas na sociedade atualmente não alcançam as bases de ensino superior e os currículos tornam-se rapidamente defasados. Outra crítica feita aos cursos de formação inicial é que estes se utilizam de pacotes “prontos”, de manuais para “melhor ensinar”, como se a educação fosse uma receita onde se colocam sempre os mesmos ingredientes (DEMO 2002; LIBÂNEO, 2011). Alarcão (2010) sugere que, para ocorrer mudanças na formação inicial, é preciso que os professores repensem seu papel e a sua função dentro da esfera social. O autor (2011) ainda acrescenta que:

se quisermos, pois, que o professor trabalhe numa abordagem socioconstrutivista [ou abordagem histórico-cultural], e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características. (LIBÂNEO, 2011, p. 86-7)

Assim, seria desejável que os cursos de licenciatura trouxessem situações reais de sala de aula e instigassem os graduandos a pensar, a refletir sobre possíveis práticas, a investigar certas atitudes e compreender as diferentes realidades.

De acordo com Imbernón (p. 41,2011), “o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos [e] ou investigadores”. Assim sendo, o objetivo primordial das licenciaturas deve voltar-se para a formação de professores reflexivos, que recorrem “à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente” (ibidem, p.41) em situações adversas e de conflito. Além disso, este novo profissional não deveria analisar apenas a sua prática, mas atravessar os limites da escola e considerar a comunidade, os interesses

dos alunos, a realidade desses, etc. O autor conclui que a “formação inicial é muito importante já que é o início da profissionalização, um período em que as virtudes, os vícios, as rotinas, etc. são assumidos como processos usuais da profissão” (IMBERNÓN, 2011, p.43).

A formação docente não começa e se encerra na graduação, principalmente se esta formação tem como principal objetivo a construção do educador crítico-reflexivo. Tal atitude deve ser permanente, contínua, até porque para acompanhar tantas mudanças no nosso cotidiano, só mesmo a constante formação e o fluxo de informação para auxiliar o professor em sua longa caminhada no processo de ensino-aprendizagem. Para que isto ocorra, Demo (2006) afirma que é preciso ir além da jornada pedagógica, quer dizer, a formação continuada do professor vai além dos encontros anuais programados pelas escolas em períodos determinados. Segundo este autor, nessas jornadas são apresentadas, de forma equivocada, regras e metodologias prontas para que os docentes apliquem em sala de aula (DEMO, 2008). A formação permanente do professor implica engajamentos e participações em palestras, cursos de pós-graduação, seminários, congressos, conversas com especialistas, participação em pesquisa, leituras diversas, etc. porém, não se pode entender estas atividades como estáticas em que o professor apenas recebe a informação. Assim, para Imbernón (2011, p.51) deve-se abandonar

(...) o conceito obsoleto de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessário, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam. Esse conceito parte da base de que o profissional de educação é construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva.

A formação continuada não deve ser apenas a construção de significados, mas o contrário, já que cada professor traz consigo crenças e valores diversos adquiridos ao longo de sua vida pessoal e profissional. Este tipo de formação sugere a “desconstrução” de saberes para que estes sejam questionados e avaliados. A formação permanente do docente implica também adquirir conhecimento, afinal o professor é “construtor de conhecimento pedagógico de forma individual e coletiva” (IMBERNÓN, 2011, p.51).

Diante das tantas e inúmeras mudanças ocorridas na nossa atual sociedade (a pós-

modernidade), percebemos outra necessidade na formação continuada do profissional de educação: a informação e posicionamento político. Não existe mais a possibilidade de permanecer omissos ou passivos às situações sociais, políticas e culturais que nos norteiam. O professor, além de ter a necessidade de se informar sobre o que acontece, precisa posicionar-se de forma crítica e analítica diante dos fatos.

O professor crítico-reflexivo deve fortalecer sua competência profissional, ou seja, conhecer os direitos e deveres de sua profissão e a necessidade da formação continuada para melhor desempenhar as ações profissionais. “Aqui o professor administra seu crescimento profissional, seu engajamento em movimentos e atividades de atualização de forma permanente” (ALMEIDA FILHO,1993,p.53). Para Basso (2008, p.141), a competência profissional “representa o seu [do professor] compromisso ético e político com a educação do país”. Esta competência abraça também a necessidade de formação permanente do professor e a consciência do papel que assume na sociedade. Mendes (no prelo) inclui a competência estratégica juntamente com a profissional. Basso (2008, p.141) acredita que a competência estratégica é “a capacidade que daria ao professor de LE condições de iniciar o uso da nova língua em sala, ainda que sem o domínio desejado”. A autora ainda lamenta que a “competência Estratégica já tem sido utilizada como uma alternativa para compensar alguns problemas e lacunas na formação do professor, tais como falta de vocabulário, de gramática de uso, enfim, de proficiência na língua alvo” (BASSO, 2008, p.144).

Dentro da perspectiva de formação inicial e continuada, encontramos o professor pesquisador. “O ‘professor’ (com aspas), para tornar-se PROFESSOR (sem aspas e com maiúsculas), carece de investir-se da atitude do pesquisador” (DEMO, 2002, p. 85). Segundo o autor, quem ensina precisa pesquisar e quem pesquisa precisa ensinar. Como em um movimento circular, a teoria alia-se à prática e esta retorna à teoria. Não se admite, ainda segundo o Demo (2008), uma práxis pedagógica “vazia” sem fundamento teórico, sem explicação do porquê de certas decisões.

Já Marcos Bagno (1998) afirma que todo ato de curiosidade pode ser encarado como pesquisa. Ele é rudimento de pesquisa, é a “investigação feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso” (ibid, p.18). O autor acrescenta ainda que a pesquisa é política, pois traz e detém o poder, ela demonstra o que não se conhece e muda o pensamento, trazendo

emancipação àqueles que descobrem o desconhecido.

Portanto, pesquisar faz-se necessário para as descobertas que se queira fazer, sendo esta um importante instrumento de poder, mas aquilo que se descobre precisa ser divulgado, compartilhado para que toda a sociedade tenha acesso ao conhecimento ali gerado.

Contudo, André (2001) traz uma afirmação que aponta haver diferença entre a forma de pesquisar realizada nas academias, nas universidades e a forma de pesquisar dos professores da Educação Básica (EB):

A pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho do professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos a à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de estudo. ( Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior-2001, apud ANDRÉ, 2001)

Podemos extrair desta afirmação que existem diferenças entre as pesquisas realizadas nos dois ambientes, e que a pesquisa realizada por professores de EBs se refere a respostas para questionamentos e insatisfações da vida cotidiana de sala de aula. A pesquisa retira o professor de sua condição de reprodutor de aulas, aquele que reproduz o que viu ou ouviu para ser um produtor de conhecimento (DEMO, 2002, p. 17). Demo ainda apresenta as características do professor: a) professor é aquele que pesquisa, que dialoga, que faz ciência, que busca informação, que produz; b) “desde que tenha bagagem própria” (p.48), o professor é aquele que socializa seus conhecimentos adquiridos através da pesquisa e c) por fim, o professor que pesquisa e se emancipa é capaz de motivar os alunos a fazerem o mesmo. “Esta postura permite afirmar que somente tem algo a ensinar quem pesquisa” (ibidem, p.49).

A pesquisa ajuda aos professores refletirem e analisarem de forma crítica sua competência implícita, a saber, crenças e atitudes de ensinar que justificam seu modo de ensinar adquiridas ao longo do tempo de formação, seja na sua vida pessoal e/ou profissional. De acordo com Almeida Filho (1993, p.20), a competência implícita é “constituída de intuições, crenças e experiências” cristalizadas, por vezes, inconscientes, que podem ou não ser revistas na prática docente. A pesquisa mobiliza também a

chamada competência teórico-aplicada, onde o professor aplica de forma contextualizada em sala de aula os saberes teóricos estudados nos livros, nas teorias e métodos. Para Alvarenga (1999 apud BASSO, 2008) a competência teórico-aplicada é nomeada de competência aplicada e “surge do conhecimento da prática e do diálogo entre a Competência Aplicada e a Competência Teórico acumulada” (BASSO, 2008, p.140). Já para Almeida Filho (1993, p.21), a competência teórico-aplicada (também nomeada por ele de competência aplicada) pode ajudar o professor a “usufruir de uma desejável abordagem consciente e mapeada”, nos fazendo entender que tal competência se processa de forma consciente pelo professor, permitindo-o explicar porque ensina do modo que ensina, ativando, assim, sua competência reflexiva. Esta mobiliza a capacidade de reflexão, de criticidade e análise sobre o trabalho realizado, reconstruindo a prática, saberes e reavaliando crenças e atitudes. Basso (2008, p.141), por sua vez, entende esta competência como uma ajuda ao professor “na percepção e na resolução dos problemas do cotidiano”. Ela se baseia nas ideias de Paulo Freire de reflexões coletivas para encontrar soluções alternativas para as demandas do dia a dia, pois

sob o prisma da reflexão, o profissional indaga-se e indaga, olha-se e olha ao seu redor, busca subsídios em si e no outro que possam auxiliá-lo na transformação e construção do saber, orientado para a busca de superação. O professor de LE ultrapassa os modismos, os dogmas recebidos durante a formação em serviço, e até mesmo sua cultura de ensinar ditada pelas crenças acumuladas durante o exercício da profissão. (BASSO, 2008,p.145-146)

A busca por informações na era pós-moderna, a pesquisa em si, já não é mais feita utilizando apenas os livros e documentos impressos, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) é notório em nossa sociedade; a televisão, o computador, a internet, o telefone celular, *iphone*, *ipod*, *ipad*, e tantos outros aparatos que, muitas vezes, até desconhecemos, fazem parte do dia a dia das pessoas e, principalmente, de alunos e alunas, e incluindo aqueles considerados de baixa renda que estudam em escolas públicas, pois o acesso às *lan houses* e a audiência à televisão estão sempre presentes. Toda esta gama de TICs está disponível e atrai a tantos fora da sala de aula e, por isso, se tornaram importantes aliados dentro dela. O professor crítico-reflexivo está ciente dessa situação e busca utilizar-se de diferentes tecnologias em suas aulas. Kenski (1996 p.133, apud LIBÂNEO 2011, p.41) exemplifica bem este quadro:

(Os alunos) aprendem em múltiplas e variadas situações. Já chegam à escola sabendo muitas coisas ouvidas no rádio, vistas na televisão, em apelos de outdoors e informes de mercado e shopping centers que visitam desde pequenos. Conhecem relógios digitais, calculadoras eletrônicas, video-games, discos a laser, gravadores e muitos outros aparelhos que a tecnologia vem colocando à disposição para serem usados na vida cotidiana.

Estes alunos estão acostumados a aprender através dos sons, das cores, das imagens fixas das fotografias ou, em movimento, nos filmes e programas televisivos. (...) O mundo desses alunos é polifônico e policrômico. É cheio de cores, imagens e sons, muito distante do espaço quase que exclusivamente monótono, monofônico e monocromático que a escola costuma lhes oferecer.

O preparo e conhecimento do docente no que tange ao manuseio e bom uso em sala de aula das TICs contribui para uma aula mais dinâmica e voltada para o contexto dos discentes; como, por exemplo, uma imagem refletida na parede através de um datashow ou TV pendrive vale mais que mil palavras sobre o objeto; uma canção trabalha com os sentidos como a audição e visão, além de revelar sentimentos de forma completa e pode substituir um texto informativo em prosa; um filme, uma série de TV, uma reportagem televisionada pode levar para sala de aula muitos conteúdos atuais para serem contextualizados, etc.

Apesar de todas as vantagens, alguns problemas ainda impedem o uso pleno das TICs em sala de aula, tais como:

- a) a falta de material eletrônico nas Escolas - algumas ainda têm apenas o quadro de giz (ou magnético), ignorando por completo o manuseio de outros equipamentos que poderiam melhorar a dinâmica das aulas;
- b) a falta de preparo de alguns professores para empregá-los didaticamente. Ao contrário dos alunos que já nasceram numa era informatizada para os quais o uso das TICs é corriqueiro, alguns profissionais da educação ainda não têm o contato e a “intimidade” necessários ao uso destas tecnologias, seja por falta de preparo ou falta de interesse;
- c) a falta de planejamento para o uso das TICs. É muito importante saber que as tecnologias são ferramentas empregadas para auxiliar o professor em suas aulas e não para “tapar buracos” ou ditar abordagens a serem utilizadas.

O uso das TICs em sala de aula convida o docente a ser pesquisador, elaborador

de seu próprio material e um constante estudante (DEMO, 2006).

Apesar de todo o aparato tecnológico nos aproximar da informação, algumas vezes ele nos coloca, num espaço cibernético e imaginário, distante uns dos outros. Por tal motivo, a afetividade, as relações pessoais em sala de aula tornam-se questões primordiais a serem observadas no processo de ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais em classe, etc.

Segundo Duarte Jr. (2004, p.164):

[Parece que] a nossa civilização ocidental precisa hoje recuperar uma determinada forma de aproximação às coisas do mundo, uma certa atenção para com a dimensão sensível, fundamento de nossa relação primeira com os fatos da vida. Porque, sem dúvida nenhuma, essa insensibilidade presente nos dias que correm devem-se muito à mitificação da ciência moderna, a qual, com sua atitude epistemológica de distanciamento e neutralidade, veio a se tornar a construtora por excelência das verdades que dispomos.

A citação revela que pessoas, hoje em dia, com o crescimento da ciência que nos explica que todos os fatos, se esquecem de recorrer ao sensível para se relacionar com os pares e com o ambiente e de se aproximar da natureza. Duarte Jr. relata que a humanidade tem perdido o encantamento diante das “maravilhas que este mundo nos permite usufruir e saborear” (ibidem,p.180) e nos conclama a sermos mais sensíveis às questões que nos rodeiam, a termos sempre uma atitude de otimismo diante de fatos negativos e imprimirmos mais humanização nas palavras (MATOS, 2010)

Uma educação voltada para a sensibilidade, para a apuração do olhar sensível, a aproximação entre pessoas e sua relação com a natureza pode, dentro do âmbito escolar, começar com a escuta, com o ato de ouvir o outro para compreendê-lo e admirá-lo, pois, segundo Freire (1996) é escutando os alunos que aprendemos a falar com eles. “Somente quem escuta pacientemente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele” (FREIRE, 1996, p. 113). Quem escuta tem o que dizer, quem trabalha de forma sensível (e entendemos sensível como uma predisposição do ser humano em conhecer o outro, respeitando as suas diferenças culturais, sua opinião e tentando compreendê-lo) consegue alcançar o outro, pois passa a conhecê-lo.

Mas sabemos que dentro da escola existem atitudes que desrespeitam o trabalho

com a sensibilidade, tais como: autoritarismo do professor, a avaliação domesticadora que tolhe a liberdade de expressão do aluno, conteúdos estanques que não trabalham com a realidade do alunado, o medo do professor de sucumbir às ideias dos alunos, etc. A escuta deve basear-se no princípio da liberdade.

Além da escuta sensível, o professor crítico-reflexivo tem consigo o poder da palavra, a palavra que anima, motiva, consola, adverte, interpreta, resolve, ajuda e interage, enfim, o professor que escuta tem o que dizer, pois reconhece a “fragilidade” do aprendiz e contribui para seu amadurecimento. O professor, por ser (assim supomos) o mais “amadurecido” em sala de aula e trazer consigo reflexões e críticas acerca do mundo que nos cerca, é quem descobre primeiro como se expressar para, em seguida, auxiliar o aluno a se expressar, considerando também que esse tem algo a dizer (FREIRE, 1996). A relação, portanto, é de troca: a escuta sensível deduz a fala sensível e potencialmente mais acertada. Quem ouve incentiva aquele que fala. Quem ouve e fala carrega em sua essência o conhecimento da palavra que vem logo após a escuta, um professor crítico - reflexivo carrega em sua essência tais características sensíveis.

Outra questão apontada pelos autores que consultamos para este trabalho e que endossa nossa busca pelo professor crítico-reflexivo é a diversidade cultural. Paulo Freire, na década de 1970, já afirmava em *Pedagogia do Oprimido* que “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (p.35). Como dissemos anteriormente, um professor crítico-reflexivo precisa posicionar-se criticamente diante das questões sociais que o envolve, diante de questões como homofobia, intolerância religiosa e desigualdade social. Mendes (no prelo) denomina essa atitude de competência intercultural, onde conhecimento e atitudes são empregados para a construção de um diálogo que visa a respeitar as diferenças. Esta competência visa à percepção, por parte do professor, das diferenças culturais existentes entre os falantes da língua inglesa e os falantes da língua portuguesa, além de serem sensíveis às diferenças culturais existentes também na sala de aula.

Os conteúdos escolares atualmente apresentam eixos temáticos que trabalham com as facetas da diversidade cultural, com o direito de escolha e o respeito à individualidade de cada cidadão. Hoje em dia, vemos o quadro social se modificando a cada momento, minorias lutam por seus direitos, mulheres igualam-se em trabalho e responsabilidades aos homens, negros e indígenas lutam para terem seus direitos



reconhecidos e exigem reparações pelo que foi feito aos seus ancestrais, movimentos de sem terra e sem teto discutem maneiras de conquistarem seus espaços, programas sociais tentam tirar da linha de pobreza pessoas oferecendo-as bolsas para sustentarem suas famílias, o acesso ao ensino superior ficou mais fácil para a população, dentre outras atitudes. Mas é claro que não é tão fácil assim para estes grupos garantirem seus espaços e seus direitos. Lutas verbais e, muitas vezes, corporais são travadas diariamente na tentativa de se conseguir garantir direitos. Freire (2005) conclama os professores a pensarem certo, a conhecerem a natureza humana e respeitar as diferenças. Uma das tarefas do professor crítico-reflexivo dentro desta perspectiva de “pensar certo” em relação às diferenças é interagir com alunos e trazer o desafio de “produzir compreensão” (LIBÂNEO, 2011, p.38) e respeito às diferenças. “Essa atitude diz respeito à preocupação em vincular o trabalho que se faz na sala de aula com a vida que os alunos levam fora da escola” (LIBÂNEO, 2011, p. 42), pois entendemos a escola como um retrato da realidade que circunda os alunos e a instituição. O respeito às diferenças, o posicionamento dos alunos e professores diante das diferenças culturais existentes na sala de aula produz racionalização e conscientização de que o mundo não é igual para todas as pessoas, mas todas têm o direito de viver em paz e ter suas escolhas respeitadas, ou seja, “O grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico” (ALARCÃO, 2010, p.34).

Se duas das características do professor crítico-reflexivo são a de conhecer a realidade de seu alunado e respeitar a diversidade cultural encontrada, ele não poderá exercê-las se seus alunos permanecerem calados em sala de aula. Dar voz aos alunos auxilia o professor a conhecê-los e a perceber seus anseios e desejos, ajuda-o a interpretar suas vontades e a realizar seus sonhos, facilita o planejamento das aulas e a escolha de conteúdos de acordo com o perfil do alunado. Por fim, coloca o professor também na posição de aprendiz, pois aquele que ensina também aprende (DEMO, 2002).

O conceito de professor facilitador remete-nos a duas ideias, tanto a do professor que ouve o seu aluno, dando-lhe voz para conhecê-lo, como à ideia de desenvolver no aluno a sua autonomia. Para Miccoli (2007, p.32), autonomia “é uma atitude que demonstra que o aluno assumiu responsabilidade própria por seu processo de aprendizagem”. Alcançar a autonomia não é uma tarefa que acontece de forma

instantânea e rápida; por se tratar de um processo, os alunos a adquirem aos poucos quando assumem seu poder de voz e de liberdade. Sob um ponto de vista inicial, a autonomia do aluno está vinculada à do professor, pois “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (FREIRE, 2005 p.47). Portanto, ao se propor ser professor facilitador que dá voz a seus alunos e os auxilia no seu processo de busca pela autonomia, o professor precisa se desvencilhar de velhos hábitos e criar oportunidades para que seus alunos sejam responsáveis pela sua própria aprendizagem, pois este é o papel do professor reflexivo em sala de aula. Em suma, o professor crítico - reflexivo é facilitador, é aquele que apresenta o caminho ao aluno, o acompanha até o meio do percurso e depois o deixa seguir sozinho.

Outra atitude que está intimamente ligada à função do professor crítico-reflexivo é a interação entre os pares que auxilia o professor a compartilhar suas ideias e conhecer as ideias dos outros. Concordamos com Alarcão (2010, p.49) quando ela sugere que a “expressão e o diálogo assumem um papel de enorme relevância” na formação do professor crítico reflexivo. Este diálogo, para Alarcão (2010), precisa ser triplo: o primeiro diálogo será consigo próprio, o indivíduo e seus pensamentos, o segundo diálogo será travado com os outros “incluindo os que antes de nós construíram conhecimento que são referências” (p.49) e o terceiro será com a situação, com a realidade que nos fala. Freire (2011) também adverte sobre a importância do diálogo, da interação entre os pares quando fortalecemos nossos pensamentos e encontramos soluções para problemas, assim como Demo (2002) que ressalta o diálogo como ação de compartilhamento das pesquisas realizadas por docentes.

Reconhecemos que as características apresentadas acima não se encerram e que aliadas a elas ainda podem estar: a consciência por parte do professor de que a educação traz consigo uma carga de ideologia muito grande, que não é uma atividade neutra, mas fortemente política e que carrega muito da força do opressor sobre o oprimido, a força de um sistema que nos diz o que e como ensinar. Como diz Rubem Alves (2010), o professor precisa ter “alegria de ensinar”, precisa ter amor pelo que faz e se esforçar para fazê-lo bem.

É preciso observar, como sugere Alarcão (2010), que o termo reflexivo precisa ser

bem empregado, ou tende a se tornar esdrúxulo diante de tanto uso e de forma errônea; ainda segundo a autora, ser professor reflexivo compreende a reação contra o ensino tradicional tecnicista e mecânico, consiste em reconhecer quão complexo é o ensino nos dias atuais e como persistir através do pensamento, da reflexão crítica, sobre a prática docente na busca por um processo de ensino-aprendizagem mais democrático.

Precisamos ainda salientar a crescente desilusão no que tange à formação do professor crítico-reflexivo. Para sê-lo, demanda-se tempo. A formação crítica e reflexiva é um processo com conquistas e falhas dia após dia. Não há de se ter esperanças demasiadas e nem apressar o tempo para as coisas acontecerem. Ser um professor crítico reflexivo demanda também persistência do docente, ousadia, esperança e não acomodação diante de tantos empecilhos que aparecerão. Ser professor crítico-reflexivo é compreender qual é o papel do professor na sociedade e reinventar o ensino democrático e sem desigualdades, auxiliando os discentes a pensarem e tomarem decisões. Um professor crítico-reflexivo não trabalha sozinho; ele precisa conquistar o seu espaço dentro da escola e atrair outros docentes, coordenadores, gestores e funcionários para que imbuídos do mesmo ideal e do mesmo pensamento sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem na pós-modernidade, possam alcançar níveis maiores de desenvolvimento. Ser professor crítico-reflexivo incomoda àqueles que ainda não o são, pois não é algo que se faz, mas algo que se vive (GUILHERME, 2002; WINK, 1997 apud SIQUEIRA). Por isso, o professor crítico-reflexivo deve ser persistente e acreditar naquilo que faz. Outra desilusão está associada à dificuldade que alguns professores encontram de aliar as teorias sobre a formação do professor crítico-reflexivo a sua prática em sala de aula. Este trabalho pretende tratar justamente desta ligação entre a teoria e a prática. Sabemos que não é uma tarefa fácil, nem tampouco repentina, mas acreditamos que o esforço de educadores pode muito em seus efeitos.

A teoria parece densa para se colocar em prática, mas de fato não é. Para ilustrar uma possibilidade de se trabalhar de forma crítica reflexiva dentro do processo de ensino-aprendizagem, citamos um exemplo dentro da literatura infanto-juvenil que nos faz acreditar no trabalho do professor. Referimo-nos ao livro *Uma professora muito maluquinha* (1995) de Ziraldo, cuja personagem principal trabalha a leitura e a escrita com os alunos de forma lúdica, contextualizada e inovadora, trazendo para a sala de aula a realidade do alunado. Nessa obra, a professora Maluquinha incentiva a leitura colocando bilhetinhos no quadro de giz para a sua turma de meninos e meninas que

estavam começando a aprender a ler, com dizeres como este: “Debaixo da última carteira da fila do meio tem uma maçã embrulhadinha. Quem ler esta frase até o fim, ganha a maçã. Pode ir lá pegar.” (p.35); levou gibis para a sala de aula; assistiu ao filme *Cleópatra* com os alunos para que eles pudessem apreender mais sobre História Antiga e Medieval; solicitou a escrita do nome completo do colega e em grupo colocaram estes nomes em ordem alfabética; levava anúncios de revistas para a sala de aula e pedia aos alunos para encontrarem determinada palavra no meio de tantos panfletos; fazia júri simulado para “julgar” os atos de indisciplina em sala de aula e tantas outras coisas que, com certeza, podemos afirmar que seria um bom exemplo de professora crítico - reflexiva, pois ela ousou pensar e fazer diferente para alcançar os seus objetivos em relação à leitura com seus alunos. Esta personagem nos faz acreditar que é possível ser crítico-reflexivo dentro do sistema público educacional vigente.

### **3. O NÚCLEO DE ARTICULAÇÃO DE ÁREA DE LÍNGUA INGLESA DO CECR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO**

Ressignificar o ensino de Língua Inglesa no CECR tem sido o maior desafio e objetivo dos 14 professores de LI que compõem o Centro. Por muito tempo relegado ao ensino tradicional de gramática e tradução de textos, ensino de vocabulário e foco apenas na leitura de textos e diálogos, o processo de ensino-aprendizagem de LI vem se transformando nesse espaço desde 2005, quando professores começaram a se reunir para estudar e elaborar o próprio material.

O grupo de professores que hoje se apresenta não é o mesmo de quando começou, durante anos professores têm entrado e saído do CECR, o que favorece a mudança de quadro dos docentes. Dos 14 professores que compõem o Núcleo de Articulação de Área de Língua Inglesa, apenas 5 (sendo 4 professores e a articuladora) têm mais de 6 anos no grupo. Para estes professores, as ACs de Língua Inglesa trazem a oportunidade do diálogo entre os pares, fortalecendo as ideias de mudanças. Nestas ACs são discutidos os planejamentos anuais, elaborados projetos entre outras atividades que nos instigaram a perguntar se o trabalho desenvolvido na Articulação de Área de LI do CECR oportuniza aos seus professores a se tornarem educadores críticos-reflexivos e se as atividades ali desenvolvidas fomentam tal atitude.

Para compreender essas questões, baseamo-nos na perspectiva pós-moderna para o ensino de LI. São elas: a percepção de que a LI não é neutra e traz consigo uma carga cultural e ideológica (KUMARAVADIVELU, 2006), o novo paradigma para a aprendizagem de uma LE que trata os aprendizes como usuários e não mais como mero aprendizes (MICCOLI, 2011) e o entendimento de como ensinar a LE dentro desta nova perspectiva usando os novos métodos e abordagens, ou seja, a entrada na chamada era pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994).

Posto isto, considerando, certamente inegável, “o avanço do inglês como língua internacional dos tempos atuais e a consolidação de poderosas estruturas de promoção de seu ensino em todo planeta” (SIQUEIRA, 2010, p. 32), inquietamo-nos em saber qual seria a postura dos professores de inglês do CECR frente a essa nova mudança de perspectiva do ensino de LI, pilar central de nossa investigação.

Siqueira (2008), em sua tese de doutorado, *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*, nos auxilia a dar o passo inicial às nossas pesquisas, pois a questão de suas investigações paira sobre a visão dos professores sobre si mesmo neste processo de ensino de ILI (Inglês como Língua Internacional). Por muito tempo, o processo de ensino-aprendizagem de LI tinha como foco o aluno, as pesquisas com foco no professor ficaram relegadas ao esquecimento. A motivação para a pesquisa do autor citado surge então no sentido de

investigar e entender como professores de Salvador estão se enxergando e, se portando dentro de um novo contexto de ensinar inglês como língua internacional, quais os desafios mais significativos que precisam ser enfrentados daqui por diante na nossa área (id,2011, p.33).

De acordo com Siqueira,

É importante que os professores entendam que ocupam uma posição central nesse processo e internalizem que deles se esperam iniciativas voltadas para a implementação de abordagens de ensino de ILI mais realistas, visando a uma educação linguística que privilegie aulas mais significativas para a realidade imediata de seus alunos, assim como para o desenvolvimento da chamada sensibilidade intercultural (2010, p. 32).

A pesquisa de Siqueira, realizada em 2008 com 15 professores de Inglês com experiências variadas, estabelecia como construto teórico quatro pilares:

(1) o contexto de inglês como língua internacional e as implicações pedagógicas para as diferentes realidades, (2) a relação língua e cultura e sua relevância no ensino de ILI, (3) a competência intercultural do professor como elemento fundamental nesse processo e (4) a adoção de uma pedagogia crítica de ensino de ILI, visando a uma ação político-social de cunho ideológico, reflexivo e transformador. (2010, p. 33)

Para alcançar os objetivos da pesquisa e perceber como o professor de LI “vem conduzindo a sua prática” (p. 33), Siqueira (2010) elenca 06 (seis) questões norteadoras. Para a tessitura desta dissertação, chama-nos a atenção questão nº 05, que indaga: “Qual seria o perfil de professor mais adequado ao ensino de inglês como língua internacional em contextos como o nosso?”

Ora, a nossa pesquisa está baseada em alguns aspectos da pós-modernidade que julgamos importantes para o ensino de LI, portanto, a visão do professor sobre sua postura e enumeração de um perfil potencialmente mais adequado sobre esta postura estão intimamente ligados aos anseios que temos, quando buscamos características do professor crítico-reflexivo. Embora, segundo o autor, esta pergunta tenha sido um tanto “arriscada” porque poderia ser interpretada como uma prescrição, Siqueira (2010) reúne, a partir de opiniões, comentários, argumentações e discussões de seus informantes e teóricos consultados, um quadro com 39 (trinta e nove) pontos que ressaltam o tipo de professor que precisamos para o ensino de ILI. Surge, desta forma, o *Perfil potencialmente mais adequado ao professor de ILI contemporâneo* (SIQUEIRA, 2010, vide quadro em Anexo A). Ressaltamos ainda, que o quadro traz 39 pontos e algumas reticências que sugerem a ideia de continuidade.

Dentro desse quadro, analisamos cada ponto e percebemos que eles estão interligados, em uma relação de dependência e complementação. Na necessidade de se fazer um recorte para nossas análises, baseados nas competências do professor de LE apresentadas por Mendes (no prelo) e outros e alicerçados no PPP do CECR, para esta pesquisa que ora se apresenta, escolhemos 10 (dez) pontos do Perfil apresentado por Siqueira (2008;2010) que reúnem as características de professor crítico reflexivo que buscamos na nossa pesquisa.

O perfil apresentado por Siqueira (2010) traz sugestões de ações que professores de LI podem ter na era pós-moderna. Este perfil, no nosso entendimento, sintetiza a práxis pedagógica do professor crítico-reflexivo de LI em meio a tantas teorias que temos visto ao longo deste (e de outros) trabalhos. Mais uma vez, precisamos ressaltar que o quadro não é prescritivo, mas norteia nossas atitudes diante das tantas necessidades que nos impõe a era pós-método para o ensino de LE.

A partir do quadro de Siqueira (op cit.), estruturamos a base da nossa pesquisa e da nossa observação. Como já informamos, destacamos, dentre os 39 pontos do *Perfil potencialmente mais adequado ao professor de ILI* [Inglês como língua internacional] de Siqueira (2010), 10 (dez) pontos para basearmos nossos questionamentos. São eles:

(...) podemos concluir que para atender às reais demandas do processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua internacional no atual cenário mundial, precisamos de um(a) professor(a) que...

(4) ... seja fluente na língua inglesa sem a preocupação de estar atrelado(a) a um dialeto específico, em especial àquelas variantes de maior prestígio;

(8) ... respeite e promova a cultura de aprendizagem de uma determinada comunidade, fazendo os ajustes metodológicos necessários para que seus alunos se sintam estimulados a estudarem a LE num ambiente confortável e acolhedor;

(10)...não se contente com o ensino apenas das chamadas habilidades receptivas (leitura e audição), uma vez que um aluno de ILI precisa, acima de tudo, ser capaz de se colocar no mundo, compartilhar suas idéias e opiniões, tornando-se 'sujeito' e não objeto no processo de interação com pessoas de outras culturas;

(13)...compreenda que ensinar cultura não é promover e divulgar fatos e informações isolados da cultura alvo e/ou passar adiante valores e comportamentos de uma determinada sociedade sem a devida análise crítica;

(15)...seja capaz de analisar criticamente o conteúdo dos livros didáticos produzidos sob a égide das grandes editoras mundiais, promovendo adaptações e mudanças adequadas à sua realidade e dos seus alunos, afastando-se o máximo que puder do chamado 'mundo plástico' do livro texto;

(20)...estime os alunos das classes menos privilegiadas a terem o acesso ao inglês como um de seus direitos mais importantes na busca pela condição de cidadãos planetários e como forma de não entrar para o chamado grupo dos 'inempregáveis' da globalização;

(21)...conheça e, quando possível, se torne ítimo(a) dos avanços tecnológicos que dinamizam a aprendizagem, principalmente aqueles que ostentam grande potencial de trazer para a sala de aula amostras autênticas dos inúmeros 'ingleses' que florescem mundo afora e, em paralelo, de elementos culturais de comunidades pouco conhecidas por seus alunos;

(24)...se interesse cada vez mais por pesquisa, principalmente pela pesquisa-ação, que diz respeito à solução de seus próprios problemas de sala de aula;

(34)...se envolva o máximo que puder com todas as implicações relacionadas ao inglês como LI, atente para seus aspectos primários e secundários e reflita de maneira ativa sobre todas as questões que deles advêm, relacionando-as a suas experiências, suas crenças e seus contextos de atuação;

(37)...pense globalmente, mas nunca deixe de agir localmente. (pp.42-43)

Como já informamos, pela necessidade de fazermos um recorte para nossas análises, os dez pontos selecionados do *Perfil potencialmente mais adequado ao*



*professor de ILI contemporâneo* (SIQUEIRA, 2010) baseiam-se em alguns aspectos já apresentados, como a nova perspectiva para o ensino de LI, o que quer dizer um ensino voltado para fazer dos alunos não apenas aprendizes da língua, mas usuários dessa língua.

Baseamo-nos ainda para a escolha dos pontos acima, no ser professor crítico reflexivo de LI e na reunião de competências apresentadas por Mendes (no prelo), que sugerem um professor de LE : a) que conheça a língua que ensina; b) que reconheça suas atitudes de ensinar do jeito que ensina; c) que mobilize saberes teóricos estudados nos livros e os aplique de forma contextualizada em sua sala de aula; d) que tenha a consciência de que existem deveres e direitos em sua profissão e compreenda a necessidade da formação continuada para melhor desempenho de sua função; e) que respeite as diferenças existentes entre os indivíduos e promova um diálogo igualitário em sala de aula e f) que mobilize a capacidade de reflexão e criticidade sobre seu trabalho. E, baseamo-nos também no PPP (Projeto Político Pedagógico, 2010) do CECR que norteia as ações e intervenções dos professores do Centro e que diz:

(...)[no CECR] buscamos promover uma educação pautada em valores que potencializem a formação social, psicológica, afetiva e cognitiva, desenvolvendo uma imagem positiva de si mesmo, atuando de forma autônoma, crítica, com confiança em suas capacidades e percepções. (p.7)

(...) é oportuno salientar que a missão do Centro Educacional Carneiro Ribeiro consiste em oferecer ao aluno um retrato da vida em sociedade, com as suas atividades diversificadas, o aprender a aprender e a ser, através das experiências de estudos e de ações responsáveis no mundo, encontrando-se em consonância com artigo 1º, § 2º, da LDB, que explicita que a educação escolar “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social”. (p.13)

Para encontrar, portanto, as respostas, triangulamos três importantes fontes de informações: o PPP (Projeto Político Pedagógico) do CECR, que norteia as ações dos professores; as competências dos professores de LE (MENDES, no prelo) e o Perfil *potencialmente mais adequado ao professor de ILI [inglês como língua internacional] contemporâneo* (SIQUEIRA, 2010). Para a realização da pesquisa utilizamos também métodos de coleta de dados pertinentes à PP (pesquisa participativa), conversamos com os professores sobre nossas intenções de pesquisa e depois da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) pelos 14 professores que faziam parte da Articulação de Área de Língua Inglesa e que participavam efetivamente das reuniões de

AC<sup>9</sup> (devemos esclarecer que os 14 professores que assinaram o documento eram aqueles que faziam parte do grupo no momento da assinatura, em 20 de setembro de 2012). Um questionário foi elaborado e respondido por 8 (oito) professores, um número que contempla o nosso entendimento de a *metade mais um*, sendo assim, uma amostra razoável da realidade do Núcleo de Articulação de Área de Língua Inglesa do CECR. Observações durante as ACs foram realizadas desde então, aliadas a conversas, esclarecimentos e troca de informações sobre a pesquisa. Outro instrumento de coleta de dados foi o levantamento de ações que confirmam ou refutem nosso questionamento sobre o grupo Articulação de Área de Língua Inglesa e, para isto analisamos os portfólios (memoriais das atividades realizadas pelo grupo de Articulação de Área de Língua Inglesa) dos anos de 2010, 2011 e 2012. Estes portfólios traziam, além de relatórios mensais de atividades realizadas na Articulação de Área de Língua Inglesa para e pelos professores de LI do CECR, as pautas de registros das reuniões pedagógicas realizadas quinzenalmente (uma média de duas vezes por mês), *releases* de atividades mais importantes, avaliações dos professores, textos lidos, atividades desenvolvidas pelos professores para aplicação com alunado e fotos de algumas dessas atividades. Para ilustrar nossas análises, apresentamos em anexo partes desses portfólios digitalizadas. Além dos portfólios digitalizados, apresentamos ainda como anexo atividades elaboradas no Núcleo de Articulação de Área de LI que contêm informações importantes para a tessitura dessa pesquisa. Todo material anexo foi confeccionado entre os anos de 2010 e 2012.

Temos consciência de que “o espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de se ouvir a si próprio e se criticar” (ALARCÃO, 2010, p. 34). Sendo assim, o perfil de professor crítico-reflexivo não acontece da noite para o dia, mas, ao contrário, se aperfeiçoa na prática constante, na persistência, no estudo, nos erros e nos acertos, e, sobretudo, na interação com os pares, na escuta sensível do outro e de si mesmo. Portanto, este trabalho apresenta algumas das atitudes que podem corroborar para as respostas às nossas inquietações; trazemos à tona exemplos de atividades realizadas dentro do grupo pesquisado que nos auxiliam a responder nossas perguntas de pesquisa e que encontram respaldo nos autores consultados, seja confirmando-as ou refutando-as.

---

<sup>9</sup> Entenda-se por participação efetiva dos professores a frequência do docente pelo menos uma vez no mês às reuniões de AC.

Nessa seção da dissertação responderemos às perguntas de pesquisa que elencamos no capítulo primeiro.

**1) Como os professores que participam da Articulação de Área de Língua Inglesa se autoavaliam quanto à sua proficiência linguística? Como a Articulação ajuda esses professores a melhorarem sua proficiência?**

Mendes (no prelo), assim como outros autores (BASSO, 2008; ALMEIDA FILHO, 1993), afirma que uma das competências que o professor de LE precisa ter é a *competência linguístico-comunicativa*, que envolve o conhecimento do professor da língua que ele ensina a seus alunos. Este conhecimento deve ser gramatical (a arrumação das palavras nas frases, regras de uso das palavras nas frases, classes gramaticais das palavras, etc.); deve ser sociolinguístico (o uso da língua para mediação das relações sociais) e, ainda, textual-discursiva (o uso das palavras de maneira correta nas frases para que seja compreendido por um receptor, a escolha da maneira mais adequada das palavras para que haja comunicação entre pessoas). Siqueira (2010) também apresenta em seu *Perfil potencialmente mais adequado ao professor de ILI* alguns pontos que estão intimamente ligados à proficiência linguística dos professores de LI, como, por exemplo:

- (...) podemos concluir que para atender às reais demandas do processo de ensino e aprendizagem de inglês como língua internacional no atual cenário mundial, precisamos de um(a) professor(a) que... (...)
- (3) ... entende-se como um(a) pedagogo(a) crítico e um falante intercultural de uma LI;
- (4) ... seja fluente na língua inglesa sem a preocupação de estar atrelado (a) a um dialeto específico, em especial àquelas de maior prestígio;
- (5)... assumo-se como brasileiro(a) falante de uma língua internacional, livre de tutelas culturais e ideológicas e da obrigação de servir de protótipo de falante nativo de inglês.(p.42)

Analisando os dados dos questionários respondidos pelos professores de LI do CECR (vide questionários em Anexo C), quando indagados “Como você considera o seu grau de proficiência em língua inglesa?”, “Você já estudou em curso de idiomas?”, “sim, por quanto tempo?”, “Você já viajou para o exterior?”, “Qual a finalidade?”, “Houve prática da língua inglesa?” e “Qual o seu grau de instrução?”, podemos observar que os professores do grupo da Articulação de Área de Língua Inglesa se consideram entre o nível intermediário a avançado de proficiência de LI (três professores responderam que se consideram no nível intermediário e cinco se

consideram no nível avançado de proficiência); todos são graduados em Letras com Inglês e, apenas um professor tem pós-graduação em Língua Inglesa (todos os outros possuem pós-graduação em outras áreas concernentes à Educação, apenas um ainda não a possui); todos relataram que já estudaram inglês em cursos de idiomas por, pelo menos, um semestre (o máximo registrado foi o de um professor que fez curso por 10 anos). Dos professores que responderam ao questionário, três deles já viajaram para outros países (da Europa e América do Norte) e utilizaram a LI para comunicação.

A análise dos questionários leva-nos a compreender que os professores da Articulação de Área se autoavaliam como profissionais proficientes em LI com o nível linguístico entre intermediário e avançado. Isso já é *a priori* um passo importante rumo ao trabalho crítico-reflexivo que é e/ou se deseja ver realizado no CECR, por dois motivos: ao se autoavaliarem, os professores são levados a refletir e expor a sua autoimagem como usuários da língua inglesa, o que poderá, por sua vez, facilitar a compreensão de que seus alunos são e anseiam também ser usuários deste idioma. Também, sabemos que professores proficientes demonstram de alguma forma maior autoconfiança, o que lhes permite ousar em seus métodos e a extrapolar os ditames da sua instituição de ensino.

Sendo os professores proficientes na língua que ensinam, analisaremos, neste primeiro questionamento, quais ações a Articulação de Área promove para que esses docentes melhorem e aprimorem a proficiência na LI. A partir das observações realizadas nos portfólios que registram as ações do grupo em 2010, 2011 e 2012, percebemos pelo menos uma atividade por ano que contribua para o desenvolvimento da proficiência da LI nos docentes.

Uma das ações utilizadas são as aulas de conversação que surgem da necessidade dos professores de aprimorar a língua falada. Em observações realizadas nas reuniões da Articulação de Área, os professores queixam-se da falta de oportunidade que têm em falar a língua que ensinam. Sendo assim, a primeira aula de conversação realizada se dá em 13/05/2010 (Pauta da RP (reunião pedagógica) em Anexo D) e, para tal fim, fora convidado um professor brasileiro, docente da Universidade do Estado da Bahia para dar uma aula para os professores de LI do CECR. Sua aula trazia atividades que incentivavam o diálogo com assuntos instigantes e pertinentes. No entanto, percebemos uma baixa frequência dos professores da Articulação sem justificativa, cerca de 4 professores apareceram.

Já em 2012, os professores da Articulação de Área decidiram investir na própria formação e convidaram duas professoras estadunidenses para uma conversação (o convite partiu de um dos professores da Articulação que mantinha contato com as professoras estrangeiras que visitavam o Brasil à época). As professoras apresentaram um pouco de seus estados de origem, responderam às perguntas dos docentes da Articulação e bateram um papo em inglês (Release da atividade em Anexo E). Nesse ano, a participação foi excelente, 10 professores estavam presentes à atividade. A experiência de ouvir e falar em inglês foi tão proveitosa que os docentes presentes pediram que a palestrante do encontro seguinte (RP que seria realizada em 01/11/2012) apresentasse o seu projeto em inglês (a professora palestrante em questão iria apenas apresentar o seu projeto que articula o ensino de LI com a cultura afrodescendente e aceitou fazer a palestra em inglês para o grupo. A apresentação, as atividades e o debate que se seguiram foram feitos em inglês, pauta da RP de 01/11/2012, Anexo F ).

Estas práticas oportunizaram aos professores de LI o contato com a língua oral, a falarem e ouvirem na língua estrangeira, colaborando, assim para que eles melhorassem a sua proficiência linguística. Entretanto, elas são, por um lado, ainda bem tímidas, se considerarmos o número de vezes que ocorreram; por outro lado, podemos enumerar vários pontos encobertos nos relatos dos portfólios que demonstram a preocupação deste grupo de professores com sua formação contínua, a capacidade de se autoestimularem, de traçar objetivos, refletir e promover ações para alcançá-los, etc. Percebemos, assim, nessas ações pilares não só da concepção anisiana do CECR, mas também da pós-modernidade rumo ao professor crítico-reflexivo.

Além das atividades que já ilustramos acima que auxiliaram os professores a melhorarem a proficiência em LI, aconteceu em 12/05/2011 (Anexo G- *Release* da palestra que fora apresentado em relatório em 2010) uma palestra proferida pelos professores Tyrone Santiago e Antônio Henrique sobre os *Professores de língua como aprendizes de língua* que tratou da consciência de que professores de LE são contínuos aprendizes, ou seja, além de melhorarem a proficiência em LI, os professores redescobriram com os palestrantes algumas estratégias de aprendizagem que poderiam lançar mão para continuar a aprender a língua, e ainda foram lembrados que professores de inglês devem ter sucesso como alunos da língua para apresentar confiança aos seus alunos quando estes estão aprendendo. A palestra contribuiu com as

atitudes realizadas na Articulação de Área de LI que ajudam os professores a melhorarem a sua proficiência na língua estrangeira, por um lado eles continuam treinando e desenvolvendo a língua oral, por outro, permanecem estudando sobre a importância de ser um eterno aprendiz da língua. Reconhecemos aqui um estímulo à autonomia.

**2) As atividades elaboradas pelos professores da Articulação de Área que são direcionadas para os alunos utilizam-se das quatro habilidades linguísticas (ler, ouvir, falar e escrever)? Quais habilidades e/ou proficiências linguísticas são utilizadas com maior frequência nessas atividades?**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) orientam os professores de Língua Estrangeira a utilizarem atividades que estimulem a leitura na língua alvo, pois esta seria a justificativa para seu uso no Brasil:

(...) considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. (...) Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro lado, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. (...) Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes. (BRASIL, 1998, p.20-21)

Com a pós-modernidade, como já explicitamos, surge também novas formas de uso da Língua Estrangeira, no nosso caso, a língua inglesa, como verificamos nas afirmações de Miccoli (2011) em sua crítica aos PCNs, afirmando que talvez o foco na leitura valesse realmente a pena nos anos 90, mas que, para o século atual, a perspectiva é diferente. Não mais se compreende o ensino de LE em “camadas isoladas”, ou seja, apenas o ensino de leitura ou somente das práticas orais, mas um ensino onde as habilidades linguísticas estejam integradas umas às outras, uma completando a outra. Siqueira (2010) também endossa a discussão com o seu *Perfil potencialmente mais adequado ao professor de ILI contemporâneo* e ainda acrescenta a importância do uso das habilidades linguísticas para a consciência crítica e interculturalidade:

(9) ... saiba trabalhar as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), além da gramática, pronúncia e do vocabulário, mas que priorize também o desenvolvimento da consciência crítica e da competência intercultural crítica de seus aprendizes;

(...)

(10) ... não se contente com o ensino apenas das chamadas habilidades receptivas (leitura e audição), uma vez que um aluno de ILI precisa, acima de tudo, ser capaz de se colocar no mundo, compartilhar suas idéias e opiniões,

tornando-se 'sujeito' e não 'objeto' no processo de interação com pessoas de outras culturas (p.42)

Com esta pergunta objetivamos identificar a partir da observação das reuniões pedagógicas da Articulação de Área, dos questionários respondidos e análise dos portfólios de atividades de 2010, 2011 e 2012 se os professores utilizam as diversas habilidades e/ou proficiências linguísticas em suas atividades didáticas. Nesta etapa da pesquisa, fizemos alguns levantamentos que julgamos pertinentes para a resposta à questão apresentada. Buscamos nos portfólios menções de atividades mais marcantes, ou sem aquelas que estariam baseadas na proposta de investigação do ser professor crítico-reflexivo.

Em relação à leitura e compreensão de textos, encontramos com maior frequência atividades dessa natureza em diversos momentos. Estes variam de pequenas atividades que cada professor realizava em sua sala de aula a projetos elaborados coletivamente por todos eles. Para ilustrar a nossa análise realizada em portfólios de atividades, citamos duas passagens que encontramos nas pautas de RP de 2011 e 2012: a) vimos num relato da professora *P.* sobre seu planejamento para duas semanas de aulas que esta faria leitura de textos sobre pessoas famosas e ainda traria um texto para exercício de compreensão e revisão de conteúdos para seus alunos (vide Anexo ANEXO H – Pauta de RP de 08/09/2011) e b) relato da professora *E.* que estava fazendo, pelo menos uma vez por mês, um *Reading Moments* com seus alunos 6º ano (5ª série) (ANEXO I- Pauta da RP de 06/09/2012. Tal atividade fora apenas comentada, segundo o que está escrito na Pauta da RP, não há mais indicação de detalhes sobre sua metodologia e realização, bem como avanços e desafios que foram encontrados na sala de aula no desenvolvimento da tarefa). Como informamos, encontramos ainda um projeto elaborado pelos professores da Articulação de Área de LI que traz como objetivo principal a leitura e compreensão de textos na língua alvo. É intitulado *Projeto Conhecendo a Cultura Através da Leitura* (2010, ANEXO J) e tem como objetivo geral “apresentar, através da leitura de textos originais, a cultura de falantes de Língua Inglesa aos alunos do CECR”. Apesar de ter sido realizado em conjunto e com muitas tarefas a serem feitas, analisando o portfólio de 2010, vimos apenas algumas citações sobre realizações dessas atividades em sala de aula (vide ANEXO K – Pauta da RP de 09/09/2010). Além deste, encontramos outro projeto para a realização da festa de Ação de Graças em uma das Escola-Classe (sobre esta comemoração, trataremos com

detalhes quando na resposta da Questão 6). Além dessas atividades elencadas, observamos relatos orais de professores sobre a leitura de textos dos livros didáticos dos alunos. Contudo, percebemos que as outras atividades propostas que envolviam a compreensão oral também tinham a leitura como uma de suas tarefas de suporte, ou seja, chegamos a uma conclusão de que a leitura está permeando a maioria dessas atividades para os alunos e confeccionadas pelos professores da Articulação de Área de LI, seja a leitura e compreensão de textos escritos o objetivo principal ou secundário da atividade.

Além de encontrarmos atividades de leitura, encontramos também atividades que envolvem outras habilidades linguísticas. Em relação às atividades envolvendo a escrita, nos chamou a atenção o Projeto *Pen Pal* (2012, vide ANEXO L - Projeto *Pen Pal*) que sugere a elaboração de uma carta dos alunos para colegas de outra Escola-Classe e tem como objetivo o desenvolvimento da escrita em LI (mas tal trabalho não fora executado por conta da greve dos professores). Esse projeto surge da necessidade de integração dos alunos das Escolas-Classe e de uma justificativa para o uso da LI dentro de um contexto real. Outro projeto elaborado em 2011 e intitulado *Dengue fever* trazia também atividades de escrita livre pelos alunos sobre como prevenir a doença. Alunos do 6º ano deveriam escrever em um papel em forma de mão uma frase de prevenção à dengue. Alunos do 7º ano escreveriam setas sinalizadoras também com frases de prevenção à doença. Os alunos do 8º ano escreveriam panfletos informativos e o 9º ano produziriam um vídeo clipe, explanando sobre a doença (vide ANEXO M- Projeto Dengue Fever e fotos das atividades realizadas). As tarefas confeccionadas pelos professores eram socializadas nas RPs em forma de fotos e relatos orais. Nesse projeto, os professores também avaliam a capacidade de tradução de seus alunos. Outras atividades realizadas em sala de aula por cada professor também incentivavam a habilidade de escrita da LI, como, por exemplo, na pauta da AC do dia 08/09/2011(ANEXO N), analisamos mais relatos sobre atividades envolvendo a escrita em LI. A professora *GM* relatou atividades que faria nas próximas duas semanas de aula; por trabalhar com o Ensino Médio, faria uma pesquisa sobre alguém que realiza ou já realizou alguma atividade social, e logo após solicitaria a escrita de informações básicas sobre esta pessoa em inglês e apresentação em sala de aula (oralmente e em português).

Nas atividades apresentadas, podemos perceber que a escrita não fora a única



habilidade desenvolvida, visto que outras habilidades se faziam presentes no desenvolver da tarefa. É certo que a escrita era o objetivo principal delas, mas corroborando com o que diz Micolli (2011), percebemos que professores não trabalham com as habilidades linguísticas em camadas, mas de forma integrada, uma interligada à outra dando sentido à língua.

Em nossas observações dos portfólios de atividades de 2010, 2011 e 2012, encontramos exercícios que desenvolvem a leitura, compreensão de textos e exercícios que utilizam a escrita em LI. Ainda analisando as atividades elaboradas pelos professores da Articulação de Área de LI e as habilidades linguísticas frequentemente usadas nestas atividades, percebemos também a presença de exercícios que desenvolvem a oralidade. Com muita alguma frequência, encontramos atividades que envolvem músicas e vídeo como, por exemplo, na Jornada Pedagógica de 2012. Nela fora apresentada uma atividade com a canção de Adele *Someone like you* e vídeo sobre *Valentine's Day* (ANEXO O - Sequência didática da Jornada Pedagógica 2012). O objetivo era ouvir a música, ver o vídeo e interpretá-los a partir das palavras conhecidas (leitura da música) e das imagens expostas no vídeo. A sequência didática em questão fora elaborada para dar boas vindas aos alunos no ano letivo de 2012 e visava trabalhar com a motivação dos estudantes e revisar vocabulário. Mais uma vez, não percebemos o uso da expressão oral, mas a predominância da compreensão oral, tendo outras habilidades linguísticas como suporte (como a leitura, por exemplo). Em 2011, encontramos outra atividade com música (ANEXO P - Pauta da RP dia 26/05/2011 e atividade sugerida). Desta vez, a canção usada é *The Best thing about me is you*, de Ricky Martin. A atividade sugere audição da música e trabalho com vocabulário. Tal atividade, segundo dados coletados na pauta da RP, foi adaptada pelos professores para utilização em sala de aula, mas não é mencionada qual adaptação e nem o porquê de ser feita. Em 2010, o portfólio de atividade traz em seu bojo um exercício com a música de Alicia Keys e Justin Bieber (ANEXO Q), mas não encontramos nenhum registro em pautas da aplicação delas. A primeira atividade sugere que alunos ouçam e completem a letra e a segunda traz a música embaralhada para que alunos enumerem de acordo com o que ouvirem. Ainda analisando atividades que desenvolvem a compreensão oral, encontramos na pauta da RP do dia 04/10/2012 (ANEXO R - Atividade sugerida), o registro de atividade intitulada *What do you do for fun?* que traz exercícios de audição e compreensão de um vídeo em inglês (as respostas ao exercício de compreensão eram

dadas por escrito). O vídeo apresentava uma entrevista com pessoas nas ruas de Nova York sobre o que elas gostavam de fazer nas horas livres. A intenção da atividade era a compreensão oral aliada à leitura de pequenas estruturas em LI que condiziam às frases ditas no vídeo. Essas atividades de compreensão oral (músicas e vídeos) eram apresentadas na *TV pendrive* e, por este motivo, registramos um grande número de atividades com material áudio-visual entre 2010 e 2011. Em 2012, percebemos uma queda maior de atividades, pois a *TV pendrive* encontrava-se quebrada e/ou não existia mais tempo para realizações de atividades dessa natureza por conta da greve.

Outro fato que nos chama a atenção foi notado em apenas uma das Escolas-Classe, a professora C. trabalha com o método comunicativo com seus alunos do Ensino Médio. Segue abaixo transcrição da anotação feita pela coordenadora do grupo relatando sobre o método da professora:

A professora C. informa que tem trabalhado com a 8ª [série] e o 1º ano nos mesmos moldes que o curso de inglês em que ela trabalha: dentro de uma abordagem comunicativa. Os resultados têm sido positivos. Hoje ela vê na escola um retorno dos alunos, eles estão falando, [ela] não permite que os alunos falem português em sala incentivando o uso da LI. Todo material xerocado vem do curso e é a professora que provê para o aluno.  
Anotações da Articuladora de Área, 13 de maio de 2010

Estas atividades eram adequadas para essa turma, pois continham apenas 22 alunos, mas nos 2º e 3º anos as atividades eram voltadas para o uso da gramática, segundo relatos da professora. Em 2011, a professora continuou trabalhando com o método comunicativo nos 1º e 2º anos e, em 2012, não temos registro do que foi feito, pois a professora, por falta de agenda em sua escola, deixou de frequentar efetivamente as ACs na Escola Parque. Em outro relato, ainda de 2010, vemos que a professora conseguiu êxito em suas atividades com enfoque na oralidade e compreensão de textos escritos (ANEXO K – Pauta da RP do dia 09/09/2010). Como se pode ver, a professora não explica o porquê, mas pensamos que seja por causa da boa receptividade por parte dos alunos em relação ao novo método. Esta mesma professora, em 17/11/ 2011, participou do *Sarau* da Escola Parque e apresentou uma música que faz parte da trilha sonora do filme *A Noviça Rebelde* (*The sound of music*, EUA, 1965) chamada *Edelweiss*, trazendo, assim, mais uma atividade comunicativa e significativa para seus alunos do Ensino Médio. Temos, neste caso específico, uma maior quantidade de atividades voltadas para o uso das habilidades orais e de leitura.

Além das observações aos portfólios que nos embasaram a relatar as atividades

acima, utilizamos o questionário para indagar aos professores com que frequência eles elaboram atividades de leitura, escrita, gramática, audição, conversação, pronúncia e vocabulário (lembramos que dos 14 professores que fazem parte do grupo, 8 responderam ao questionário e, deste universo, dois professores não responderam sobre a frequência dos exercícios de audição que realizam.):

	Leitura	Escrita	Gramática	Audição	Conversação	Pronúncia	Vocabulário
<b>Sempre</b>	5	3	5	3	3	0	0
<b>Às vezes</b>	2	3	3	2	1	4	5
<b>Raramente</b>	1	1	0	1	2	1	3
<b>Nunca</b>	0	1	0	0	2	3	0
	8	8	8	6	8	8	8

**Tabela 3-Frequência de atividades realizadas pelos professores**

De acordo com a tabela e análises que realizamos nos portfólios, o que podemos perceber é que ainda existe uma grande tendência dos professores a elaborarem atividades de leitura e gramática, seguindo uma metodologia tradicional de ensino de LI. Contudo, as análises também indicam um crescimento de atividades voltadas para o ensino das habilidades orais. Tais atividades têm como propósito não só trabalhar com uma ou outra habilidade de forma isolada, mas a integração de habilidades linguísticas. Isto nos leva a crer que os professores de LI do CECR que fazem parte da Articulação de Área compreendem as mudanças e as necessidades advindas da pós-modernidade que nos convidam a tratar o ensino de LE de forma mais contextualizada e mais dinâmica para nossos alunos que não mais entendemos ser aprendizes, mas usuários da LE. Portanto, à segunda parte da questão apresentada (*Quais habilidades e /ou proficiência linguísticas são utilizadas com maior frequência nessas atividades?*) entendemos que existe um crescimento muito significativo de atividades que trazem como objetivo principal o desenvolvimento da habilidade oral, embora as atividades de leitura e compreensão textual sejam predominantes.

- 2) É levada em conta a realidade social do aluno ao propor um conteúdo e/ou atividade na Articulação de Área? De que forma isto é apresentado em atividades propostas?**

O Projeto Político Pedagógico do CECR (2010) destaca a caracterização social e cultural do alunado:

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro tem por característica o atendimento a uma comunidade de classe baixa, que apresenta dificuldades de ordem afetiva, social, econômica e política, a qual precisa e luta pela manutenção de uma escola de qualidade que garanta a inclusão social dos alunos e alunas oriundos do bairro da Liberdade e adjacências, com o intuito de potencializar e formar cidadãos críticos e participativos no cenário da educação baiana. A maioria da população é composta por trabalhadores domésticos, vendedores ambulantes, trabalhadores do comércio, pequenos comerciantes e artesãos. O bairro oferece diferentes serviços, desde posto de saúde a hospitais, posto policial, correios, supermercados, casas comerciais de pequeno e médio porte, restaurantes, padarias, lanchonetes, lojas de roupas, *lan houses* e vendedores ambulantes. Dessa forma, a população que compõe este bairro tem acesso a diferentes serviços, como também tem a possibilidade de subsistência no próprio bairro. (PPP do CECR, p.7)

Em questionário entregue aos professores (ANEXO C), solicitamos que os mesmos descrevessem a realidade do contexto cultural, social e econômico de seus alunos:

**Professor 1**

“Alunos de baixa renda, mas relativa mobilidade urbana, com acesso a internet constante. Não têm o hábito de ler jornais e revistas, mas assistem a programas de variedade como o Fantástico. Possuem celulares modernos e frequentam festas de pagode, funk e hip hop”.

**Professor 4**

“Alunos de baixa renda, com pouco conhecimento pedagógico e pouco interesse em aprender”

**Professor 2**

“São crianças com um nível de esclarecimento familiar muito baixo, algumas são fruto de um relacionamento precoce e, além disso, ocorrem situações, nas quais algumas delas se envolvem com entorpecentes. No geral, são crianças de classe social menos favorecida”

Estas três citações resumem bem todas as outras que foram coletadas em questionário. A realidade social, cultural e econômica dos alunos de todas as Escolas-Classes que compõem o CECR é semelhante: em geral são alunos com pouco interesse em aprender; desestruturados em suas famílias; baixa renda financeira; poucos hábitos

de leitura; têm acesso às tecnologias de informação e, infelizmente, estão expostas à criminalidade e às drogas. Como embasamento para a resposta de nossa pergunta de pesquisa, levaremos em conta, portanto, a realidade social dos alunos apresentada no documento oficial do Centro e a que fora descrita pelos docentes nos questionários.

Na relação professor/aluno, o conhecer a realidade do alunado é uma das características do professor crítico-reflexivo como apresentamos na seção 2.3 desta pesquisa. Também neste sentido, Siqueira (2010) sugere ao professor de LI que este “procure o quanto antes descobrir as reais necessidades de seus aprendizes e planeje suas aulas não para cumprir a sua própria agenda, mas a do seu aluno” e se capacite “para lidar com qualquer tipo de aprendiz, em especial, os mais jovens e aqueles oriundos de camadas populares” (p.42).

É importante para o professor conhecer o contexto de seu aluno e acrescentar novas informações ao conhecimento que o aluno já traz consigo. Harmer (2007) orienta que os professores observem suas turmas a fim de compreender quais serão as melhores atividades que podem alcançar a maioria. Ele ainda salienta que nem todos os alunos ficarão felizes com as atividades trazidas, pois cada aluno tem inúmeras experiências de vida, mas que é necessária a atenção do docente para a execução de atividades diversas e diferenciadas, que proponham desafios, alimentem a autoestima e a confiança dos alunos. E para complementar nosso raciocínio, Mendes (no prelo) esclarece que uma das competências que o professor de LE deveria ter é a competência teórico-aplicada que mobiliza os saberes aprendidos nos livros ao contexto dos alunos. Para que isso aconteça, portanto, o professor deve conhecer teoria e métodos de ensino e também a realidade social de seus estudantes.

O grupo de Articulação de Área de Língua Inglesa, segundo observações que fizemos, conhece a realidade social dos alunos do CECR. Enumeramos alguns fatores que, provavelmente, contribuem para este conhecimento: a) a experiência dos professores na prática docente; b) alguns professores moram perto das Escolas-Classe (do universo dos 14 professores que participam efetivamente das reuniões da Articulação, três deles residem no bairro da Liberdade e/ou adjacências, mesmo sendo um número um tanto quanto irrisório, podemos compreender que estes trocam informações com aqueles que não vivem na Liberdade) e c) o longo tempo de serviço de alguns professores no CECR. No quadro abaixo informamos o tempo de serviço destes docentes no CECR:

Tempo de docência no CECR	Quantidade de professores
Desde 2012	01
Entre 2010 e 2011	03
Anterior a 2010	10

**Tabela 4- Tempo de serviço dos docentes no CECR, baseado nos professores que participavam da Articulação de Área em setembro de 2012**

Pelas observações que fizemos e consulta aos memoriais de 2010 a 2012, elencamos algumas atividades que julgamos que consideram o meio social dos alunos e contribuem para o aprendizado de LI.

Buscando trazer o contexto dos alunos para dentro da sala de aula, os professores de Inglês do CECR trabalham muito com vídeos, trechos de filmes e músicas para ensinar a língua alvo. Dentre essas atividades, podemos citar o trabalho feito com a canção de *The Best thing about me is you*, de Ricky Martin, quando os alunos discutiram igualdade e respeito às diferenças (ANEXO P - Pauta da RP de 26/05/2011). Além disso, foram trabalhados outros sucessos musicais da geração dos alunos (ANEXO O - Sequência didática da Jornada Pedagógica 2012 e ANEXO Q - Atividades com música: Alicia Keys e Justin Bieber). Outras atividades que observamos e que levaram em conta o contexto do aluno foi a atividade sobre o Carnaval. A professora *P.* colocou um texto curto em inglês em slides e o interpretou com a participação de seus alunos (fevereiro de 2011, ANEXO S - Texto sobre Carnaval). Aproveitando o ensejo, a professora *E.* trabalhou com o sucesso musical daquele momento *A liga da Justiça* (do grupo Leva Noiz) e fez com os alunos histórias em quadrinhos com frases curtas em LI, além de ter uma conversa informal com seus alunos sobre a influência da LI no carnaval de Salvador. Também a professora *GM.* usou o Carnaval como contexto para suas aulas neste período: traduziu para a LI as canções do momento e promoveu debates com os alunos sobre a relação da festa popular com a LI. O professor *G.* fez uma paródia em LI com seus alunos usando músicas tocadas no carnaval (estas atividades foram relatadas oralmente e anotadas pela Articuladora de Área em seu caderno na RP do dia 24/02/2011; não consta em pauta e nem consta o resultado de sua realização em nenhum registro analisado). Podemos citar ainda atividades produzidas em 2011 como o já citado projeto *Dengue Fever* (ANEXO M - Projeto Dengue Fever e fotos das atividades realizadas). Neste, alunos usaram a LI

para apresentar trabalhos escritos sobre a prevenção contra a dengue no bairro da Liberdade.

Além das atividades desenvolvidas em sala de aula, verificamos uma que perpassou os muros da Escola: muitos alunos do CECR ainda não tiveram a oportunidade de ir ao cinema, e pensando nesta realidade, professores de LI elaboraram um projeto que, além de trabalhar com a língua alvo no intuito de “aproximar a língua inglesa do contexto social do aluno”, levava os alunos para assistirem a uma sessão de cinema. O Projeto *Rio* (ANEXO T- Projeto *Rio*) trouxe a oportunidade de realização de atividades tendo como temática a cidade do Rio de Janeiro.

A realidade social do aluno é levada em consideração pelos professores da Articulação de Área, seja na contribuição de ideias dentro do grupo, seja fora dele. Ilustrando esse pensamento, temos o exemplo do que aconteceu no ano de 2012: por conta da greve de professores, não aconteceram as reuniões de ACs, apenas uma Escola do Centro continuou com suas atividades normais, mas todas as outras paralisaram diante da luta dos docentes. Nesse período, as docentes da Escola que continuava com as aulas precisaram elaborar suas aulas na sua Unidade Escolar, uma vez que os encontros quinzenais na Escola Parque estavam suspensos. Uma das professoras, que tem mais de cinco anos lecionando no CECR, utilizou uma atividade que já havia sido trabalhada no ano de 2006, tal atividade propõe um passeio pelo bairro da Liberdade. A tarefa consistia em buscar placas e nomes de estabelecimentos comerciais que estavam escritos em LI. Os alunos deveriam pesquisar nas localidades próximas as suas residências ocorrências como estas (relato oral da professora).

O que temos observado entre os professores da Articulação de Área de LI é que esses são conhecedores da realidade em que seus alunos vivem. Já as atividades que pontuamos nesta seção da pesquisa nos faz compreender que a realidade social dos alunos é levada em conta, pois quando atividades que tratam do carnaval, ou da dengue, ou que propor a ida ao cinema são realizadas, podemos entender que foram feitas por causa do contexto do aluno e da motivação para o uso da LI. Os professores, mais uma vez, corroboram com o que afirma Micolli (2011) ao argumentar que nossos alunos são usuários da LE quando realizam tarefas em que a língua alvo é usada dentro de situações contextualizadas do dia a dia, da localidade em que o aluno se situa e, sobretudo, oportunizando o crescimento pessoal do aluno no momento em que a LI é também usada para trazer situações que talvez nunca fossem experimentadas pelos

alunos, como foi o caso da ida ao cinema.

**4) Os professores que participam da Articulação de Área usam o livro didático de forma autônoma ou seguem o que indica o autor sem nenhuma adaptação e/ou modificação? Existe crítica ao que está impresso?**

Como vimos anteriormente nesta dissertação, o livro didático não deve ser compreendido como um manual a ser seguido sem críticas e adaptações, mas sim como uma ferramenta que auxilia a docência. Neste sentido, Siqueira (2010, p.42) orienta que o docente de LI “seja capaz de analisar criticamente o conteúdo dos livros didáticos produzidos sob a égide das grandes editoras mundiais, promovendo adaptações e mudanças adequadas à sua realidade e dos seus alunos, afastando-se o máximo que puder do chamado ‘mundo plástico’ do livro texto”. E ainda que ele se atreva “a desafiar autores de livros consagrados, demonstrando que sua realidade é única e, como tal, não pode se moldar cegamente às realidades quase sempre distantes e, muitas vezes, excludentes, penetradas pelos livros didáticos” (SIQUEIRA, 2010, p.42).

No ano de 2010, as Escolas Públicas Estaduais da Bahia tiveram a oportunidade de escolher os livros didáticos de língua inglesa para serem usados no ano de 2011. O PNLD (Programa Nacional de Livro Didático) disponibilizou duas coleções para serem escolhidas.

Vale ressaltar que, mesmo sendo o CECR um centro composto de 9 (nove) escolas, cada uma delas é autônoma para elaborar seus próprios objetivos, desde que estejam baseados nas leis que regem o ensino, os PCNs, o PPP do Centro e os anseios locais. Contudo, as oito Escolas–Classe se reuniram para escolher uma única coleção de LI que atendesse a todo o Centro. A escolha do livro didático de LI do CECR foi feita na Escola Parque em 10 de junho de 2010. Algumas questões foram levantadas pela Articuladora de Área para auxiliar o professor a escolher a melhor coleção didática para o ensino de LI no CECR; Conforme indica o quadro 5 abaixo:



- 1- Quais os conteúdos por série?
- 2- Quantas seções existem para cada habilidade linguística?
- 3- Existem projetos que podem ser desenvolvidos?
- 4- Trabalha com a ludicidade?
- 5- O manual do professor é claro e variado?
- 6- Como se dá o trabalho com a gramática e vocabulário?
- 7- Permite ao professor usar recursos diversos?
- 8- Existe material extra para o aluno?
- 9- Os diálogos são de fácil compreensão?

**Tabela 5- Slide apresentado na reunião de Articulação de Área no dia 10/06/2010**

Além destes pontos relevantes levantados, os professores ainda leram as considerações dos avaliadores das duas coleções a serem escolhidas e, a partir das informações coletadas e tendo como meta as necessidades dos alunos, definiram seus próprios critérios para a escolha. Estes critérios foram relacionados (ANEXO U - Memória da escolha do livro didático de Língua Inglesa - 10/06/2010) e os professores buscaram uma coleção didática que:

- ✓ [fosse] menos distante da realidade do aluno;
- ✓ [trouxesse] textos que tenham contato com o cotidiano do aluno;
- ✓ layout do livro [fosse agradável];
- ✓ contenha fotos e personagens atuais;
- ✓ [apresente] conteúdos mais assimiláveis;
- ✓ contenha relação número de unidades com o tempo disponível para trabalhá-las em sala de aula;
- ✓ [apresente] fotos e fatos que não carreguem estereótipos;
- ✓ contenha glossário;
- ✓ [traga] manual do professor que seja claro e explicativo;
- ✓ traga interdisciplinaridade;
- ✓ traga atividades extras e
- ✓ contenha transcrição dos textos [do áudio].

Sendo assim, a coleção escolhida foi *Links*, dos autores Denise Santos e Amadeu Marques, da Editora Ática.

Em fevereiro de 2011, no começo do ano letivo, professores e alunos iniciavam uma nova etapa do processo de ensino-aprendizagem de LI com a chegada dos livros didáticos. Porém, os professores do CECR sentiram a necessidade de uma assessoria da Editora quanto ao uso do livro, sendo, então solicitada à Editora Ática uma palestra sobre como trabalhar com a coleção escolhida. Em 14/04/2011, o Núcleo de Articulação de Área recebeu a visita da Profa. Ms. Magali do Nascimento de Paula para proferir oficina intitulada *Usando a coleção LINKS para melhor ensinar a Língua Inglesa*. A palestrante entregou roteiro de atividade para o conhecimento dos professores com objetivos e metodologia do trabalho a serem apresentados. Segundo o roteiro (ANEXO V - Palestra da Editora Ática), as intenções da palestra eram:

Ressaltaremos possibilidades de trabalhos que, em muitos casos, vão além do aprendizado da língua estrangeira. Por meio da relação teoria e prática, mostraremos um cenário em que se propõe que o aluno aprenda a pensar e a fazer, estabelecendo vínculos e produzindo o conhecimento. Ainda dentro desta linha de trabalho, apresentaremos possibilidades de explorar as diferenças, os saberes dos alunos e suas peculiaridades idiossincráticas, interligando com os outros saberes culturais e sociais, como mecanismo de inserção social.

As dúvidas e sugestões dos professores de LI do CECR foram tratadas nessa assessoria e, em 2011, os professores fizeram o planejamento anual de curso, tendo como apoio o livro didático.

Segundo relatos coletados nos portfólios, etc., podemos verificar que os professores de Inglês do CECR não usaram o livro em sua totalidade, alegando motivos como o número insuficiente de livros que foram distribuídos aos alunos, a falta de compromisso dos alunos que não levavam o livro para a aula. Outros relatos apontam que os professores precisaram adaptar as atividades do livro didático para serem usadas em sala de aula. Seguem relatos:

**Professor 2**

“Nunca usei o livro em sua totalidade porque como a maioria dos alunos não tem o hábito de estudar em casa, a compreensão e fixação de alguns assuntos e vocabulário ficam comprometidos, desta forma o avanço para capítulos futuros geralmente não acontece”.

**Professor 4**

“Não usei ele [o livro] na totalidade e precisei adaptar e

acrescentar outras tarefas que fossem condizentes com o conteúdo proposto”.

**Professor 7**

[O livro] “Não é completamente ajustado para a finalidade de se aprender a língua, mas, sim, sobre ela e de forma esparsa”.

Pelos relatos trazidos, verificamos que, após a escolha criteriosa do material didático, os professores de LI ainda adaptaram o conteúdo e atividades do livro didático, conforme as necessidades e expectativas dos alunos. Eles deixam transparecer que a Articulação de Área de LI usa a coleção didática de forma autônoma, consciente e reflexiva, como sugerido, por exemplo, por Siqueira (2010) e Mendes, no prelo podemos perceber com maior clareza no relato do Professor 2.

Após um ano letivo de uso do livro didático, no final de 2011, professores da Articulação de Área de LI sugeriram um momento de reflexão sobre o trabalho com o livro. Durante aquele primeiro ano de uso, surgiu um documento com os pontos positivos e negativos da coleção *Links* no que tange ao processo de ensino da LI. Nas primeiras ACs de 2012, comentários foram tecidos e coletados sobre o livro didático, deficiências e qualidades foram apontadas, bem como sugestões e opiniões foram apresentadas. Em 22/03/2012, uma carta foi assinada por 11 professores e a Articuladora de Área de LI e enviada à Editora. Em 27 de agosto do mesmo ano, a Ática respondeu agradecendo aos professores pela colaboração (ANEXO W - Carta dos professores à Editora Ática com reflexões sobre o LD e ANEXO X - Resposta da Editora à carta dos professores).

Portanto, o que observamos foram professores usando de forma autônoma o livro didático que escolheram. Aliás, a autonomia começou no momento da escolha da coleção, perpassando pelo uso em sala de aula, momento em que os docentes adaptavam, suprimiam ou acrescentavam mais atividades (ou, simplesmente não usavam os livros). Os professores usaram da reflexão crítica para analisar o livro didático e expressaram suas angústias, opiniões e avanços para a Editora. Não observamos, contudo, outras anotações e/ou relatos referentes ao uso dos livros nos portfólios de atividades da Articulação de Área, mas as atitudes aqui descritas nos fazem acreditar que os docentes estão atentos quanto ao uso da coleção que escolheram.

**5) São propostas atividades com o uso das TICs dentro da Articulação de Área?  
Em quais atividades linguísticas se percebe maior uso das TICs? Quais  
TICs são mais usadas em sala de aula?**

Siqueira (2010) apresenta uma característica dos professores para os dias atuais:

(21)...conheça e, quando possível, se torne íntimo(a) dos avanços tecnológicos que dinamizam a aprendizagem, principalmente aqueles que ostentam grande potencial de trazer para sala de aula amostras autênticas dos inúmeros 'ingleses' que florescem mundo afora e, em paralelo, de elementos culturais de comunidades pouco conhecidas por seus alunos(p.43).

Kumaravadivelu (1994) ainda nos adverte que na era pós-método o foco está na crença dos professores e nas necessidades dos alunos, ou seja, cada contexto encontrará uma forma potencialmente mais adequada de tratar do processo de ensino-aprendizagem. A era pós-método convida-nos ao encontro com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); nossos alunos estão cada vez mais envolvidos com elas e, em seu dia a dia, as TICs são uso constante, seja a TV, o computador ou o celular.

Os professores de LI do CECR parecem ter captado esta informação, uma vez que o uso constante de pelo menos um recurso tecnológico para o aprimoramento das aulas tem sido notório através de nossas observações nas ACs da Articulação e dos relatos colhidos nos portfólios. A TIC mais usada é a *TV pendrive*.

Para compreensão desse segmento, precisamos ir um pouco mais além do que nossa pesquisa sugere, é certo que as observações contidas neste trabalho foram feitas em documentos a partir de 2010, mas para ilustrar nosso pensamento, precisamos datar um fato importante que aconteceu um ano antes: a chegada da *TV pendrive*. Em 2009, o Governo do Estado da Bahia implementa em toda rede de Educação a *TV pendrive* e oferece alguns cursos para explicação do uso desta nova tecnologia, sendo os professores participantes destes treinamentos multiplicadores em suas escolas. Para tal, apostilas sobre o uso da *TV pendrive* foram elaboradas e cursos relâmpago dentro das ACs de cada escola foram oferecidos.

No Núcleo de Articulação de LI, uma professora da Classe V que manipula bem as tecnologias de informação e comunicação, auxiliou os professores a utilizarem o novo aparato. Ela explicou como se *baixava*, passava vídeos e músicas e como salvava slides em formato JPG para serem exibidos na *TV pendrive*. Com a chegada desta

tecnologia ao CECR, uma nova era se abriu para os professores de LI que sempre utilizaram do quadro de giz e um aparelho de som para suas aulas. Com a ajuda dessa professora, muitas atividades foram realizadas com o auxílio da TV *pendrive*, desde 2009. Assim, podemos afirmar de antemão que na Articulação de Área de LI são realizadas inúmeras propostas de atividades com o uso da TV *pendrive*.

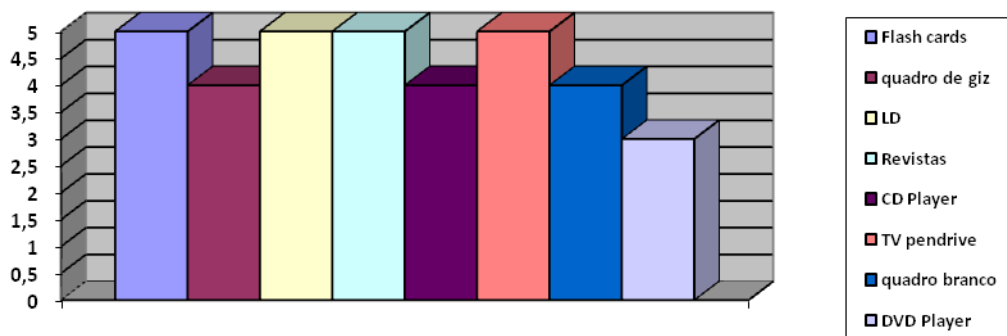
As atividades desenvolvidas com a TV *pendrive* trabalham com as diversas habilidades linguísticas. Destacamos aqui as atividades mais significativas de cada ano, no período de 2010 a 2012, relatadas nos portfólios.

Audição	Canções (2010, 2011 e 2012)	Vídeo sobre pronúncia (2011)
Leitura	Texto sobre Carnaval (2010)	Texto sobre <i>Thanksgiving Day</i> (2010)
Fala/ conversação	Não há registro	
Escrita	Slides sobre <i>Dengue fever</i> (2011)	

**Tabela 6- levantamento das atividades mais frequentes utilizando a TV *pendrive***

Este levantamento demonstra o uso da TV *pendrive* muito mais voltado para o trabalho com audição e a apresentação de textos escritos, com um viés mais dinâmico para facilitar a compreensão (vide ANEXOS J, M, O, P e Q ). Não verificamos atividade alguma que tivesse como foco a conversação.

Além dessa TIC, gostaríamos de saber se os professores da Articulação de Área de LI utilizavam outros recursos didáticos em sala de aula. Para isso, listamos 20 itens (dentre eles, computador, TV *pendrive*, *iphone*, *datashow*, *DVD player*, *CD player*, TV, livro didático, mapas, revistas, jornais, etc.) e solicitamos que eles marcassem aqueles que mais usam. Pela análise dos questionários respondidos, mais da metade dos professores usa com maior frequência os *flash cards*, o livro didático, revistas e TV *pendrive*. Outros recursos mais citados pelos professores que participam da Articulação de Área de LI foram:



**Gráfico 1- Uso dos recursos didáticos em sala de aula**

Observamos também que dois professores usam o rádio, o jornal, o computador e mapas e apenas um professor citou o uso de *datashow*, jogos didáticos, celular, internet, *iphone* e *ipod* (vide questionários respondidos em ANEXO C).

A leitura que fazemos desse gráfico é que, além do aparato tecnológico moderno, os professores de LI, em sua maioria, ainda recorre a recursos mais tradicionais, mas que, nem por isso, deixam de ser atuais a depender do uso que se faça deles. Como o foco de nossa questão é investigar quais TICs são mais utilizadas pelos professores, constatamos que, segundo dados colhidos nos questionários e observações realizadas nas ACs, é a *TV pendrive*. Este fato explica-se provavelmente por ser a *TV pendrive* um aparelho completo (pode-se apresentar slides, vídeos, canções, fotos e até textos) e por estar disponível em toda rede pública estadual de educação.

Portanto, o uso das TICs no CECR parece-nos tender ao uso constante *da TV pendrive*, contudo este fato não nos indica uma acomodação por parte dos docentes, mas uma forma de adaptar-se à realidade das Escolas, uma vez que a *TV pendrive* pode ser encontrada em todas as Unidades Escolares, porém o desgaste natural dos aparelhos e a falta de manutenção têm obrigado o professor de LI a modificar suas estratégias de ensino.

#### **6) A Articulação de Área promove a discussão sobre a interculturalidade? Quais habilidades linguísticas são usadas para tal fim?**

Entendemos por discussão sobre interculturalidade toda e qualquer prática de uma “pedagogia da tolerância” (MOTA, 2010) apresentada em atividades que se utilizem da Língua Inglesa, mas, sobretudo, promovam uma discussão sobre o respeito às diferenças existentes entre as pessoas. Como corrobora Siqueira (2010, p.42), espera-se

que o professor de LI “entenda claramente a inseparável relação entre língua e cultura e, com frequência, explicita e trabalhe esse elemento como forma de estabelecer um diálogo saudável entre culturas estrangeiras e a(s) cultura(s) do seu aprendiz” e “compreenda que ensinar cultura não é promover e divulgar fatos e informações isolados da cultura alvo e/ou passar adiante valores e comportamentos de uma determinada sociedade sem a devida análise crítica”. Mendes (no prelo) acrescenta que o professor de LE deve ter a competência intercultural que mobiliza saberes e habilidades de condução do diálogo em sala de aula de modo a respeitar as diferenças entre os indivíduos.

Sem nos aprofundar muito no termo, entendemos por Cultura da forma que Gail Robinson apresenta (1985 apud LIMA, 2009, p. 181):

Todas as vezes que perguntam aos professores de língua estrangeira o que eles entendem por cultura, suas respostas sempre se referem a três categorias, a saber: *produtos*, *ideais* e *comportamentos*. Para ilustrar essa situação, o autor nos apresenta um diagrama em que essas três categorias se sobrepõem. Da categoria “produtos”, fazem parte a literatura, o folclore, a arte, a música e os artefatos. Crenças, valores e instituições compõem a categoria “ideais”. Já a categoria “comportamentos” é formada, como o próprio nome sugere, por costumes, hábitos, maneiras de se vestir, de se alimentar e de se divertir.

Ou seja, a cultura envolve o jeito de ser de um determinado grupo social, seus costumes, práticas e pensamentos. Sabemos que esta seria uma das formas de entender a cultura e partiremos deste pressuposto para embasar esta pesquisa, pois percebemos que esta se encaixa com o pensamento do grupo observado.

Não observamos, seja na interação entre professores, seja nos portfólios nenhuma discussão aprofundada sobre o assunto interculturalidade, ensino de cultura ou multiculturalidade, mas percebemos algumas atividades que envolvem a tentativa dos professores em abordar o assunto. Por exemplo, em 2010, ano da Copa do Mundo de Futebol na África do Sul, os professores de LI propuseram um projeto para ser aplicado em sala de aula; o qual consistia em uma gincana entre os alunos. Intitulado *África na Copa*, os alunos deveriam pesquisar aspectos pontuais de países africanos que participavam da Copa (cores da bandeira, comidas típicas, personalidades, pontos turísticos) e apresentá-los em inglês para toda a sala (ANEXO Y - Projeto África na Copa). Desta forma, pudemos perceber que, além do uso da língua inglesa para desenvolvimento das atividades, existe uma intenção em se descobrir sobre a cultura do

outro, motivando o respeito e conhecimento desta cultura alheia. Não percebemos, contudo, um objetivo que tratasse do contraste e discussão sobre as diferenças e semelhanças com nossa própria cultura, o que seria interessante para os alunos, corroborando o que aponta Lima (2009, p. 183): “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.”

Outra atividade que podemos citar é *Thanksgiving Day*. Ainda em 2010, professores que fazem parte da Articulação de Área de Língua Inglesa se reuniram na biblioteca da Associação Cultural Brasil-Estados Unidos; ACBEU, em Salvador, para estudar e encontrar uma proposta de trabalho intercultural com seus alunos. Desta pesquisa surgiu a ideia de trabalhar com o *Thanksgiving Day*. Algumas atividades foram propostas, tais como: leitura de uma historinha em inglês sobre o tema; textos diversos a serem lidos e interpretados pelos alunos com apresentação dos mesmos no dia da celebração de ações de graças dentro da Unidade Escolar de cada docente (vide ANEXO J - Projeto *Conhecendo a cultura através da leitura*). Apenas uma das Escolas seguiu adiante com a comemoração do dia de ação de graças e, consistia em um momento de confraternização e agradecimentos por conta do término do ano letivo (a festa é sempre celebrada na Escola próxima ao fim do ano). Esta Escola-Classe comemora, então, desde 2010, o seu *Thanksgiving Day*, e nela existem apenas dois professores de Inglês. Mas todos os outros professores de outras disciplinas, corpo gestor, funcionários e alunos abraçaram a ideia. É certo que as características da festa na Escola foram adaptadas às necessidades e costumes locais, como, por exemplo, os alunos apresentara peças de teatro falando de valores como a amizade e o respeito, coreografias que traduzia o sentimento de gratidão, promovera recitais e cantara músicas que revelava o sentimento de confraternização e conagração, ou seja, a partir da leitura da cultura do outro, houve um momento de reconhecimento, reflexão e adaptação desta cultura à realidade local. Os professores propuseram uma releitura da comemoração dos Estados Unidos, usaram atividades em Língua Inglesa e incorporaram de forma contextualizada à realidade da Escola.

Não percebemos a comemoração do tão famoso *Halloween* como atividade em nenhuma das Escolas pesquisadas. Os professores citaram que não tinham interesse em comemorar este tipo de festa, mas pedem aos alunos que façam pesquisas sobre o que a festa significa, ou apresentam textos sobre o festejo, até porque, segundo relato da



professora *E.* em 2012, os seus alunos do 6º ano receberam muito mal a ideia de pesquisa sobre o *Halloween* alegando problemas com a religião. Após conversa de conscientização de que era apenas uma pesquisa para ampliação do conhecimento, os alunos aceitaram fazer o trabalho, que foi muito bom (vide ANEXO F - Pauta da RP do dia 01/11/2012 com registro do relato da professora).

Lima (2009, p.184) ainda afirma que “o aprendiz de língua estrangeira acaba interpretando a língua-alvo tomando como base a cultura de língua materna” e podemos confirmar esta citação quando observamos a atividade realizada no começo de 2012 com os estrangeirismos estampados nas camisetas que os alunos vestem (ANEXO Z). A depender do encaminhamento da discussão, o professor poderá trabalhar o sentido destas “palavras universais” e conversar sobre o uso da Língua Inglesa para expressar ideias dentro da nossa língua materna. Nenhum registro foi notado sobre a realização dessa atividade por parte dos professores, apenas consta nas anotações da Articuladora de Área a sugestão da atividade vinda de uma professora de uma Escola–Classe.

Ainda muito fortemente, percebemos a habilidade de leitura para a realização das atividades que incentivem a discussão intercultural, porém atividades de audição e fala de pequenas informações são utilizadas em menor escala.

As ações acima descritas estão intimamente ligadas às ações para alunos, contudo, ainda percebemos, segundo observações que fizemos nos memoriais de 2010 alguns momentos de leitura de textos que traziam para os professores reflexões sobre o tema, mas não detectamos nenhuma anotação de análises realizadas pelos professores da Articulação de Área após a leitura dos seguintes textos *How to talk American* (18/03/2010); *Competência intercultural na Língua Inglesa*, de Telma Gimenez (15/04/2010); *Identidade cultural e ensino de língua estrangeira*, de Sandra Kezen (abril/2010).

No geral, podemos entender professores críticos reflexivos como aqueles que “avaliam seu próprio trabalho”, buscando compreender e racionalizar a sua prática de ensino, tentando melhorar a cada dia aquilo que fazem (BAILEY, 2012). O grupo de Articulação de Área de Língua Inglesa foi criado para ter esta característica de discutir a práxis pedagógica do professor de LI do CECR. As reuniões são regularmente feitas a cada quinze dias. A pauta é sempre organizada pela Articuladora de Área (uma espécie

de coordenadora do grupo) com opiniões, anseios e sugestões dos professores envolvidos na atividade. Essa pauta consiste, em geral, em momentos de informes diversos (palestras e cursos que irão acontecer, notícias do CECR, algum fato decorrente do ensino de LI e/ou outros assuntos atuais, etc.); breve relato dos professores de LI sobre as atividades desenvolvidas durante a semana em cada Escola - Classe; relato de experiências exitosas (ou não exitosas); compartilhamento de ideias e discussão de assuntos em comum (por exemplo, em 2011 e 2012 um assunto muito discutido foi sobre a indisciplina dos alunos e a falta de interesse em estudar a língua estrangeira) e combinados para as próximas semanas de aula (sugestões de atividades que poderão ser elaboradas por cada professor em suas salas de aulas). Contudo, isso não significa que a pauta tenha apenas este formato, que a cada quinze dias apenas estas atividades são desenvolvidas, pelo contrário, o Núcleo de Articulação de Área tem o compromisso com o desenvolvimento processual da formação permanente dos professores que lecionam no CECR, sendo assim, diferentes atividades são desenvolvidas para este fim, desta forma, a discussão sobre a prática cotidiana se estabelece e os professores se fortalecem na interação e troca de ideias com seus pares.

Desde quando o Núcleo de Articulação de Área de Língua Inglesa foi criado, em 2005, a motivação para a pesquisa em sala de aula, a observação permanente e a reflexão constante feita pelos professores são sempre incentivadas. Nossas observações para esta pesquisa têm como data de início o ano de 2010 e finda em 2012, nestes três anos muitas ações aconteceram e corroboraram para a prática crítica e reflexiva dos professores de LI do CECR. Em 2010 e 2011, sempre no mês de novembro, observamos a realização do evento denominado *Diálogos sobre educação*: em 2010 a professora de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa do Campus XIV da UNEB (em Conceição do Coité-Ba) Mônica Veloso palestrou sobre as *Dificuldades de aprendizagem e motivação* e em 2011 a professora de pedagogia do Campus XI da UNEB (em Serrinha-Ba) e também coordenadora pedagógica da Escola Parque, Ivonete Amorim, conversou sobre a *Avaliação: instrumento sinalizador do nível de desempenho na área de linguagem* (essa palestra fora proferida para professores de LI e de Língua Portuguesa). Em 2012, os Diálogos não foram realizados por conta da greve de professores que alterou todo o calendário letivo, inviabilizando alguns destes eventos no CECR.

Ainda em 2011, os professores de LI do CECR reuniram-se com o professor de Inglês e Informática da Escola Parque Tyrone Santiago, para uma conversa intitulada *Professores de língua como aprendizes de língua*. O referido docente atua no CECR,

mas por não fazer parte de uma Escola-Classe não integra as ACs quinzenais junto com o grupo de Articulação de Área. Este bate papo foi uma grande oportunidade para os docentes conhecerem o trabalho do colega e para aprender um pouco mais sobre como melhorar o rendimento de aprendizagem da LI, seja dos alunos ou deles.

Em 2012, por duas vezes, registramos reflexões feitas pelos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI. Nesse ano, a greve dos docentes trouxe, além de um momento de luta por melhores condições de salário, um momento de introspecção acerca da prática docente, professores questionavam-se qual seria a melhor forma de ensinar a LI nas escolas, uma vez que da forma que estava sendo feita não surtia o efeito esperado; qual seria o motivo de tamanha falta de interesse dos alunos; o porquê da “cultura” de que toda atividade era para nota. Para estas inquietações, um professor do grupo se propôs a trazer um estudo sobre motivação discente, como a greve fora deflagrada logo em seguida, o estudo não foi realizado deixando as questões sem suas devidas respostas (Registro extraído das anotações da Articuladora sobre AC do dia 22/03/2012). Num outro momento de AC (mais precisamente em 18/10/2012), um outro questionamento fora levantado, embora a resposta não tenha sido dada, os professores não compreendiam o porquê de seus alunos não falarem inglês. Percebemos uma preocupação dos docentes acerca das práticas que perpassam o processo de ensino-aprendizagem de LI, embora, não obtenham as respostas de imediato, as nossas observações nos sugerem que esses continuarão a perguntar e a buscar por soluções.

Ainda nas observações que fizemos encontramos algumas ACs em que os professores da Articulação de Área de Língua Inglesa trouxeram para apresentar aos pares as suas atividades exitosas. Consideramos isto como um momento de reflexão, pois cada professor compreende o que deu certo para suas turmas, e se deu certo, provavelmente houve um esforço de análise e pesquisa para se chegar a um resultado satisfatório com os alunos.

Na nossa pesquisa em portfólios de 2010 a 2012, encontramos alguns momentos em que professores da Articulação de Área de Língua Inglesa concentravam esforços não somente para preparar aulas para seus alunos, mas proporcionavam a si mesmos momentos de estudo. Além dos *Diálogos sobre educação* que já explicitamos anteriormente, nas ACs, alguns textos foram lidos e debatidos entre os docentes: *How to talk American* (18/03/2010); *Ensino social reflexivo de LI*, de Flávio dos Anjos (22/09/2012); vídeo sobre aspectos gramaticais da LI (11/08/2011); mini palestra sobre *O ensino de LI na pós-modernidade* (23/08/2012), etc.

A interação entre os professores é de uma sintonia tão forte que, em 2011, dois professores de Escolas-Classe diferentes fizeram um “intercâmbio”: na folga do professor *G.*, ele deu aula nas turmas da professora *E.* e o contrário também aconteceu. A avaliação dessa experiência foi dada como positiva para ambos. Ainda em 2011, observamos que, mesmo com a ausência da Articuladora para aulas de mestrado, os professores continuaram a se reunir sob a coordenação de uma das professoras do grupo e, com a colaboração de todos, as atividades seguiram fluindo de forma organizada a ponto de um projeto ser escrito neste período (*Dengue Fever*, março 2011).

De alguma forma, seja nas atividades elaboradas, seja na interação entre os pares, seja em grupos de estudo, percebemos a Articulação de Área de LI refletindo e analisando sobre sua prática pedagógica, pois compreendemos que ser professor crítico-reflexivo não acontece de uma noite para o dia, muito pelo contrário, tal atitude demanda um processo contínuo e árduo, a começar pela consciência dos docentes em compreender o seu papel não passivo diante do retrato da Educação pós-moderna, há de se compreender também que a atitude crítico-reflexiva não acontece sozinha, mas numa coletividade. O professor crítico-reflexivo de LI atenta para as demandas do ensino da língua na atualidade, percebe-se como parte importante do mundo globalizado e constrói junto com seus alunos um trabalho consciente de ensino de LI que atenda às novas expectativas em que o aprendiz é agora usuário desta língua estrangeira e se comunica utilizando as quatro habilidades linguísticas. O professor trabalha buscando inserir a LI numa realidade que circunda os seus alunos, trazendo os métodos de ensino mais eficazes, seguindo sempre as suas crenças e necessidades locais.

Na verdade, o que podemos perceber é que a todo instante, seja nos Seminários, nos diálogos com os pares, nas ACs, nos momentos de leitura de texto e até mesmo nas perguntas que são feitas e que não se obtiveram respostas, a Articulação de Área promove o momento de ação/reflexão/ação, pois entendemos que cada uma das atividades apresentadas nesta seção instiga uma análise da prática cotidiana nos docentes. Os professores parecem estar em sintonia com o que diz Siqueira (2010) quando citam o *Perfil potencialmente mais adequado ao professor de ILI*: “(27)... não sucumba à armadilha do tempo de experiência, do senso de infalibilidade e da arrogância e/ou do imperialismo profissional” (p.42), quando se reúnem e discutem ideias, não deixando que o tempo de experiência prática retirem dele a vontade de lutar pela ressignificação do ensino de LI no CECR. Não queremos dizer, contudo, que esses momentos de reflexão estão ideais, pois ainda vemos perguntas sem respostas, mas

compreendemos que os professores de LI do CECR estão trilhando caminhos para que o processo do professor-crítico reflexivo, enfim, se consolide e continue em constante formação. Portanto, as atividades aqui elencadas podem nos ajudar a compreender o quão o Núcleo de Articulação de Área de LI está empenhado em continuar com o processo de ressignificação do ensino de LI no CECR sendo professores críticos reflexivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de LI na pós-modernidade tem se pautado em diversas perspectivas. Contudo, para a tessitura dessa pesquisa, escolhemos apenas três desses aspectos: a) a LI traz consigo uma carga cultural, como todas as línguas portanto, a aprendizagem de uma língua não é um processo desvinculado de seu valor ideológico; b) a função social para o ensino de uma língua estrangeira, hoje em dia, perpassa pela necessidade exclusiva de aprendizagem de leitura e se adéqua às necessidades de comunicação para o ensino de outras habilidades linguísticas e c) para que a aprendizagem aconteça de forma a se adaptar às novas necessidades pós-modernas, as abordagens devem ser de acordo com as crenças dos professores, ou seja, a entrada na era pós – método.

Todas as perspectivas acima mencionadas nos levam a perceber que para atender a tais necessidades, seria preciso um professor de LI que tivesse algumas características específicas. Para a nossa pesquisa, escolhemos as competências dos professores de LE apresentadas por Mendes (no prelo) que enumera: a) competência linguístico-comunicativa; b) competência implícita; c) competência teórico-aplicada; d) competência profissional; e) competência intercultural e f) competência reflexiva. Além disso, escolhemos também o *Perfil potencialmente mais adequado ao professor de ILI contemporâneo* de Siqueira (2010).

A fim de perceber se, na prática, os professores de LI estão realmente em busca do ser crítico-reflexivo, investigamos as ações de professores do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, onde professores de 8 (oito) escolas públicas estaduais da cidade de Salvador se reúnem quinzenalmente para reuniões pedagógicas, as ACs (Atividades Complementares) regulamentadas pelo Estatuto do Magistério do Estado da Bahia (2002). De modo a investigar se os professores de inglês dessa Instituição de Ensino são crítico-reflexivos, buscamos também respaldo no Projeto Político Pedagógico do CECR (2012).

A condição de professor crítico-reflexivo não se adquire da noite para o dia, a consciência do professor e as mudanças de atitudes devem acontecer de forma gradativa e continuada. E entendemos que o Núcleo de Articulação de Área de Língua Inglesa, com seus 8 anos de caminhada, a tem buscado através de análises e reflexões sobre o trabalho desenvolvido. Enumeramos a seguir características que encontramos nos professores da Articulação de Área de LI do CECR que nos levam a acreditar que esses docentes estão em busca do ser professor crítico-reflexivo:

- a) Professores trabalham em comunhão – falamos da existência de um grupo que troca ideias, que discute, define, se articula para um bem comum: aprimorar o ensino de LI nas suas escolas. Acreditamos que essa primeira característica seja a primordial, pois não há como ser crítico-reflexivo sem que haja diálogo, sem que haja escuta sensível e interação entre os pares. Essa interação é o primeiro passo para a tomada de consciência do professor na busca por melhorias e descobertas de novas atitudes para aprimorar sua capacidade de reflexão e análise sobre seu trabalho;
- b) O grupo é autônomo – não existem imposições ao grupo, todos os professores têm voz e direitos iguais. O Núcleo de Articulação de Área tem autonomia para tomar decisões, planejar e desenvolver seu trabalho em sala de aula;
- c) Os professores conhecem a realidade de seus alunos – por esse motivo, propõem atividades e tarefas que contextualizam a vida real dos discentes e levam a LI para um diálogo mais concreto entre a língua alvo e as necessidades do alunado;
- d) Os professores buscam aprimorar sua proficiência lingüística - os professores da Articulação de Área de LI além de, em grupo, discutir e planejar, propor atividades que melhorem a sua capacidade comunicativa em inglês, ora um professor de LE não deve apenas saber como ensinar a língua, mas ele deve ter consciência de que ele é um eterno aprendiz dessa língua e, pelo que nos parece, os docentes do grupo têm esse mesmo pensamento;
- e) Os professores estão em permanente formação continuada – a Articulação de Área de LI tem em sua proposta, e, conseqüentemente, em suas ações, atividades diversas para os professores que incitam a formação continuada, seja na leitura de um texto, seja na participação de palestras ou no simples contato com os pares para troca de ideias;
- f) Os professores buscam inserir a interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem – mesmo que não seja de forma a contento e ainda um pouco tímida, percebemos uma busca ao que seja interculturalidade. Como dissemos, as atividades realizadas ainda não são suficientes para atingir um diálogo intercultural no ensino da língua inglesa, mas alguma coisa já está começando a brotar e incitando os professores a lerem e compreenderem mais sobre essa perspectiva;
- g) Os professores fazem uso constante da *TV pendrive* – talvez pelo fato de não ter

- acesso às outras TICs e por ser a *TV pendrive* disponível e completa (apresentação de som e imagem num mesmo aparelho); Esta tem sido uma grande aliada dos professores no que tange à oferta de aulas mais dinâmicas e contextualizadas, nos fazendo compreender que professores da Articulação de Área não estão alheios ao uso das TICs para aprimoramento de suas aulas de LI;
- h) Os professores trabalham com as habilidades linguísticas – de forma gradual, percebemos que os professores da Articulação de Área de LI se preocupam em oferecer aos seus alunos não somente atividades de leitura, mas também atividades outras que desenvolvam a comunicação oral e, ainda que oferecendo atividades de leitura, percebemos que as outras habilidades linguísticas estavam também envolvidas;

Por fim, constatamos que a vontade para ressignificar o ensino de LI no CECR realmente existe, de forma consciente, gradual, reflexiva, crítica e analítica. Os professores do Núcleo de Articulação de Área de LI têm se esforçado, se empenhado para realizar o trabalho, de se tornarem professores crítico-reflexivos. Assim, entendemos que as atividades propostas dentro do grupo contribuem para que os professores que dele fazem parte se tornem crítico-reflexivos.



## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 7ªed. São Paulo: Cortez, 2010.
- ALMEIDA, Stela Borges de. O pensamento de Anísio Teixeira Concretizado: Escola Parque, paradigma escolar. In: \_\_\_\_\_. *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Salvador: EGBA/Universidade Federal da Bahia, 1990. p. 141-174.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Linguística Aplicada: Ensino de Línguas e Comunicação*. 3 ed. Campinas-SP: Pontes Editores Arte e Língua, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 13ª Ed. Campinas-SP: Papyrus, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais*. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004. p. 147-188.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, formação e prática docente. In ANDRÉ, Marli (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, Celso. *Como desenvolver as competências em sala*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola. O que é. Como se faz*. São Paulo: Loyola, 1998.
- BAHIA. Secretaria de Educação. *Memorial da Articulação de Área de Língua Inglesa*. Salvador, CECR Escola Parque, 2012.
- BAHIA. Secretaria de Educação. *Projeto Político Pedagógico do CECR*. Salvador, CECR, 2012.
- BAHIA. Secretaria de Educação. *Memorial da Articulação de Área de Língua Inglesa*. Salvador, CECR Escola Parque, 2011.
- BAHIA. Secretaria de Educação. *Memorial da Articulação de Área de Língua Inglesa*. Salvador, CECR Escola Parque, 2010.
- BAHIA. Secretaria de Educação. *Estatuto do magistério público do ensino fundamental e médio do estado da Bahia*. Lei nº 8.261 de 29 de maio de 2002.
- BASSO, Edcléia A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, Kléber Aparecido da; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2008. p. 127-155.

BASTOS, Zélia. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. Uma experiência de educação integral em tempo integral de atividades. Governo do Estado da Bahia, 2000.

BAYLEY, Kathleen M. Reflective Pedagogy. In: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Nova York, USA: Cambridge, 2012. Pp. 23- 29.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua inglesa*. Brasília: MEC/SEC, 1998.

BORGES, Rita de Cássia M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escrita. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (orgs). *Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.p. 233-25.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2006.

CRUZ, Giedra F., LIMA, Joceli R. Quem faz o ensino de inglês na escola pública (não) funcionar? In: LIMA, Diógenes C. (Org). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DEMO, Pedro. *Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos*. 2ªed. Brasília: Liber Livro, 2008.

\_\_\_\_\_. *Formação permanente e tecnologias educacionais*. Petrópolis,RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE JR., João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação dos sentidos*. Curitiba-PR: Crian Edições, 2004. P.161-209.

ÉBOLI, Terezinha. *Uma Experiência de Educação Integral* , 1969.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia/saberes necessários à prática educativa*. 31ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p.123- 156.

HARMER, Jeremy. *The practice of English Language Teaching*. Longman, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. Tradução Silvana Cobucci Leite. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JORGE, Miriam Lúcia dos S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, Diógenes C. (Org). *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.161-168.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística Aplicada na era da globalização. In MOITA LOPES, L.P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

\_\_\_\_\_. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, Vol. 28, No. 1. (Spring, 1994), pp. 27-48. Disponível em <<http://links.jstor.org/sici?sici=0039-8322%28199421%2928%3A1%3C27%3ATPC%28SF%3E2.0.CO%3B2-2>>. Acessado em 17/04/2012.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 1986.

LIBÂNIO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 13ª Ed. Coleção Questões da Nossa Época; v.2. São Paulo: Cortez, 2011.

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

\_\_\_\_\_. *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. *Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Gilberto de Andrade. *Estudo de caso - uma estratégia de pesquisa*. 2ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

MCKAY, Sandra L. *O professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula*. Tradução Renata Oliveira. Série Portfolio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas 2. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2003.

MENDES, Edleise. *Quadro de competências do professor de língua estrangeira*. No prelo.

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

\_\_\_\_\_. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia M. de O (Org). *Práticas de Ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. 2ª Ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2007. P. 31-50.

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

MOROSOV, Ivete, MARTINEZ, Juliana Z. *A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira*. Curitiba: Ibpe, 2008.

MOTA, Kátia M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_, SCHEYERL, Denise (orgs) . *Recortes Interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2010. PP.37-62.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I., CAVALCANTI, M. C. (Org) *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p.23-50.

PETTIS, Joanne. Developing our Professional competence- some reflections. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. *A methodology in language teaching*. An anthology of current practice. USA: Cambridge University Press, 2002. P. 393-396.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito*. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PONZONI, Rosana Mansur. A construção do professor crítico-reflexivo de língua inglesa durante o curso de letras. Disponível em <[http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes\\_orais/artigo-rosana\\_mansur.pdf](http://site.unitau.br/scripts/prppg/la/5sepla/site/comunicacoes_orais/artigo-rosana_mansur.pdf)> . Acessado em 15/03/2012 às 10:12.

PRABHU, N.S. “There’s no Best Method. Why?” In: *TESOL Quarterly*, vol. 24, nº2, pp 161-176, 1990. Disponível em <<http://neltachoutari.pbworks.com/f/There+is+no+best+method.pdf>> acessado em 14/05/2012

RAJAGOPALAN, Kanavilil. *Por uma linguística crítica: Linguagem identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. P. 105- 114.

SCHVARZMAN, Sheila. *O modo americano de viver*. Coleção A vida no tempo das máquinas. São Paulo: Atual, 2004.

SELBACH, Simone; et alli. *Língua estrangeira e didática*. Coleção como bem ensinar. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Gisvaldo Araújo. *A era pós método*. Revista Linguagens e Cidadania. Ed, 12/2004. Disponível em < [www.ufsm.br/lec/02\\_04/Gisvaldo.htm](http://www.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm)>. Acessado em 21/07/2007.

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

\_\_\_\_\_. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In SILVA, Kleber A. da.(Org). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada, Vol 1. Campinas, Pontes Editores, 2010, p.25-52.

\_\_\_\_\_. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Universidade Federal da Bahia, Salvador: Bahia, 2008.

RATIER. Rodrigo. Ir além do Ensino para Inglês Ver. *Revista Nova Escola*. São Paulo, Editora Abril, p.28-30, Junho/Julho 2011.

UR, Penny. The English teacher as a professional. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. *A methodology in language teaching*. An anthology of current practice. USA: Cambridge University Press, 2002.

ZIRALDO. *Uma professora muito maluquinha*. 11ª Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1995.

**ANEXOS**

## ANEXO A

Quadro- *Perfil Potencialmente mais adequado ao professor de ILI contemporâneo*  
(Siqueira, 2010)

(1)...reconheça a dimensão política que essencialmente envolve o ensino de línguas;	(2)...possua a formação necessária para se tornar não um técnico de ensino, mas um educador lingüístico;
(3)...entenda-se como um(a) pedagogo(a) crítico e um falante intercultural de uma LI;	(4)...seja fluente na língua inglesa sem a preocupação de estar atrelado(a) a um dialeto específico, em especial àquelas variantes de maior prestígio;
(5)...assuma-se como brasileiro(a) falante de uma língua internacional, livre de tutelas culturais e ideológicas e da obrigação de servir de protótipo de falante nativo de inglês;	(6)...procure o quanto antes descobrir as reais necessidades de seus aprendizes e planeje suas aulas não para cumprir a sua própria agenda, mas a do seu aluno;
(7)...prepare-se para assumir uma posição mais ativa na hora de definir como usar materiais alinhados com a cultura de aprendizado local e com a pedagogia de ILI apropriada;	(8)...respeite e promova a cultura de aprendizagem de uma determinada comunidade, fazendo os ajustes metodológicos necessários para que seus alunos se sintam estimulados a estudarem a LE num ambiente confortável e acolhedor;
(9)...saiba trabalhar as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), além das chamadas habilidades receptivas gramática, pronúncia e do vocabulário, mas que priorize também o desenvolvimento da consciência crítica e da competência intercultural de seus aprendizes;	(10)...não se contente com o ensino apenas (leitura e audição), uma vez que um aluno de ILI precisa, acima de tudo, ser capaz de se colocar no mundo, compartilhar suas idéias e opiniões, tornando-se 'sujeito' e não objeto no processo de interação com pessoas de outras culturas;

<p>(11)...seja autônomo(a) o bastante para desafiar de maneira sensata, embasada e criativa certos cânones ideológicos e metodológicos que permanecem praticamente intocáveis ao longo de décadas de ensino de LE, sobretudo de língua inglesa;</p>	<p>(12)...entenda claramente a inseparável relação entre língua e cultura e, com frequência, explicita e trabalhe esse elemento como forma de estabelecer um diálogo saudável entre culturas estrangeiras e a(s) cultura(s) do seu aprendiz;</p>
<p>(13)...compreenda que ensinar cultura não é promover e divulgar fatos e informações isolados da cultura alvo e/ou passar adiante valores e comportamentos de uma determinada sociedade sem a devida análise crítica;</p>	<p>(14)...subverta o conceito de autenticidade, antes voltado apenas para os materiais oriundos da(s) cultura(s) alvo e adote uma pedagogia culturalmente sensível mais ampla e mais democrática que privilegie a autenticidade de todo e qualquer material que possa levar o seu aluno a refletir e pensar criticamente;</p>
<p>(15)...seja capaz de analisar criticamente o conteúdo dos livros didáticos produzidos sob a égide das grandes editoras mundiais, promovendo adaptações e mudanças adequadas à sua realidade e dos seus alunos, afastando-se o máximo que puder do chamado ‘mundo plástico’ do livro texto;</p>	<p>(16)...promova suas discussões, simulações, e até suas alucinações, na sala de aula a partir de temas e situações reais, descartando a idéia de transformar a sala de aula numa ‘ilha da fantasia’, estratégia tão comum nos programas dos livros didáticos de inglês;</p>
<p>(17)...questione teorias de ensino e aprendizagem de língua de caráter universalizante;</p>	<p>(18)...atreva-se a desafiar autores de livros consagrados, demonstrando que sua realidade é única e, como tal, não pode ser moldar cegamente às realidades quase sempre distantes e, muitas vezes, excludentes, perpetradas pelos livros didáticos;</p>
<p>(19)...capacite-se para lidar com qualquer tipo de aprendiz, em especial, os mais jovens e aqueles oriundos de camadas populares;</p>	<p>(20)...estimule os alunos das classes menos privilegiadas a verem o acesso ao inglês como um de seus direitos mais importantes na busca pela condição de cidadãos planetários e como forma de não entrar para o chamado grupo dos ‘inempregáveis’ da globalização<sup>37</sup>;</p>



<p>(21)...conheça e, quando possível, se torne íntimo(a) dos avanços tecnológicos que dinamizam a aprendizagem, principalmente aqueles que ostentam grande potencial de trazer para a sala de aula amostras autênticas dos inúmeros ‘ingleses’ que florescem mundo afora e, em paralelo, de elementos culturais de comunidades pouco conhecidas por seus alunos;</p>	<p>(22)...busque suporte no contexto educacional mais amplo para adotar uma pedagogia apropriada de ILI;</p>
<p>(23)...saiba o que acontece no mundo diariamente, privilegie o multiculturalismo, goste de estudar, busque qualificação constante, estabeleça intercâmbios com colegas;</p>	<p>(24)...se interesse cada vez mais por pesquisa, principalmente pela pesquisa-ação, que diz respeito à solução de seus próprios problemas de sala de aula;</p>
<p>(25)...incorpore à sua prática instrumentos, resultados e informações de pesquisas envolvendo o inglês como LI nas mais diversas partes do mundo;</p>	<p>(26)...adeque-se às normas e exigências institucionais, mas não se acomode a elas;</p>
<p>(27)...não sucumba à armadilha do tempo de experiência, do senso de infalibilidade e da arrogância e/ou do imperialismo profissional;</p>	<p>(28)...esteja consciente do seu papel de professor, com tarefas a cumprir, tanto a nível pragmático quanto político;</p>
<p>(29)...desafie sua zona de conforto, promova pequenas revoluções, estimule mudanças que possam desestabilizar situações tácitas de fracasso, descompromisso, desinteresse, afetando positivamente a mentalidade, a visão e, em consequência, o comportamento das pessoas, sejam elas superiores como, por exemplo, diretores e coordenadores, colegas professores e, em última instância, os próprios aprendizes;</p>	<p>(30)...reforce e preserve tanto a sua identidade quanto a de seus aprendizes;</p>
<p>(31)...não se deixe atrair pela crítica vazia, pelo discurso panfletário, pelo império do politicamente correto, pelos pacotes de novidades metodológicas requeitadas;</p>	<p>(32)...busque, dentro das suas possibilidades, programas de formação e treinamento docentes na área de ILI orientados por abordagens críticas e transformadoras;</p>

<p>(33)...não perca a noção da sua realidade, das suas obrigações no curto prazo, dos obstáculos que o/a cercam, do que seus alunos esperam que seja feito na sala de aula e, certamente, dos limites impostos por cada contexto em que atue;</p>	<p>(34)...se envolva o máximo que puder com todas as implicações relacionadas ao inglês como LI, atente para seus aspectos primários e secundários e reflita de maneira ativa sobre todas as questões que deles advêm, relacionando-as a suas experiências, suas crenças e seus contextos de atuação;</p>
<p>(35)...assuma, quando possível e sem desprezar as opções existentes, que o melhor método é o 'seu' método, o melhor currículo é o 'seu' currículo e que o inglês que você tem que ensinar é o 'seu' inglês;</p>	<p>(36)...ênfatize e trabalhe o caráter emancipatório do inglês como LI;</p>
<p>(37)...pense globalmente, mas nunca deixe de agir localmente;</p>	<p>(38)...veja e trate seu aluno como 'aluno' e não como 'cliente';</p>
<p>(39)...tenha talento para lidar com pessoas, seja capaz de inspirá-las a todo momento e, principalmente, que goste do que faz.</p>	<p>(40)...</p>

## ANEXO B

## Termo Consentimento Livre Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E  
CULTURA

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ILMO Prof (a). \_\_\_\_\_

Docente de Língua Inglesa da Escola \_\_\_\_\_

Prezado(a) professor(a),

O ensino de Língua Inglesa na pós-modernidade que hoje se apresenta, traz novas perspectivas e especificidades, tais como o repeito a diversas culturas, a confirmação de que esta é uma língua franca usada em todo o mundo, a necessidade real de comunicação com outros povos através das tecnologias de informação e comunicação e, sobretudo, a não alienação ideológica que por vezes nos é imposta através do desconhecimento da língua.

Para dar conta destas novas exigências, o professor formado em Letras com Inglês e que atua no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa deve ser um professor crítico, que reflete e analisa estas novas perspectivas e busca novos meios de ensinar de forma contextualizada e dinâmica.

A Articulação de Área de Língua Inglesa não está alheia a estas novas demandas e tem buscado, na interação com os pares das oito Escolas Classe que compõem o CECR, dialogar quais as melhores e oportunas maneiras de atrair a atenção de nossos alunos para esta nova realidade e mostrá-los a grande importância que existe em aprender a Língua Inglesa para a comunicação.

Diante de todos estes fatos que nos são realidade, surgiu-me uma inquietação e tenho buscado observar quais atitudes, de fato, a Articulação de Área de Língua Inglesa desenvolve que contribuem para a formação contínua deste novo profissional da educação de Língua Inglesa. Neste sentido, solicito mui respeitosamente a V.Sa que conceda-me permissão para realizar minha pesquisa com o grupo de professores da Articulação de Área de Língua Inglesa, o qual fazes parte, para que eu possa concluir

minha pesquisa do Mestrado em Língua e Cultura na Universidade Federal da Bahia, sob orientação da professora doutora Jael Glauce Fonseca.

A pesquisa está baseada em observação das atividades que são realizadas dentro do grupo, sem intenção de julgamento, apenas descrição do que é desenvolvido e se isto é coerente com as ideias de teóricos como Paulo Freire, Henry Giroux, Sávio Siqueira, Diógenes Lima e tantos outros que tenho consultado sobre o “ser” professor crítico-reflexivo de Língua Inglesa.

Informo-lhe que, caso sua resposta seja favorável, você estará concordando que eu descreva todas as atividades que conjuntamente realizamos em nossas ACs (Atividades Complementares), inclusive aquelas que você sugeriu, colaborou, executou, questionou, concordou e discordou. Asseguro ainda, que em nenhum momento em minha dissertação o seu nome será mencionado, apenas cito o nome da Instituição (CECR Escola Parque e Escolas Classe). Como estratégias de coleta de dados serão usados métodos como: a) entrevista sobre sua contribuição profissional para o grupo; b) questionário sobre sua vida acadêmica/profissional e c) observações constantes em cada uma das reuniões do grupo de Articulação de Área de Língua Inglesa. Alguns momentos serão agendados para que tenhamos oportunidade de conversarmos. Se V.Sa se sentir eventualmente invadido(a) ou incomodado (a), pode, voluntariamente, desistir de participar de qualquer momento da entrevista, sem qualquer prejuízo, como também pode informar qualquer efeito adverso relevante ao Comitê de Ética da Faculdade de Tecnologia e Ciência - FTC, o qual funciona no campus da Avenida Paralela. Por fim, comprometo-me em assumir a responsabilidade de assistência integral face aos possíveis danos.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa compromete-se em comunicar seus resultados em eventos científicos, como também por meio de um relatório final que será depositado na biblioteca Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia.

Sem mais para o momento e certa de que posso contar com sua generosa permissão e contribuição para a ciência e para a divulgação do belíssimo e pioneiro trabalho que desenvolvemos no Núcleo de Articulação de Área, agradeço.

Salvador, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012

Maiana Rose Fonseca da Silva  
Mestranda em Língua e Cultura/Instituto de Letras-  
UFBA  
Articuladora de Área de Língua Inglesa

## ANEXO C



Questionários- modelo e respondido pelos professores  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA

Prezado (a) colega,

Como é de seu conhecimento, estou realizando no mestrado pesquisa voltada para o nosso grupo de trabalho. Para continuar com minhas tarefas, preciso de algumas informações suas. Estou enviando este questionário para que você possa responder segundo a sua realidade escolar e cotidiana. Como já lhe informei, as informações são sigilosas e seu nome não será mencionado.

Desde já agradeço sua valorosa contribuição.

Maiana Rose

## QUESTIONÁRIO

Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

Qual o seu grau de instrução?

- ( ) graduação em letras com inglês  
 ( ) outra graduação, qual? \_\_\_\_\_  
 ( ) pós graduação na área de língua inglesa  
 ( ) pós graduação em outra área, qual? \_\_\_\_\_

Cursos de extensão e/ou capacitação? Quais?

\_\_\_\_\_

Como você considera o seu grau de proficiência em língua inglesa?

- ( ) básico            ( ) intermediário            ( ) avançado

Você já estudou em curso de idiomas? ( ) sim, por quanto tempo? \_\_\_\_\_

( ) não

Você já viajou para o exterior? ( ) não

( ) sim? Qual a finalidade?

\_\_\_\_\_

Para onde você foi? \_\_\_\_\_

Houve prática da língua inglesa? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo você leciona língua inglesa? \_\_\_\_\_

Quais recursos você utiliza fora da sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

( ) internet, quais sites? \_\_\_\_\_

( ) computador, quais programas? \_\_\_\_\_

- Tv                     rádio                     jornal                     revistas  
 datashow  Tv pendrive                     DVD player                     celular  
 CD Player                     smartphone                     ipod, iphone  
 e book                     outros? Quais \_\_\_\_\_

Quais recursos você utilize em sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

- internet, quais sites? \_\_\_\_\_  
 computador, quais programas? \_\_\_\_\_  
 Tv                     rádio                     jornal                     revistas                     flash cards  
 datashow                     Tv pendrive                     DVD player                     mapas                     quadro de giz  
 CD Player                     smartphone                     ipod, iphone  
 quadro magnético                     celular                     livro didático  
 e book                     outros? Quais \_\_\_\_\_

Quais recursos podem ser encontrados na escola? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

- internet                     biblioteca  
 laboratório de informática                     Tv                     rádio                     jornal                     revistas                     flash cards  
 datashow                     Tv pendrive                     DVD player                     mapas                     quadro de giz  
 CD Player                     smartphone                     ipod, iphone  
 quadro magnetico                     livro didático  
 e book                     outros? Quais \_\_\_\_\_

Você escolheu o livro didático que é usado na sua escola para ensino de Língua Inglesa? ( ) sim ( ) não, por quê? \_\_\_\_\_

Você usa o livro com assiduidade? ( ) sim

( ) não, por quê? \_\_\_\_\_

Se você usa ou já usou livro didático, usou ele na sua totalidade ou precisou adaptar atividades, descartar outras e/ou acrescentar novas tarefas? Justifique

\_\_\_\_\_

Com que frequência você elabora as atividades abaixo citadas?

Considere: sempre de 70 a 100% de suas atividades; às vezes de 40 a 69% de suas atividades; e raramente de 1 a 39% de suas atividades e nunca 0% de suas atividades

	leitura de textos	escrita de textos	gramática	audição	conversação	pronuncia	vocabulário
SEMPRE							
ÀS VEZES							
RARAMENTE							

NUNCA							
-------	--	--	--	--	--	--	--

Como são escolhidos os conteúdos que você ministra no ano letivo?

---

---

Descreva a realidade do contexto cultural, social e econômico de seus alunos:

---

---

Quais grupos minoritários você detecta na sua escola?

---

Quais foram suas últimas leituras abordando o assunto da metodologia do ensino de Língua Inglesa?

---

---

---

Você realiza ou já realizou atividades que tragam o tema da interculturalidade para a sala de aula? Comente sua experiência:

---

---

---





UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA

Prezado (a) colega,

Como é de seu conhecimento, estou realizando no mestrado pesquisa voltada para o nosso grupo de trabalho. Para continuar com minhas tarefas, preciso de algumas informações suas. Estou enviando este questionário para que você possa responder segundo a sua realidade escolar e cotidiana. Como já lhe informei, as informações são sigilosas e seu nome não será mencionado.

Desde já agradeço sua valorosa contribuição.

Maiana Rose

## QUESTIONÁRIO

1- Qual a sua idade? 52 anos

2- Qual o seu grau de instrução?

graduação em letras com inglês

outra graduação, qual? \_\_\_\_\_

pós graduação na área de língua inglesa

pós graduação em outra área, qual? Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e suas Literaturas e Ensino Superior.

Cursos de extensão e/ou capacitação? Quais?

Vários, como o estudo da língua alemã em Berlin (Alemanha) e no Goethe Institut Bahia e também na área de secretaria executiva

3- Como você considera o seu grau de proficiência em língua inglesa?

básico

intermediário

avançado

4- Você já estudou em curso de idiomas?  sim, por quanto tempo? Desde os 6 anos de idade até me formar. Estudei em 3 cursos: San George School, Sunshine School, EBEC e ACBEU.  não

Você já viajou para o exterior?  não

sim? Qual a finalidade? Turismo e Tb sou guia internacional.

Para onde você foi? EUA, Inglaterra, Alemanha, França, Itália, Suíça, Argentina, dentre outros.

Houve prática da língua inglesa? Sempre falo o inglês

5- Há quanto tempo você leciona língua inglesa? Desde 1993

6- Quais recursos você utiliza fora da sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

internet, quais sites? \_\_\_\_\_  
 computador, quais programas? Word, excel, power point  
 Tv                       rádio                       jornal                       revistas  
 datashow( ) Tv pendrive                       DVD player                       celular  
 CD Player                      ( ) smartphone                       ipod, iphone  
 e book                      ( ) outros? Quais \_\_\_\_\_

7- Quais recursos você utilize em sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

internet, quais sites? \_\_\_\_\_  
 computador, quais programas? \_\_\_\_\_  
 Tv                      ( ) rádio                      ( ) jornal                      ( ) revistas  flash cards  
 datashow                      ( ) Tv pendrive                      ( ) DVD player                      ( ) mapas  quadro de giz  
 CD Player                      ( ) smartphone                       ipod, iphone  
 quadro magnético  celular                       livro didático  
 e book                      ( ) outros? Quais \_\_\_\_\_

8- Quais recursos podem ser encontrados na escola? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

internet( ) biblioteca  
 laboratório de informática ( ) Tv ( ) rádio ( ) jornal( ) revistas ( ) flash cards  
 datashow                      ( ) Tv pendrive                      ( ) DVD player                      ( ) mapas ( ) quadro de giz  
 CD Player                      ( ) smartphone                      ( ) ipod, iphone  
 quadro magnetico ( ) livro didático  
 e book                      ( ) outros? Quais \_\_\_\_\_

9- Você escolheu o livro didático que é usado na sua escola para ensino de Língua Inglesa? ( ) sim ( x ) não, por quê? Não tinha livro que fosse de acordo com a realidade do aluno,.

10- Você usa o livro com assiduidade? ( ) sim  
 não, por quê? Os alunos não conseguem acompanhar. Elaborei o meu próprio material didático.

11- Se você usa ou já usou livro didático,usou ele na sua totalidade ou precisou adaptar atividades, descartar outras e/ou acrescentar novas tarefas? Justifique  
 Nunca o utilizei. Elaborei o meu próprio material didático, com exercícios, textos...

12- Com que frequência você elabora as atividades abaixo citadas?

Considere: sempre de 70 a 100% de suas atividades; às vezes de 40 a 69% de suas atividades;e raramente de 1 a 39% de suas atividades e nunca 0% de suas atividades

	Leitura de textos	escrita de textos	gramática	audição	conversação	pronuncia	vocabulario
SEMPRE	X	x	X	x	x	x	x
AS VEZES							

RARAMENTE							
ANUNCA							

13- Como são escolhidos os conteúdos que você ministra no ano letivo?

Os alunos aprendem na prática. Vou inserindo a gramática naturalmente.

14- Descreva a realidade do contexto cultural, social e econômico de seus alunos:

Alunos de baixa renda e de baixo nível cultural e social.

16 – Quais grupos minoritários você detecta na sua escola?

Não detecto.

17 -Quais foram suas últimas leituras abordando o assunto da metodologia do ensino de Língua Inglesa?

As leituras indicadas pelo curso do CEAD Práticas Pedagógicas

18- Você realiza ou já realizou atividades que tragam o tema da interculturalidade para a sala de aula? Comente sua experiência:

Sim em vários projetos, como: Clip musical, Filme Rio e o Zoo



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

INSTITUTO DE LETRAS

MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA

Prezado (a) colega,

Como é de seu conhecimento, estou realizando no mestrado pesquisa voltada para o nosso grupo de trabalho. Para continuar com minhas tarefas, preciso de algumas informações suas. Estou enviando este questionário para que você possa responder segundo a sua realidade escolar e cotidiana. Como já lhe informei, as informações são sigilosas e seu nome não será mencionado.

Desde já agradeço sua valorosa contribuição.

Maiana Rose

**Professor 4**

## QUESTIONÁRIO

15- Qual a sua idade? 28 anos \_\_\_\_\_

16- Qual o seu grau de instrução?

graduação em letras com inglês

outra graduação, qual? \_\_\_\_\_

pós graduação na área de língua inglesa

pós graduação em outra área, qual? \_\_\_\_\_

Cursos de extensão e/ou capacitação? Quais? TEC (teacher Education Course) – Cultura Inglesa; Avaliação e Aprendizagem: Fundamentos e Instrumentos – UNIFACS. \_\_\_\_\_

17- Como você considera o seu grau de proficiência em língua inglesa?

básico

intermediário

avançado

18- Você já estudou em curso de idiomas?  sim, por quanto tempo? 6 anos \_\_\_\_\_

não

Você já viajou para o exterior?  não

sim? Qual a finalidade? Lazer \_\_\_\_\_

Para onde você foi? EUA, Canadá, Portugal, Espanha, França, Holanda, Bélgica, Suíça, Itália, Áustria, Alemanha, Dinamarca, Suécia, Noruega, Finlândia, Polônia.

Houve prática da língua inglesa? Sim \_\_\_\_\_

19- Há quanto tempo você leciona língua inglesa? 4 anos \_\_\_\_\_

20- Quais recursos você utiliza fora da sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

internet, quais sites? www.facebook.com; www.uol.com.br; www.atarde.com.br; www.nytimes.com \_\_\_\_\_

computador, quais programas? Microsoft Word; Microsoft Excel; Microsoft Powerpoint; Microsoft Publisher \_\_\_\_\_

Tv  rádio  jornal  revistas

datashow  Tv pendrive  DVD player  celular

CD Player  smartphone  ipod, iphone

e book  outros? Quais \_\_\_\_\_

21- Quais recursos você utilize em sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

internet, quais sites? \_\_\_\_\_

computador, quais programas? \_\_\_\_\_

Tv  rádio  jornal  revistas  flash cards

datashow  Tv pendrive  DVD player  mapas  quadro de giz

CD Player  smartphone  ipod, iphone

quadro magnético  celular  livro didático

e book  outros? Quais \_Quadro branco não magnético. \_\_\_\_\_

22- Quais recursos podem ser encontrados na escola? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

internet  biblioteca

laboratório de informática  Tv  rádio  jornal  revistas  flash cards

datashow  Tv pendrive  DVD player  mapas  quadro de giz

CD Player  smartphone  ipod, iphone

quadro magnetico  livro didático

e book  outros? Quais quadro branco não magnético. \_\_\_\_\_

23- Você escolheu o livro didático que é usado na sua escola para ensino de Língua Inglesa?  sim  não, por quê? Não fazia parte da equipe quando ele foi escolhido. \_\_\_\_\_

24- Você usa o livro com assiduidade?  sim

não, por quê? \_\_\_\_\_

25- Se você usa ou já usou livro didático, usou ele na sua totalidade ou precisou adaptar atividades, descartar outras e/ou acrescentar novas tarefas? Justifique

Precisei adaptar, descartar e acrescentar tarefas para que os objetivos propostos fossem atingidos. \_\_\_\_\_

---

26- Com que frequência você elabora as atividades abaixo citadas?

Considere: sempre de 70 a 100% de suas atividades; às vezes de 40 a 69% de suas atividades; e raramente de 1 a 39% de suas atividades e nunca 0% de suas atividades

	leitura de textos	escrita de textos	gramática	audição	conversação	pronuncia	vocabulário
SEMPRE		X					
ÀS VEZES	x		x				x
RARAMENTE					x	x	
NUNCA							

27- Como são escolhidos os conteúdos que você ministra no ano letivo?

São definidos na jornada pedagógica por um grupo de professores que lecionam a mesma série. \_\_\_\_\_

---

28- Descreva a realidade do contexto cultural, social e econômico de seus alunos:

Alunos de baixa renda, mas relativa mobilidade urbana, com acesso a internet constante. Não têm o hábito de ler jornais e revistas, mas assistem a programas de variedades como o Fantástico. Possuem celulares modernos e frequentam festas de pagode, funk e hip hop. \_\_\_\_\_

---

16 – Quais grupos minoritários você detecta na sua escola?

Branços. \_\_\_\_\_

18 -Quais foram suas últimas leituras abordando o assunto da metodologia do ensino de Língua Inglesa?

MEDDINGS, L.; THORNBURY, S. **Teaching Unplugged**. Surrey: Delta Publishing, 2009, p. 7-22.

BENTLEY, K. Aims for CLIL and rationale for CLIL / Language across the curriculum. In: \_\_\_\_\_ .**The TKT Course – CLIL Module**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010, p. 5-15.

HARMER, J. Popular Methodology. In: \_\_\_\_\_ . **The Practice of English Language Teaching**. 4. ed. Essex, UK: Pearson Longman, 2007, p. 62-80.

BAX, S. The End of CLT: A context Approach to Language Teaching. In: **ELT Journal** v. 57/3 p.278-286 (Available at <http://203.72.145.166/ELT/files/57-3-7.pdf>)

19- Você realiza ou já realizou atividades que tragam o tema da interculturalidade para a sala de aula? Comente sua experiência:

Não. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA

Prezado (a) colega,

Como é de seu conhecimento, estou realizando no mestrado pesquisa voltada para o nosso grupo de trabalho. Para continuar com minhas tarefas, preciso de algumas informações suas. Estou enviando este questionário para que você possa responder segundo a sua realidade escolar e cotidiana. Como já lhe informei, as informações são sigilosas e seu nome não será mencionado.

Desde já agradeço sua valorosa contribuição.

Maiana Rose

**Professor 1**

## QUESTIONÁRIO

29- Qual a sua idade? \_\_\_29\_\_\_\_\_

30- Qual o seu grau de instrução?

( x ) graduação em letras com inglês

( ) outra graduação, qual? \_\_\_\_\_

( ) pós graduação na área de língua inglesa

( x ) pós graduação em outra área, qual? \_\_Ética, Cidadania e Teologia\_\_\_\_\_

Cursos de extensão e/ou capacitação? Quais?

\_\_\_\_\_

31- Como você considera o seu grau de proficiência em língua inglesa?

( ) básico

( ) intermediário

( x ) avançado

32- Você já estudou em curso de idiomas? (x) sim, por quanto tempo? \_\_\_10 anos\_\_\_\_\_

( ) não

Você já viajou para o exterior? ( x ) não

( ) sim? Qual a finalidade? \_\_\_\_\_

Para onde você foi? \_\_\_\_\_

Houve prática da língua inglesa? \_\_\_\_\_

33- Há quanto tempo você leciona língua inglesa? \_\_\_\_\_5 anos\_\_\_\_\_

34- Quais recursos você utiliza fora da sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

( x ) computador, quais programas? \_\_\_\_\_

( x ) Tv

( x ) rádio

( x ) jornal

( x ) revistas

( x ) datashow

( x ) Tv pendrive

( x ) DVD player

( ) celular



CD Player       smartphone       ipod, iphone  
 e book       outros? Quais \_\_\_\_\_

35- Quais recursos você utilize em sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

internet, quais sites? \_\_\_\_\_  
 computador, quais programas? \_\_\_\_\_  
 Tv       rádio       jornal       revistas       flash cards  
 datashow       Tv pendrive       DVD player       mapas       quadro de giz  
 CD Player       smartphone       ipod, iphone  
 quadro magnético       celular       livro didático  
 e book       outros? Quais \_\_\_\_\_

36- Quais recursos podem ser encontrados na escola? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

internet  biblioteca  
 laboratório de informática       Tv       rádio       jornal       revistas       flash cards  
 datashow       Tv pendrive       DVD player       mapas       quadro de giz  
 CD Player       smartphone       ipod, iphone  
 quadro magnetico       livro didático  
 e book       outros? Quais \_\_\_\_\_

37- Você escolheu o livro didático que é usado na sua escola para ensino de Língua Inglesa?  sim       não, por quê? \_\_\_\_\_

38- Você usa o livro com assiduidade?  sim  
 não, por quê?      \_A maioria dos alunos não o trazem para escola\_

39- Se você usa ou já usou livro didático, usou ele na sua totalidade ou precisou adaptar atividades, descartar outras e/ou acrescentar novas tarefas? Justifique

Nunca usei o livro em sua totalidade porque como a maioria dos alunos não têm o hábito de estudar em casa, a compreensão e fixação de alguns assuntos e vocabulário ficam comprometidos, dessa forma o avanço para capítulos futuros geralmente não acontece.

40- Com que frequência você elabora as atividades abaixo citadas?

Considere: sempre de 70 a 100% de suas atividades; às vezes de 40 a 69% de suas atividades; e raramente de 1 a 39% de suas atividades e nunca 0% de suas atividades

	leitura de textos	escrita de textos	gramática	audição	conversação	pronuncia	vocabulário
SEMPRE			X				
ÀS VEZES	X					X	X
RARAMENTE				X	X		
NUNCA		X					

41- Como são escolhidos os conteúdos que você ministra no ano letivo?

Os conteúdos são escolhidos através de um concílio coordenado pela Prof<sup>a</sup> Mayana Rose na escola Parque. Os professores conversam e decidem quais assuntos devem ser abordados nas respectivas séries.

42- Descreva a realidade do contexto cultural, social e econômico de seus alunos:

São crianças com um nível de esclarecimento familiar muito baixo, algumas delas são fruto de um relacionamento precoce e além disso ocorre situações que alguns deles se envolvem com entorpecentes. No geral são crianças de classe social menos favorecida.

16 – Quais grupos minoritários você detecta na sua escola?

(não entendi)

19 -Quais foram suas últimas leituras abordando o assunto da metodologia do ensino de Língua Inglesa?

Tips for Teaching English as a Foreign Language –

<http://www.5minuteenglish.com/tips-teaching-english.htm>

20- Você realiza ou já realizou atividades que tragam o tema da interculturalidade para a sala de aula? Comente sua experiência:

Sempre realizo atividades com esse sentido para estimular nos alunos a curiosidade por novas culturas, independente de serem de países falantes de Língua Inglesa ou não. Como exemplo, na unidade de ensino em que atuo, nós realizamos a festa Thanksgiving Day.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA

Prezado (a) colega,

Como é de seu conhecimento, estou realizando no mestrado pesquisa voltada para o nosso grupo de trabalho. Para continuar com minhas tarefas, preciso de algumas informações suas. Estou enviando este questionário para que você possa responder segundo a sua realidade escolar e cotidiana. Como já lhe informei, as informações são sigilosas e seu nome não será mencionado.

Desde já agradeço sua valorosa contribuição.

Maiana Rose

## QUESTIONÁRIO

- Qual a sua idade? 34

- Qual o seu grau de instrução?

( x ) graduação em letras com inglês

( ) outra graduação, qual? \_\_\_\_\_

( ) pós graduação na área de língua inglesa

( x ) pós graduação em outra área, qual? \_psicopedagogia

Cursos de extensão e/ou capacitação? Quais? Não

- Como você considera o seu grau de proficiência em língua inglesa?

( ) básico

( x ) intermediário

( ) avançado

- Você já estudou em curso de idiomas? ( x ) sim, por quanto tempo? 6 meses

( ) não

Você já viajou para o exterior? ( x ) não

( ) sim? Qual a finalidade? \_\_\_\_\_

Para onde você foi? \_\_\_\_\_

Houve prática da língua inglesa? \_\_\_\_\_

- Há quanto tempo você leciona língua inglesa? 13 anos

- Quais recursos você utiliza fora da sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

( x ) internet, quais sites? portal do educador, revista escola e outros

( x ) computador, quais programas? word, power point

( x ) Tv ( x ) rádio ( x ) jornal ( x ) revistas

( ) datashow ( ) Tv pendrive ( x ) DVD player ( ) celular

(x ) CD Player      ( ) smartphone                      ( ) ipod, iphone  
 ( ) e book              ( ) outros? Quais \_\_\_\_\_

- Quais recursos você utilize em sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

( ) internet, quais sites? \_\_\_\_\_  
 ( x ) computador, quais programas? \_\_\_\_\_  
 ( ) Tv                      ( ) rádio                      ( x ) jornal      ( x ) revistas      ( ) flash cards  
 ( ) datashow              ( x ) Tv pendrive              ( ) DVD player      ( ) mapas      ( ) quadro de giz  
 ( x ) CD Player              ( ) smartphone              ( ) ipod, iphone  
 ( ) quadro magnético      ( ) celular                      ( x ) livro didático  
 ( ) e book                      ( ) outros? Quais quadro branco

- Quais recursos podem ser encontrados na escola? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

( ) internet      ( ) biblioteca  
 ( ) laboratório de informática      ( ) Tv      ( ) rádio      ( ) jornal      ( ) revistas      ( ) flash cards  
 ( ) datashow              ( ) Tv pendrive              ( ) DVD player              ( ) mapas      ( ) quadro de giz  
 ( ) CD Player              ( ) smartphone                      ( ) ipod, iphone  
 ( ) quadro magnetico      ( ) livro didático  
 ( ) e book                      ( ) outros? Quais \_\_\_\_\_

- Você escolheu o livro didático que é usado na sua escola para ensino de Língua Inglesa? ( x ) sim      ( ) não, por quê? \_\_\_\_\_

- Você usa o livro com assiduidade? ( ) sim

( x ) não, por quê? textos longos, diálogos pouco significativos.

- Se você usa ou já usou livro didático, usou ele na sua totalidade ou precisou adaptar atividades, descartar outras e/ou acrescentar novas tarefas? Justifique

Foi necessário adaptar algumas atividades por causa do nível da turma

- Com que frequência você elabora as atividades abaixo citadas?

Considere: sempre de 70 a 100% de suas atividades; às vezes de 40 a 69% de suas atividades; e raramente de 1 a 39% de suas atividades e nunca 0% de suas atividades

	a	a de textos	tica	ão	rsação	ncia	ulário
PRE							
VEZES							
AMENTE							
CA							

- Como são escolhidos os conteúdos que você ministra no ano letivo?

Em conjunto com demais colegas da área

- Descreva a realidade do contexto cultural, social e econômico de seus alunos:

Os alunos moram em uma comunidade muito carente, muitos chegam à escola sem terem se alimentado convivem com a violência e as drogas.

16 – Quais grupos minoritários você detecta na sua escola?

Homossexuais

- -Quais foram suas últimas leituras abordando o assunto da metodologia do ensino de Língua Inglesa?

Já faz tempo...

- Você realiza ou já realizou atividades que tragam o tema da interculturalidade para a sala de aula? Comente sua experiência:

Não

**Professor 2**

## QUESTIONÁRIO

1- Qual a sua idade? 36

2- Qual o seu grau de instrução?

graduação em letras com inglês

outra graduação, qual? \_\_\_\_\_

pós graduação na área de língua inglesa

pós graduação em outra área, qual? Metodologia de Ensino Superior

Cursos de extensão e/ou capacitação? Quais?

\_\_\_\_\_

3- Como você considera o seu grau de proficiência em língua inglesa?

básico  intermediário  avançado

4- Você já estudou em curso de idiomas?  sim, por quanto tempo? 3 anos  não

Você já viajou para o exterior?  não  sim? Qual a finalidade?

\_\_\_\_\_

Para onde você foi? \_\_\_\_\_

Houve prática da língua inglesa? \_\_\_\_\_

5- Há quanto tempo você leciona língua inglesa? 10 anos

6- Quais recursos você utiliza fora da sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

internet, quais sites? Pesquisa no Google

computador, quais programas? word

Tv  rádio  jornal  revistas

datashow  Tv pendrive  DVD player  celular

CD Player  smartphone  ipod, iphone

e book  outros? Quais \_\_\_\_\_

7- Quais recursos você utilize em sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

internet, quais sites? \_\_\_\_\_

computador, quais programas? \_\_\_\_\_

Tv  rádio  jornal  revistas  flash cards

datashow  Tv pendrive  DVD player  mapas  quadro de giz

CD Player  smartphone  ipod, iphone

quadro magnético  celular  livro didático

e book  outros? Quais \_\_\_\_\_

8- Quais recursos podem ser encontrados na escola? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

internet  biblioteca

laboratório de informática  Tv  rádio  jornal  revistas  flash cards

datashow  Tv pendrive  DVD player  mapas  quadro de giz

CD Player  smartphone  ipod, iphone

quadro magnetico  livro didático

e book  outros? Quais \_\_\_\_\_

9- Você escolheu o livro didático que é usado na sua escola para ensino de Língua Inglesa?  sim  não, por quê? pois sentimos necessidade de termos uma referência didática para trabalhar com os alunos.

10- Você usa o livro com assiduidade?  sim  não, por quê? Pois a escola não tem livros suficientes para os alunos

11- Se você usa ou já usou livro didático, usou ele na sua totalidade ou precisou adaptar atividades, descartar outras e/ou acrescentar novas tarefas? Justifique

Sim claro, não usei ele na totalidade e precisei adaptar e acrescentar outras tarefas que fossem condizentes com o conteúdo proposto.

12- Com que frequência você elabora as atividades abaixo citadas?

Considere: sempre de 70 a 100% de suas atividades; às vezes de 40 a 69% de suas atividades; e raramente de 1 a 39% de suas atividades e nunca 0% de suas atividades

Leitura de textos Escrita de textos Gramática Audição  
Conversa Pronúncia Vocabulário

SEMPRE X

ÀS VEZES

RARAMENTE

NUNCA

13- Como são escolhidos os conteúdos que você ministra no ano letivo?

Escolhemos os conteúdos na “semana pedagógica” da escola, onde os professores de cada área se reúnem para discutir os conteúdos do ano letivo.

14- Descreva a realidade do contexto cultural, social e econômico de seus alunos:

Alunos de baixa renda, com pouco conhecimento pedagógico e pouco interesse em aprender.

16 – Quais grupos minoritários você detecta na sua escola?

Alunos que tenham realmente interesse em estudar e aprender.

17 -Quais foram suas últimas leituras abordando o assunto da metodologia do ensino de Língua Inglesa?

Utilizei algumas pesquisas através da internet para buscar idéias interessantes e novidades na nossa área.

18- Você realiza ou já realizou atividades que tragam o tema da interculturalidade para a sala de aula? Comente sua experiência:

Sim, já fiz vários trabalhos e pesquisas com os alunos sobre nacionalidades, nações, culturas de países que fala a língua inglesa, idiomas , turismo...





UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA

Prezado (a) colega,

Como é de seu conhecimento, estou realizando no mestrado pesquisa voltada para o nosso grupo de trabalho. Para continuar com minhas tarefas, preciso de algumas informações suas. Estou enviando este questionário para que você possa responder segundo a sua realidade escolar e cotidiana. Como já lhe informei, as informações são sigilosas e seu nome não será mencionado.

Desde já agradeço sua valorosa contribuição.

Maiana Rose

## QUESTIONÁRIO

Qual a sua idade? 37

Qual o seu grau de instrução?

- ( ) graduação em letras com inglês  
 ( x ) outra graduação, qual? Língua Estrangeira

- ( ) pós graduação na área de língua inglesa  
 ( x ) pós graduação em outra área, qual? Educação – Metodologia do Ensino Superior

Cursos de extensão e/ou capacitação? Quais? \_Formação para professores de Inglês (ACBEU)\_\_\_\_\_

1- Como você considera o seu grau de proficiência em língua inglesa?

- ( ) básico                      ( ) intermediário                      ( x ) avançado

2- Você já estudou em curso de idiomas? ( x ) sim, por quanto tempo? 4 anos                      ( ) não

Você já viajou para o exterior? ( ) não

( x ) sim? Qual a finalidade? \_\_\_\_\_Fazer intercâmbio para melhorar minha oralidade em Língua Inglesa.\_\_\_\_\_

Para onde você foi? \_\_\_\_\_Londres\_\_\_\_\_

Houve prática da língua inglesa? \_\_\_\_\_Sim.

Bastante \_\_\_\_\_

3- Há quanto tempo você leciona língua inglesa? \_\_\_\_\_10 anos\_\_\_\_\_

4- Quais recursos você utiliza fora da sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

( x ) internet, quais sites? Google, sites de ensino de Língua Inglesa em geral

( x ) computador, quais programas? Word, Power Point

- Tv                     rádio                     jornal                     revista  
 datashow                     Tv pendrive                     DVD player                     celular  
 CD Player                     smartphone                     ipod, iphone  
 e book                     outros? Quais \_\_\_\_\_

5- Quais recursos você utilize em sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

- internet, quais sites? \_\_\_\_\_  
 computador, quais programas? \_\_\_\_\_  
 Tv                     rádio                     jornal                     revistas                     flash cards  
 datashow                     Tv pendrive                     DVD player                     mapas                     quadro de giz  
 CD Player                     smartphone                     ipod, iphone  
 quadro magnético                     celular                     livro didático  
 e book                     outros? Quais \_\_\_\_\_

6- Quais recursos podem ser encontrados na escola? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

- internet                     biblioteca  
 laboratório de informática                     Tv                     rádio                     jornal                     revistas                     flash cards  
 datashow                     Tv pendrive                     DVD player                     mapas                     quadro de giz  
 CD Player                     smartphone                     ipod, iphone  
 quadro magnético                     livro didático  
 e book                     outros? Quais \_\_\_\_\_

7- Você escolheu o livro didático que é usado na sua escola para ensino de Língua Inglesa?  sim                     não, por quê? Dentre as opções, achei o mais adequado por conta da linguagem mais acessível, bem como as figuras.

8- Você usa o livro com assiduidade?  sim  
 não, por quê? \_\_\_\_\_

9- Se você usa ou já usou livro didático, usou ele na sua totalidade ou precisou adaptar atividades, descartar outras e/ou acrescentar novas tarefas? Justifique  
 Precisei adaptar. Mesmo escolhendo um livro com a linguagem mais acessível, ele ainda assim estava além do conhecimento prévio dos alunos, especialmente os das 7as e 8as séries.

10- Com que frequência você elabora as atividades abaixo citadas?

Considere: sempre de 70 a 100% de suas atividades; às vezes de 40 a 69% de suas atividades; e raramente de 1 a 39% de suas atividades e nunca 0% de suas atividades

	leitura de textos	escrita de textos	gramática	audição	conversação	pronuncia	vocabulário
SEMPRE							
ÀS VEZES							
RARAMENTE							

ANUNCA							
--------	--	--	--	--	--	--	--

Leitura de textos: sempre

Escrita de textos: às vezes

Gramática: sempre

Audição: às vezes

Conversação: nunca

Pronúncia: Raramente

Vocabulário: sempre

11- Como são escolhidos os conteúdos que você ministra no ano letivo?

Seguindo o livro didático e adaptando à realidade das turmas (se elas sempre tiveram professor de Inglês, se são repetentes, média de idade, etc...).

12- Descreva a realidade do contexto cultural, social e econômico de seus alunos:

Comunidade de poucos recursos. A grande maioria mora no próprio bairro que ultimamente vem sendo atacado pela guerra do tráfico, ocasionando toques de recolher e até algumas mortes. Muitas famílias apresentam problemas como alcoolismo, drogas e violência.

16 – Quais grupos minoritários você detecta na sua escola?

17 -Quais foram suas últimas leituras abordando o assunto da metodologia do ensino de Língua Inglesa?

“Jogos e atividades para o ensino de Inglês”, Elisabeth Prescher.

“From language learner to language teacher”, Don Snow

21- Você realiza ou já realizou atividades que tragam o tema da interculturalidade para a sala de aula? Comente sua experiência:

No início do ano passado eu peguei um texto na Internet que falava sobre o Carnaval de Salvador. Adaptei e fiz a leitura com os alunos mostrando slides com fotos do carnaval. No livro didático tem a descrição de um carnaval em uma cidade dos Estados Unidos. Fiz a leitura e a compreensão do texto com eles e pudemos comparar os dois carnavais apresentados.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA

Prezado (a) colega,

Como é de seu conhecimento, estou realizando no mestrado pesquisa voltada para o nosso grupo de trabalho. Para continuar com minhas tarefas, preciso de algumas informações suas. Estou enviando este questionário para que você possa responder segundo a sua realidade escolar e cotidiana. Como já lhe informei, as informações são sigilosas e seu nome não será mencionado.

Desde já agradeço sua valorosa contribuição.

Maiana Rose

## QUESTIONÁRIO

13- Qual a sua idade? \_\_\_\_\_ 42\_

14- Qual o seu grau de instrução?

( X ) graduação em letras com inglês

( ) outra graduação, qual? \_\_\_\_\_

( ) pós graduação na área de língua inglesa

( X ) pós graduação em outra área, qual? \_Psicopedagogia Clínica e Institucional\_\_\_\_\_

Cursos de extensão e/ou capacitação? Quais?

\_Gestar\_\_\_\_\_

15- Como você considera o seu grau de proficiência em língua inglesa?

( ) básico

( X ) intermediário

( ) avançado

16- Você já estudou em curso de idiomas? ( X ) sim, por quanto tempo? \_\_1 ano\_\_\_\_\_

( ) não

Você já viajou para o exterior? ( ) não

( X ) sim? Qual a finalidade? \_\_Compras\_\_\_\_\_

Para onde você foi? \_\_Paraguai\_\_\_\_\_

Houve prática da língua inglesa? \_\_\_\_\_ Não\_\_\_\_\_

17- Há quanto tempo você leciona língua inglesa? \_\_\_\_\_ 7 anos\_\_\_\_\_

18- Quais recursos você utiliza fora da sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

( X ) internet, quais sites? \_\_Facebook Hotmail\_\_you

tube\_\_\_\_\_

( X ) computador, quais programas? \_Word\_/ \_\_\_\_\_  
 ( ) Tv ( X ) rádio ( X ) jornal ( X ) revistas  
 ( ) datashow ( ) Tv pendrive ( X ) DVD player ( X ) celular  
 ( X ) CD Player ( ) smartphone ( ) ipod, iphone  
 ( ) e book ( ) outros? Quais \_\_\_\_\_

19- Quais recursos você utilize em sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

( X ) internet, quais sites?

\_\_\_\_www.yappr\_\_\_\_\_

( X ) computador, quais programas? \_word\_\_\_\_\_

( ) Tv ( X ) rádio ( ) jornal ( X ) revistas ( X ) flash cards  
 ( ) datashow ( X ) Tv pendrive ( ) DVD player ( X ) mapas ( X ) quadro Branco  
 ( ) CD Player ( ) smartphone ( ) ipod, iphone  
 ( ) quadro magnético ( ) celular ( X ) livro didático  
 ( ) e book ( ) outros? Quais \_\_Pen drive (caixa de som. \_\_\_\_\_

20- Quais recursos podem ser encontrados na escola? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

( X ) internet ( X ) biblioteca  
 ( X ) laboratório de informática ( X ) Tv ( X ) rádio ( ) jornal ( ) revistas ( ) flash cards  
 ( X ) datashow ( X ) Tv pendrive ( ) DVD player ( ) mapas ( X ) quadro branco  
 ( ) CD Player ( ) smartphone ( ) ipod, iphone  
 ( ) quadro magnetico ( X ) livro didático  
 ( ) e book ( ) outros? Quais \_\_\_\_\_

21- Você escolheu o livro didático que é usado na sua escola para ensino de Língua Inglesa? ( X ) sim ( ) não, por quê? \_\_\_\_\_

22- Você usa o livro com assiduidade? ( X ) sim

( ) não, por quê? \_\_\_\_\_

23- Se você usa ou já usou livro didático, usou ele na sua totalidade ou precisou adaptar atividades, descartar outras e/ou acrescentar novas tarefas? Justifique

\_\_Algumas atividades tiverm que ser adaptadas á realidade do aluno. Ex. Tipo de fruta que não conheciam. \_\_\_\_\_

24- Com que frequência você elabora as atividades abaixo citadas?

Considere: sempre de 70 a 100% de suas atividades; às vezes de 40 a 69% de suas atividades; e raramente de 1 a 39% de suas atividades e nunca 0% de suas atividades

	leitura de textos	escrita de textos	gramática	audição	conversação	pronuncia	vocabulario
RSEMPRE	X						X

ZAS VEZES		X	X				
RARAMENTE						X	
ANUNCA					X		

25- Como são escolhidos os conteúdos que você ministra no ano letivo?

\_São escolhidos pelos professores do C.E.C.R. Diacordo com a \_experiência do ano anterior a princípio ,enquanto não temos contato ainda com o corpo discente da escola,após este contato os conteúdo são ministrados diacordo com a turma a ser desenvolvida.

---

26- Descreva a realidade do contexto cultural, social e econômico de seus alunos:

\_Na maioria meus alunos são de classe baixa,alguns muito pobres mesmo ,que possuem apenas o suficiente pra sobreviver.

---

16 – Quais grupos minoritários você detecta na sua escola?

\_\_\_\_\_Dos alunos que possuem hábitos de leitura,talvez pela falta de motivação em cãs (falta de estímulo a leitura).

---

20 -Quais foram suas últimas leituras abordando o assunto da metodologia do ensino de Língua Inglesa?

\_\_\_\_\_ não

lembro \_\_\_\_\_

---

22- Você realiza ou já realizou atividades que tragam o tema da interculturalidade para a sala de aula? Comente sua experiência:

\_sim,um texto sobre o carnaval comparando :o carnaval do Brasil e de outros países,as festividades natalinas (diferentes tipos de alimentos que as pessoas consomem ao redor do mundo para trazerem sorte no ano novo e os tipos de cerimônia de casamento ao redor do mundo ;costumes,comidas...etc

---



---



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
 INSTITUTO DE LETRAS  
 MESTRADO EM LÍNGUA E CULTURA

Prezado (a) colega,

Como é de seu conhecimento, estou realizando no mestrado pesquisa voltada para o nosso grupo de trabalho. Para continuar com minhas tarefas, preciso de algumas informações suas. Estou enviando este questionário para que você possa responder segundo a sua realidade escolar e cotidiana. Como já lhe informei, as informações são sigilosas e seu nome não será mencionado.

Desde já agradeço sua valorosa contribuição.

Maiana Rose

## QUESTIONÁRIO

27- Qual a sua idade?

\_44 anos\_

28- Qual o seu grau de instrução?

Superior

graduação em letras com inglês

outra graduação, qual? \_\_\_\_\_

pós graduação na área de língua inglesa

pós graduação em outra área, qual? \_\_\_\_\_

Cursos de extensão e/ou capacitação? Quais?

Inglês Instrumental , Avaliação da prática pedagógica e Capacitação em língua Portuguesa.

29- Como você considera o seu grau de proficiência em língua inglesa?

básico

intermediário

avançado

30- Você já estudou em curso de idiomas?  sim, por quanto tempo? \_\_\_3 anos\_\_\_

não

Você já viajou para o exterior?  não

sim? Qual a finalidade? \_\_\_\_\_

Para onde você foi? \_\_\_\_\_

Houve prática da língua inglesa? \_\_\_\_\_

31- Há quanto tempo você leciona língua inglesa? \_\_\_11 anos\_\_\_

32- Quais recursos você utiliza fora da sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

internet, quais sites? \_\_\_\_\_

computador, quais programas? \_\_Nero, Windows media Player, windows movie maker, google chrome entre outros.\_\_

Tv                     rádio                     jornal     revistas  
 datashow(  Tv pendrive                     DVD player  celular  
 CD Player             smartphone                     ipod, iphone  
 e book                     outros? Quais \_\_\_\_\_

33- Quais recursos você utilize em sala de aula? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

internet, quais sites? \_\_\_\_\_  
 computador, quais programas? \_\_\_\_\_  
 Tv                     rádio                     jornal     revistas  flash cards  
 datashow             Tv pendrive                     DVD player  mapas  quadro de giz  
 CD Player             smartphone                     ipod, iphone  
 quadro magnético  celular  livro didático  
 e book                     outros? Quais \_\_apostilas, jogos didáticos, charges etc.\_\_\_\_

34- Quais recursos podem ser encontrados na escola? (Se necessário, marque mais de uma alternativa)

internet  biblioteca  
 laboratório de informática  Tv  rádio  jornal  revistas  flash cards  
 datashow             Tv pendrive                     DVD player  mapas  quadro de giz  
 CD Player             smartphone                     ipod, iphone  
 quadro magnetico  livro didático  
 e book                     outros? Quais \_\_\_\_\_

35- Você escolheu o livro didático que é usado na sua escola para ensino de Língua Inglesa?  sim  não, por quê? \_\_Não fui informado da escolha\_\_\_\_

36- Você usa o livro com assiduidade?  sim  
 não, por quê? \_Porque não é completamente ajustado para a finalidade de se aprender a língua ,mas, sim, sobre ela e de forma esparsa. \_

37- Se você usa ou já usou livro didático,usou ele na sua totalidade ou precisou adaptar atividades, descartar outras e/ou acrescentar novas tarefas? Justifique

\_Eu precisei adaptar, destacar e acrescentar novas tarefas por jugá-lo inapropriado ao desenvolvimento da língua funcional por estar, ainda, no início do ensino fundamental.\_\_

38- Com que frequência você elabora as atividades abaixo citadas?

Considere: sempre de 70 a 100% de suas atividades; às vezes de 40 a 69% de suas atividades;e raramente de 1 a 39% de suas atividades e nunca 0% de suas atividades

	Leitura leitura de textos	escrita de	gramática	audição	conversação	pronuncia	alario
SEMPRE				✓	✓	✓	
AS VEZES			✓				✓
R NTE	✓	✓					



ANUNCA							
--------	--	--	--	--	--	--	--

39- Como são escolhidos os conteúdos que você ministra no ano letivo?

\_\_\_Os conteúdos ministrados durante o ano letivo são escolhidos nas ACs em grupo de acordo com uma suposta necessidade do currículo. \_\_\_

40- Descreva a realidade do contexto cultural, social e econômico de seus alunos:

\_ Os alunos da escola a qual eu ensino têm uma realidade sócio-econômica desfavorável, com renda familiar baixa, restringido o acesso à diversificação cultural e formação de valores aceitos pela sociedade.

16 – Quais grupos minoritários você detecta na sua escola?

\_\_\_São detectados pequenos grupos homo-sexuais e com deficiências físicas, mentais e emocionais. \_\_\_\_\_

21 -Quais foram suas últimas leituras abordando o assunto da metodologia do ensino de Língua Inglesa?

\_Minha ultima leitura foi o livro Learning Teaching de Jim Scrivener\_\_\_\_\_

23- Você realiza ou já realizou atividades que tragam o tema da interculturalidade para a sala de aula? Comente sua experiência:

\_Sim, eu já realizei tais estudos. Por exemplo, o fenômeno de Anglicismo, onde os alunos coletam palavras em Inglês no ambiente de sua comunidade e discutimos a respeito disto em varias concepções. \_\_\_

## ANEXO D - Pauta da RP (reunião pedagógica) do dia 13/05/2010:

- a) Aula de conversação ;
- b) Relato da professora C. sobre o uso da abordagem comunicativa em sala de aula

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO  
ESCOLA PARQUE / ESCOLAS-CLASSE/ANÍSIO TEIXEIRA/CANDOLINA  
PROJETO ARTICULAÇÃO DE ÁREA  
ATIVIDADE COMPLEMENTAR (AC)

Professora Articuladora: MAIANA ROSE		
Disciplina: LÍNGUA INGLESA		
Data: 13 de maio de 2010	Turno: Mat/Vesp	Local: Escola Parque

PAUTA DA REUNIÃO

1. Acolhimento  
- The old woman and the fly - historinha com rima
2. Oficina de Conversação com professor Paulo Roberto
3. Socialização das atividades dos professores
  - a) Viabilização de realização do Projeto Copa
  - b) Entregar projeto Cinema p/ Anísio e Candolima
  - c) Informe: Seminário Dia da África. 26/05 - 8:00h

REGISTROS DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DA REUNIÃO / SUGESTÕES / SOLICITAÇÕES

- A aula de conversação foi produtiva para aqueles que participaram
- Profa P [ ] informou estar aplicando o Projeto com os alunos
- As professoras da turma I ainda não estão trabalhando com o Projeto por conta do final da Unidade.
- A professora P [ ] ficou de enviar p/ e-mail o Projeto de cinema para renovar para as colegas
- A profa C [ ] esteve conosco e contou sua experiência com a 2ª série e 1º ano em ensinar L.I através de uma abordagem comunicativa

---

ANEXO E – *Release* aula de conversação em 18/10/2012

### ARTICULAÇÃO DE ÁREA DE LÍNGUA INGLESA: AULA DE CONVERSAÇÃO COM PROFESSORAS NORTE-AMERICANAS

Na última quinta feira, dia 18, duas professoras norte americanas que moram no Brasil há quase dois anos, estiveram na Escola Parque para participar da AC de Língua Inglesa. Nell Macy de New York e Jenna Paisley do Colorado conheceram a nossa Escola e ficaram impressionadas com o tamanho, a beleza e o funcionamento das atividades na perfeita harmonia.

A visita das norte americanas fora a pedido dos próprios professores de Língua Inglesa que sentiram a necessidade de treinar a língua oral e conhecer mais sobre a cultura estrangeira. Sendo assim, professor A. da Classe III convidou as professoras para um *workshop*. A conversa iniciou com slides sobre “A língua inglesa e sua importância na globalização” quando abordamos aspectos históricos e socioculturais da língua inglesa desde a época da colonização inglesa na América até um futuro próximo: o futuro globalizado. Em seguida, a conversa foi informal, perguntas de como eram o sistema de saúde, de educação, eleições e modo de vida dos norte americanos foram feitas, além de questões sobre a visão das professoras sobre o Brasil antes de desembarcarem aqui e qual o trabalho delas nos EUA. A manhã foi muito produtiva para as convidadas e professores de língua inglesa do CECR. Ao final do *workshop* Nell e Jenna receberam de lembrança uma bonequinha de papel mache confeccionada pelos alunos da Parque, gentilmente oferecidas pelo gestor da Escola prof. Gedeon Ribeiro.

A aula de conversação faz parte de um conjunto de atividades que estão sendo feitas na Articulação de Área de Língua Inglesa no intuito de ressignificar o ensino da língua dentro de um mundo globalizado e com demandas de comunicação com estrangeiros cada vez mais necessária.



## ANEXO F – Pauta da RP do dia 01/01/2012:

- a) Apresentação do projeto que articula o ensino de LI com a cultura afrodescendente (apresentação feita em inglês);  
 b) Relato da prof. E. sobre a não recepção dos alunos em fazer a pesquisa sobre Halloween.

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO  
 ESCOLA PARQUE/ ESCOLAS-CLASSE/ANÍSIO  
 TEIXEIRA/CANDOLINA/CELINA PINHO  
 PROJETO ARTICULAÇÃO DE ÁREA

## ATIVIDADE COMPLEMENTAR (AC)

Professora Articuladora: MAIANA ROSE

Disciplina: LÍNGUA INGLESA

Data: 01/11/2012

Turno: Mat/Vesp

Local: Escola Parque

## PAUTA DA REUNIÃO

- Informes:  
 a) Pós-graduação em bilinguismo  
 - Apresentação do projeto: Ensino de Inglês de forma interativa. atividades relacionadas com a identidade negra com profa. Margarete Carvalho

## REGISTROS DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DA REUNIÃO / SUGESTÕES / SOLICITAÇÕES

→ O projeto contempla o uso da língua inglesa com atividades voltadas para o resgate da identidade negra; exercícios escritos e orais como por exemplo, sobre Rosa Parks, tem ênfase neste projeto.

- Profa. L. [ ] socializou atividade de jogo da memória com verbos no passado

→ Profa. E. [ ] relatou que não teve boa recepção por parte dos alunos, a pesquisa sobre Halloween

Em Anexo: atividades propostas por profa. Margarete Carvalho

---

ANEXO G – *Release* apresentado em Portifólio de 2010 sobre atividade do dia 12/05/2010

***Conversando a gente se entende, se integra***

Dentro da proposta do projeto *Conversando a gente se entende, se integra*, quando os núcleos da Escola Parque expõem suas ações aos colegas das Escolas-Classe, o grupo de Articulação de Língua Inglesa teve o prazer de receber o colega Tyrone Santiago professor de Língua Inglesa do NICC e o colega do turno noturno da Classe III, o professor Antônio Henrique. Os colegas trouxeram experiências sobre a própria aprendizagem ao proporem a oficina *Professores de Línguas como Aprendizes de Línguas*. Nesta conversa trocamos idéias de como nós, professores, podemos melhorar nosso rendimento como alunos de Língua Inglesa. Os colegas sugeriram a escrita do projeto de aprendizado de língua (*Language Learning Project- LLP*), atividade que eles aprenderam no curso para professores da rede pública oferecido pela ACBEU em parceria com a SEC. Algumas atividades foram feitas para que soubéssemos qual o nosso estilo de aprendizagem. Tyrone ainda falou sobre a sua experiência de intercâmbio com a Escola Lovejoy em Illinois, EUA e nos presenteou com um livrinho de palavras cruzadas em inglês.

Concluindo, a nossa manhã foi muito agradável com a presença dos dois colegas, a troca de experiências e as idéias dadas foram proveitosas. Existe uma proposta de Tyrone de fazermos atividades de conversação em Língua Inglesa nos dias de AC; proposta que ainda será analisada pelo grupo de Articulação.





## ANEXO H – Pauta da RP de 08/09/2011

Relato da professora P. sobre realização de atividades para 4 aulas de leitura (duas semanas).

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO – ESCOLA PARQUE / ESCOLAS-CLASSES  
 PROJETO DE ARTICULAÇÃO DE ÁREA  
 COORDENADORA – Marilene Marques

PLANEJAMENTO QUINZENAL		
Disciplina - <i>Bíngua Inglesa</i>	Articulador - <i>Mariana Rose</i>	
Professor(a) - <span style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 100px; height: 15px;"></span>		
Série - <i>6<sup>a</sup>/7<sup>a</sup>/8<sup>a</sup></i>	Turno - <i>Mat</i>	Período - <i>III unidade</i>
CONTEÚDOS	ATIVIDADES	
<p><i>6<sup>a</sup> série</i>  <i>Preposições de lugar</i>  <i>(on, in, under, etc...)</i>  <i>Revisão de Simple Present para as provas</i></p> <p><i>7<sup>a</sup> série</i>  <i>Simple Past</i></p> <p><i>8<sup>a</sup> série</i>  <i>Superlativo</i></p>	<p><i>Colocar algumas frases no quadro com- tendo preposições e pedir para eles desenharem o que estiver escrito nas frases.</i></p> <p><i>Trazer um texto falando sobre a vida de alguém famoso e fazer perguntas sobre ele.</i> ←</p> <p><i>Revisão sobre o assunto com exercícios e um texto falando sobre recordes mundiais.</i></p> <p><i>Obs.: Semana de Provas (<span style="border: 1px solid black; display: inline-block; width: 50px; height: 15px;"></span>)</i>  <i>19 a 23/09/11</i></p>	

## ANEXO I- Pauta da RP de 06/09/2012:

a) Relato da prof. E. sobre a intenção de trabalhar *Reading moments*

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO  
ESCOLA PARQUE/ESCOLAS-CLASSE/ANÍSIO  
TEIXEIRA/CANDOLINA/CELINA PINHO  
PROJETO ARTICULAÇÃO DE ÁREA  
ATIVIDADE COMPLEMENTAR (AC)

Professora Articuladora: MAIANA ROSE		
Disciplina: LÍNGUA INGLESA		
Data: 06.09.2012	Turno: Mat/Vesp	Local: Escola Parque

**PAUTA DA REUNIÃO**

1. Acolhimento  
2. Informes  
a) e-mail da Atica (anexo)  
b) livros que a Atica doou, doamos à biblioteca  
c) dicuto sobre Alvaro, Candolina, Celina e Anísio  
d) decisão da data de apresentação de Margarite Carvalho  
3. Planejamento segundo semestre

**REGISTROS DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DA REUNIÃO/SUGESTÕES/SOLICITAÇÕES**

- Cerca de 13 livros que ganhamos da Ed. Atica, foram doados à biblioteca do DECR.

- Estamos articulando o dia 20/09 para a conversa com prop. Margarite Carvalho

- Professoras relataram suas atividades:

a) E [ ] ([ ]): Começará o trabalho "per pal" e tem feito, pelo menos uma vez por mês, a atividade "reading moments" (momentos de leitura)

b) R [ ] ([ ]): apresentou 2 atividades que realizou com os alunos (em anexo)

c) A [ ] ([ ]): atividades com tipos de filmes

d) G [ ] ([ ]): a professora está preocupada com o baixo rendimento dos alunos.

- O planejamento da III e IV unidades foi executado pelos colegas.

- Prope. E [ ] apresentou seu cronograma de aula, momento em que estará ausente de articulação (anexo)

**GOVERNO DO ESTADO**  
**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO**  
**CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO**  
**DECRETO N.º 20645 D.O. 14/04/1968**  
**Rua – Saldanha Marinho, n.º 134, Caixa D'água, Salvador**  
**/ Ba**  
**Tel.: (71)3244-1025 – Telefax: (71) 3233-7399 – CEP: 40.323-010**



CENTRO E  
COORDEN  
ARTICULA

### PROJETO CONHECENDO A CULTURA ATRAVÉS DA LEITURA

**JUSTIFICATIVA:** No ano passado, no momento em que a avaliação das reuniões na Parque foi feita, os colegas pontuaram a necessidade de serem elaborados projetos voltados exclusivamente para o ensino de Língua Inglesa. O que se percebe é uma preocupação do professor de Inglês do CECR em significar o ensino da língua estrangeira e dar um viés mais característico ao processo dentro do Centro. Visando o tema proposto para este ano, *Arte, esporte e tecnologia na construção da cidadania*, propõe-se trabalhar o ensino /aprendizagem da Língua Inglesa enfocando a cultura dos falantes nativos. Não é uma tarefa muito fácil apresentar uma cultura alheia para nossos alunos em sala de aula uma vez que material é escasso ou estereotipado. Portanto, este projeto justifica-se pela necessidade de apresentar aos nossos alunos do CECR um pouco da cultura dos falantes nativos sem estereótipos, trazendo a leitura como suporte, leitura esta de textos originais – aqueles que foram escritos no objetivo de entreter ou informar, diferente do que vemos em livro didático, textos prontos para apresentação de um conteúdo gramatical- e, acima de tudo com reflexão de que povos e nações são diferentes, merecem respeito e que nenhuma cultura é superior a outra, são apenas diferentes.

**OBJETIVO GERAL:** Apresentar, através da leitura de textos originais, a cultura de falantes de Língua Inglesa aos alunos do CECR.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) Ler textos originais em Língua Inglesa;
- b) Conhecer um pouco da cultura dos falantes de Língua Inglesa;
- c) Realizar atividades de compreensão de texto;
- d) Respeitar a cultura de outros povos

#### PROCEDIMENTOS:

##### A) LIVRO *THANKSGIVING*

- Leitura da estorinha para alunos utilizando as imagens scaneadas e apresentando-as na TV pendrive;



- Comentar com os alunos o que é o dia de ação de graças nos EUA e como ele é comemorado
- Confeccionar com os alunos um painel intitulado “ I am thankful for...” e pregar na sala –segue plano de aula
- Realizar lanche coletivo

## B) POEMAS INFANTIS

- Fazer a leitura e interpretação do poema

## C) LIVRO *AROUND THE WORLD IN EIGHT DAYS*

Sugestão dos professores

- 1- Gisele, Classe IV- dividir o livro, que tem 6 capítulos, para 6 equipes na sala e eles encenarem uma peça baseada em cada capítulo; selecionar cenas do filme para fazer atividades.
- 2- Eliana, Classe II- explorar os lugares por onde os personagens passaram; estudar através dos trajes típicos e costumes.
- 3- Adriana, Álvaro Silva – pedir aos alunos que pesquisem sobre os costumes dos países.
- 4- Professores do Candolina (Andréa e Gideon)- explorarão o Brasil ao invés do estudo sobre os costumes de pessoas de todo o mundo, pois faz parte do Projeto maior da Escola.

## PLANO DE AULA- PAINEL “I AM THANKFUL FOR...”

- **Warm up-** Sondar os alunos sobre o que eles já ouviram falar sobre o dia de ação de graças;
  - Comentar na sala sobre o significado desta festividade
  - Comentar quais atividades as crianças e adolescentes fazem, como por exemplo um cartaz mostrando pelo que eles são gratos
  - Incentivar os alunos a fazerem um painel apresentando as coisas pelas quais são agradecidos
- **Confeção do painel-** Entregar a cada aluno uma folha de ofício e pedir que eles assinem os nomes;
  - Sondar oralmente pelo que eles agradecem, por exemplo, o cachorro, a saúde, a escola, e etc...
  - Escrever no quadro as palavras que eles falarem em inglês, sempre incentivando-os a lembrar destas palavras em inglês;
  - Pedir que eles escrevam, em inglês e com sua ajuda, sobre as coisas que

eles agradecem;

-Fixar na parede da sala e pedir voluntários para apresentar seus trabalhos.

- **Avaliação da atividade**- os alunos serão avaliados pelo seu desenvolvimento oral.

ANEXO K- Pauta da RP do dia 09/09/2010:

- a) Relato de professores sobre atitudes realizadas a partir do Projeto *Conhecendo a cultura através da literatura*;
- b) Relato da prof. C. sobre seu êxito em trabalhar com a abordagem comunicativa em sua sala de aula.

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO ESCOLA PARQUE / ESCOLAS-CLASSE/ANÍSIO TEIXEIRA/CANDOLINA PROJETO ARTICULAÇÃO DE ÁREA ATIVIDADE COMPLEMENTAR (AC)		
Professora Articuladora: MAIANA ROSE		
Disciplina: LÍNGUA INGLESA		
Data: 09 de set. 2010	Turno: Mat / Vesp	Local: Escola Parque
PAUTA DA REUNIÃO		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acolhimento</li> <li>- Apresentação de atividades realizadas</li> <li>- Relato de experiências</li> <li>- Estudo de assuntos de conhecimentos gerais e específicos para a certificação</li> </ul>		
REGISTROS DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DA REUNIÃO / SUGESTÕES / SOLICITAÇÕES		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foram passados alguns informes sobre as comemorações dos 60 anos do CECR:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Homenagem na Câmara de Vereadores - 17/09</li> <li>b) 20 e 21/09 - Seminário sobre a literatura Anisiana</li> <li>c) 24/09 - Exposição de arte na Escola Parque</li> <li>d) 27/09 - Apresentação no TCA</li> </ol> </li> <li>• As professoras P [ ] e P [ ] relataram que pediram aos alunos uma pesquisa sobre o dia de Ações de Graças</li> <li>• A professora G [ ] trabalhará com a leitura do livro "A volta ao mundo em 80 dias" com o 1º ano.</li> <li>• As professoras P [ ] e G [ ] desejam trabalhar com escritores de língua estrangeira</li> <li>• Apresente material que prof. E [ ] estava trabalhando com as 5ª e 6ª séries (em anexo)</li> <li>• Após o intervalo estudamos para a certificação: avaliação, plano decenal para a educação; currículo e papel do professor</li> <li>• Os professores A [ ], B [ ] e G [ ] justificaram ausência via e-mail; prof. C [ ] e H [ ] também justificaram</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ A professora E [ ] relatou o êxito que tem obtido com o método comunicativo com alunos do 1º ano</li> <li>• Professora E [ ] apresentou calendário de semana de aula de seu curso modular para justificar suas ausências quando estas coincidirem com dias de A. e na Parque (anexo)</li> </ul>		

ANEXO L – Projeto *Pen Pal*

**CECR ESCOLA PARQUE**  
 CENTRO EDUCACIONAL CARLOS PEDREIRO  
 ESCOLA PARQUE  
**NUCLEO DE ARTICULAÇÃO DE ÁREA**  
**ARTICULAÇÃO DE ÁREA DE LÍNGUA INGLESA**  
 COORDENADORA DA ARTICULAÇÃO: MARILENE BORGES  
 ARTICULADOR(A) \_\_\_\_\_

**PROJETO PEN PAL- Primeiro semestre de 2012**

✚ Objetivos:

- 1- Estimular a escrita do gênero carta em inglês;
- 2- Promover interação entre alunos das Classes;
- 3- Desenvolver a habilidade de escrita em inglês, falando de si mesmo.

✚ Metodologia:

Orientados pelo professor, a cada unidade uma turma realizará atividades cuja culminância será a escrita de uma carta sobre si mesmo, que deverá ser trocada com alunos de outras Classes.

Na primeira unidade, as 5<sup>as</sup> e 7<sup>as</sup> séries irão escrever cartas e na unidade seguinte será a vez das 6<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup>.

As cartas deverão ser escritas como atividade avaliativa, valendo ponto ( a critério do professor). Sugere-se o cronograma abaixo:

DATA	ATIVIDADE
Aula 01	Realização de atividades de leitura, interpretação e audição, utilizando-se do gênero textual carta. Pontuação da atividade.
Aula 02	Escrita de uma carta pessoal utilizando como parâmetro a carta que fora lida na aula anterior. Entrega do produto ao professor. Pontuação da atividade.
Aula 07 (duas semanas depois)	Entrega aos alunos da carta corrigida pelo professor para que este passe a limpo em casa.
Aula 08	Alunos trazem a carta e um envelope para sala de aula. Explicação de como se preenche um envelope. Entrega da carta no envelope ao professor. Pontuação da atividade.
AC subsequente (data a confirmar)	Professores levam para Parque as cartas de seus alunos e recebem cartas de alunos de outra Classe
Aula 09	Entrega das cartas na Escola para que alunos conheçam seu <i>Pen Pal</i> .

✚ Avaliação:

Os alunos serão avaliados e pontuados no processo de realização da atividade. Serão observados, pelos professores, pontos como interesse, motivação, desprendimento, organização textual, escrita e leitura dos alunos.

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA SUGERIDA

### Aula 01

✚ Objetivos:

- a) Ler e interpretar uma carta pessoal em inglês;
- b) Ouvir e marcar os erros que aparecem na carta escrita.

✚ Procedimentos:

- a) Warm up: preferencialmente arrumar a sala em semi-círculo; professor faz questionamentos aos alunos:
  - No tempo de nossos avós não existia celular, e mail, internet, como é que vocês acham que eles se comunicavam com quem estava longe?
  - Você já recebeu alguma carta escrita por alguém que estava longe? Como foi que você respondeu a ela?
  - O que é CEP? Logradouro?
  - Como se preenche um envelope de carta? (professor demonstra como se faz)
- b) Professor entrega o texto ao aluno e investiga o seu conhecimento prévio sobre a estrutura do gênero textual:
  - que tipo de texto é este?
  - quem escreveu a carta?
  - de onde ela escreveu?
  - par quem ela escreveu?
  - você sabe o que é um *pen pal*?
- c) Professor explica a atividade a ser feita.
- d) Professor passa o tape duas vezes. A terceira vez será passada e pausada para que a correção seja feita.
- e) Realizar atividade escrita com os alunos.
- f) Corrigir atividade atribuindo pontos.

### Aula 02

✚ Objetivos:

- a) Escrever uma carta pessoal em Inglês.
- b) Falar de si mesmo através do texto da carta.

✚ Procedimentos:

- a) Alunos levam para sala atividade realizada na aula anterior.
- b) Oralmente professora pergunta aos alunos:
  - como é a rotina de Carla Hatman?

- como é sua rotina? Que horas você acorda? Que horas você vem pra escola? O que você faz à tarde? O que você costuma fazer nos fins de semana?
- c) Escrever em inglês, no quadro, as respostas que os alunos derem.
- d) Orientar os alunos na realização da escrita da carta, tomando como parâmetro a carta de Carla.
- e) Alunos entregam ao professor as cartas escritas.

### **Aula 08**

✚ Objetivo:

- a) Escrever num envelope em inglês.

✚ Procedimentos:

- a) Professor orienta aluno como escrever em um envelope para colocar nos correios
- b) Professor orienta alunos a dobrar carta já corrigida e passada a limpo e coloca-la no envelope.
- c) Professor recebe cartas dos alunos para levar à AC para troca.

### **Observação:**

No dia da entrega das cartas de outros colegas na sala de aula, recomenda-se parar a aula por um momento, ou entregar nos minutos finais da aula para que alunos possam ter tempo de ler em sala e compartilhar a experiência com os colegas e fazer uma avaliação de todo o processo com toda a turma e professor.

## CECR ESCOLA PARQUE/ESCOLAS CLASSE

Listen to this letter and correct the mistakes.

*Blumenau, June 15, 2003*

*Dear Kathy,*

*My name is Carla Hatman. I am a teacher. I am your pen pal from Argentina.*

*I study to school in the morning. I get up at six thirty. Then I clean my face and eat breakfast. I take the bus to school at seven thirty.*

*I like my school because I have many friends there. My best friend is Lee. He's in my class.*

*I have lunch at eleven thirty. In the afternoon, I play. Then I help my father. In the evening, I have dinner and see TV.*

*I go to the beach on Sundays.*

*Write soon.*

*Your friend, Carla.*

1- What is the meaning of these words? Can you guess?

- a) Zip Code-
- b) Address-
- c) Street-
- d) Avenue-
- e) State-
- f) Country-
- g) Stamp-

---

ANEXO M- Projeto Dengue Fever e fotos das atividades realizadas

CECR-Escola Parque/ Escolas Classe/Candolina/Anísio Teixeira/Celina  
Pinho  
Articulação de Área de Língua Inglesa

Projeto  
**DENGUE FEVER**



De 21 de março a 01 de abril de 2011



Articulação de Área de Língua Inglesa  
Articuladora: Maiana Rose Fonseca da Silva  
Professores Idealizadores do Projeto: (...)

**Justificativa:** este Projeto justifica-se pela necessidade de orientar os alunos do CECR para a prevenção da Dengue, doença transmitida por mosquito e, que, com simples ações pode ser evitada. Além de informar aos alunos sobre a doença, como preveni-la e seus sintomas, o Projeto também é uma oportunidade de ensinar a Língua Inglesa dentro de um contexto real do dia a dia dos aprendizes. O presente trabalho contempla o tema anual do CECR, a saber *Educação, saúde e cidadania*, quando tratamos de ações que envolvem o exercício de cidadania e a educação para a saúde e cuidado com toda a comunidade.

**Objetivo:** 1) Conscientizar os alunos da importância de se prevenir contra a dengue; 2) Exercitar a capacidade de síntese e tradução dos alunos; 3) Desenvolver a habilidade de escrita em Língua Inglesa; 4) Desenvolver a cidadania; 5) Conhecer a forma de contágio da dengue e seus sintomas.

**Interfaces:** o Projeto se articula muito bem com a Língua Inglesa e a Língua Portuguesa no momento em que os alunos fazem a tradução da Língua Materna para a Língua Estrangeira; se articula também com a Arte quando alunos do 6º ano preparam “cartazes” em forma de mãos e o 7º ano confeccionam sinalizadores e alunos do 8º ano confeccionam panfletos; a articulação também se dá com a Informática e o Laboratório de Informática quando alunos do 8º ano digitam e diagramam seus panfletos e alunos do 9º ano produzem slides para divulgação de ações contra a dengue.

**Metodologia:** O projeto DENGUE FEVER está dividido por séries, com atividades distintas, mas que se completam, podendo ser eleito um dia como culminância para exposição dos materiais produzidos.

Vale ressaltar que se trata de sugestões, que poderão ou não ser seguidas pelos docentes de língua inglesa das escolas classe.

## 6º ANO (5ª SÉRIE)

### Produto:

Mural composto por imagens recortadas das próprias mãos dos alunos. Na palma da mão constarão frases de prevenção da dengue.

### Etapas sugeridas:

1. Criação de 10 frases em português. Em casa, os alunos deverão traduzi-las para o inglês, fazendo uso de dicionário, da internet e/ou outros recursos que tenham disponíveis;
2. Em sala de aula, discutir as traduções que foram realizadas em casa, a fim de corrigir possíveis equívocos estruturais da língua inglesa;
3. Desenhar as mãos dos próprios alunos, fazendo uso de papéis e lápis coloridos. Na palma da mão desenhada e recortada, os alunos deverão escrever a frase que eles escolheram e traduziram na etapa 1. Vale ressaltar que as frases em inglês deverão estar em destaque e suas respectivas traduções em português deverão figurar em fonte reduzida, logo abaixo;
4. Após a produção das mãos, colocá-las em papel metro, compondo o mural, o qual poderá ser disponibilizado na entrada da escola ou em outros locais apropriados.

### 7º ANO (6ª SÉRIE)

**Produto:**

Sinalizadores com frases de prevenção da dengue.

**Etapas sugeridas:**

1. Criação de 10 frases em português. Em casa, os alunos deverão traduzi-las para o inglês, fazendo uso de dicionário, da internet e/ou outros recursos que tenham disponíveis;
2. Em sala de aula, discutir as traduções que foram realizadas em casa, a fim de corrigir possíveis equívocos estruturais da língua inglesa;
3. Criar tiras em papéis coloridos, escrevendo a frase que eles escolheram e traduziram na etapa 1. As tiras deverão conter setas que levam ao leitor buscar as outras tiras espalhadas na escola. Vale ressaltar que as frases em inglês deverão estar em destaque e suas respectivas traduções em português deverão figurar em fonte reduzida, logo abaixo;
4. Afixar as tiras, de acordo com as setas, pelos corredores da escola.

### 8º ANO (7ª SÉRIE)

**Produto:**

Panfleto informativo.

**Etapas sugeridas:**

1. Dividir a turma em 5 equipes e fazer sorteio dos subtemas propostos:

- a. A doença;
- b. O mosquito;
- c. Os sintomas;
- d. Formas de contágio;
- e. Prevenção.

Nesta etapa, o professor deverá solicitar que os alunos façam uma pesquisa sobre o tema sorteado e tragam as informações na aula posterior;

2. A partir das informações pesquisadas, criar um breve texto em português (máximo de 5 linhas), o qual deverá ser traduzido em casa e levado para a próxima aula;
3. Em sala de aula, discutir as traduções que foram realizadas em casa, a fim de corrigir possíveis equívocos estruturais da língua inglesa;
4. Verificar se há alunos com habilidade em computador para a criação do panfleto (único para toda a turma). Caso não haja, o professor poderá colher as sugestões do que deverá figurar no panfleto para que o professor possa produzi-lo.

## 9º ANO (8ª SÉRIE) E ENSINO MÉDIO

### **Produto:**

Vídeo clipe.

### **Etapas sugeridas:**

1. Dividir a turma em 5 equipes e fazer sorteio dos subtemas propostos:
  - a. A doença;
  - b. O mosquito;
  - c. Os sintomas;
  - d. Formas de contágio;
  - e. Prevenção.

Nesta etapa, o professor deverá solicitar que os alunos façam uma pesquisa sobre o tema sorteado e tragam as informações na aula posterior;

2. A partir das informações pesquisadas, criar um breve texto em português (máximo de 5 linhas), o qual deverá ser traduzido em casa e levado para a próxima aula;
3. Em sala de aula, discutir as traduções que foram realizadas em casa, a fim de corrigir possíveis equívocos estruturais da língua inglesa;
4. Verificar se há alunos com habilidade em computador para a criação dos slides e produção do vídeo clipe (único para toda a turma). Caso não haja, o professor poderá colher as sugestões do que deverá figurar no vídeo clipe, inclusive da música de fundo, para que o professor possa

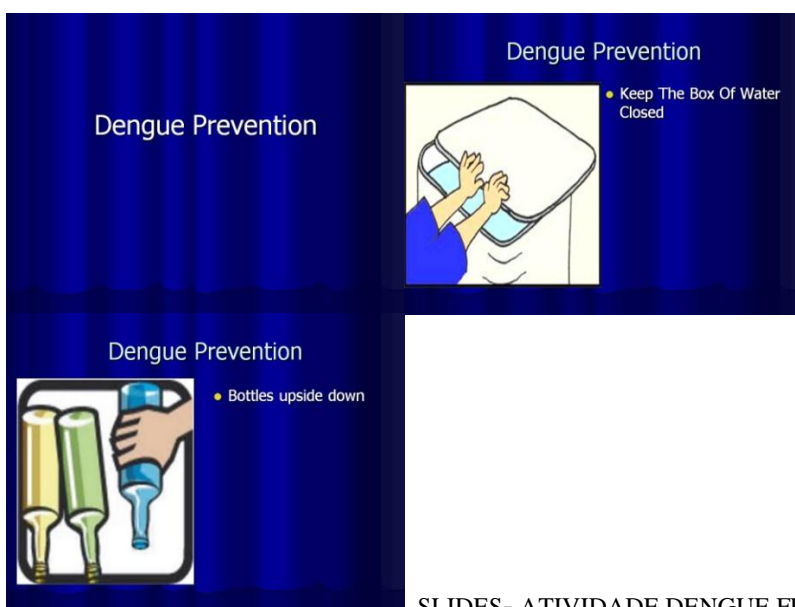
produzi-lo.

### CULMINÂNCIA SUGERIDA

Marcar um dia para que sejam exibidos os vídeos clipes criados para todas as turmas, fazendo a distribuição dos panfletos e a exposição dos materiais produzidos para afixar no mural e nos corredores.



ATIVIDADE DENGUE FEVER- 6º ANO- PROFA. E.



SLIDES- ATIVIDADE DENGUE FEVER- 1º ANO – PROFA. G.

## ANEXO N- Pauta da RP de 08/09/2011

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO – ESCOLA PARQUE / ESCOLAS-CLASSES  
 PROJETO DE ARTICULAÇÃO DE ÁREA  
 COORDENADORA – Marilene Marques

## PLANEJAMENTO QUINZENAL

Disciplina - <i>English - Inglês</i>	Articulador - <i>Mariana Rose</i>
Professor(a) - <i>[Redacted]</i>	
Série - <i>1º, 2º anos</i>	Turno - <i>matutino</i>
	Período - <i>12-23/09</i>

CONTEÚDOS	ATIVIDADES
<u>1º ano</u> : <i>revisão de past continuous</i>	- Escovar frases no past continuous a partir de tirinhas da Turma da Mônica.
- <i>Cidadania</i>	Apresentação: Cada equipe pesquisará sobre alguém que realiza ou já realizou alguma atividade social. Escreverá um texto em inglês com as informações básicas sobre essa pessoa e apresentará para a classe em português.
<u>2º ano</u> : <i>- Indirect speech</i>	- Passar frases dos tirinhas de Calvin para o discurso indireto.
- <i>Idem 1º ano</i>	- <i>Idem 1º ano</i>

*Semana de avaliação final: 26-30/09/11*

---

ANEXO O- Sequência didática da Jornada Pedagógica 2012  
CECR- ESCOLA PARQUE E ESCOLAS CLASSE  
JORNADA PEDAGÓGICA 2012  
PROFESSORES ELABORADORES: (...)  
ARTICULADORA DE ÁREA: Maiana Rose Fonseca da Silva  
PERÍODO de 06 a 15 de fevereiro de 2012 (3 aulas)  
SÉRIES/ANOS: 5ª à 8ª/ 6º ao 9º

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LÍNGUA INGLESA

### ✚ HABILIDADES/OBJETIVOS

- a) Motivar os alunos em relação à aprendizagem de Língua Inglesa;
- b) Destacar a importância da aprendizagem da Língua Inglesa;
- c) Reconhecer palavras já aprendidas;
- d) Ouvir e interpretar a canção *Someone like you* de Adele;
- e) Conhecer sobre a cultura de comemoração do *Valentine's Day*;
- f) Assistir a um vídeo sobre a história do *Valentine's Day*;
- g) Assistir e interpretar vídeo de propaganda em inglês sobre o presente do *Valentine's Day*;
- h) Ler e interpretar texto sobre o Carnaval.

### ✚ CONTEÚDOS

- a) História da Língua Inglesa;
- b) Motivos para estudar a Língua Inglesa;
- c) Vocabulário já conhecido;
- d) Palavras de origem inglesa que usamos no cotidiano da Língua Portuguesa (estrangeirismo);
- e) Dia de São Valentim- história/ origem dos festejos.

### ✚ DESENVOLVIMENTO

#### **Aula 1:**

- a) Dispor a sala em semicírculo<sup>i</sup> ;
- b) Conversa informal com os alunos sobre as palavras em inglês que são usadas no dia a dia;
- c) A partir da necessidade real de uso da LI no contexto da LP, pode-se começar conversa informal sobre a importância de aprender a LI;

- d) Conversa informal sobre a história da LI (sugestão: mostrar as palavras cognatas para que alunos identifiquem a relação da LI com a LP vinda do latim);
- e) Finalização da **Aula 1**, audição da canção *Samba do Approach* de Zeca Pagodinho destacando o estrangeirismo (ou apenas mencionar a música para culminar a aula, caso alunos já tenham conhecimento dela).

### **Aula 2:**

- a) Dispor a sala em semicírculo;
- b) Conversa informal sobre o dia dos namorados: como é comemorado no Brasil? Levantar conhecimento prévio sobre como é comemorado em outros países do mundo;
- c) Apresentação do vídeo sobre a história de São Valentino;
- d) Compreensão do vídeo através de conversa informal: qual 'parte do vídeo chamou mais atenção?;
- e) Exercício Linguístico: apresentar vídeo de comercial sobre o presente do dia dos namorados (máscara dos atores da saga *Crepúsculo*). Parar o vídeo e perguntar aos alunos: *How do you tell her (him) she's (he's) special?* Coletar respostas em Português e fazer a tradução no quadro coletivamente;
- f) Questionar à turma que presente seria ideal para dar ao namorado/a? Coletar respostas em Inglês e fazer a tradução no quadro coletivamente;
- g) Ouvir a música de Adele e pedir aos alunos que sublinhem as palavras conhecidas;
- h) Interpretar a música através das palavras sublinhadas.

### **Aula 3:**

- a) Dispor a sala em semicírculo;
- b) Questionar alunos sobre como o Carnaval é celebrado em Salvador e em outras cidades do Brasil (como Rio de Janeiro e Olinda);
- c) Questionar aos alunos como eles celebram o Carnaval (atentar para o respeito às opiniões contrárias à festa);
- d) Proceder a leitura do texto *Carnival Salvador-Bahia* com os alunos, utilizando-se das estratégias de leitura: ativação do conhecimento prévio, inferência sobre a imagem, uso de palavras cognatas e vocabulário conhecido.



- a) TV pendrive;
- b) Texto *Carnival Salvador-Bahia*;
- c) Canções: letra e música- *Someone like you* e *Samba do Approach*
- d) Vídeos: *História do dia de São Valentino* e *Presente para o Dia dos Namorados*.

#### AVALIAÇÃO

- a) Através das participações orais dos alunos;
- b) Através da identificação das palavras conhecidas na canção de Adele;
- c) Através da leitura e compreensão do texto sobre o Carnaval.

ANEXO P- Pauta da RP de 26/05/2011:

Atividade com a música de Ricky Martin *The Best thing about me is*

CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO  
 ESCOLA PARQUE / ESCOLAS-CLASSE/ANÍSIO  
 TEIXEIRA/CANDOLINA/CELINA PINHO  
 PROJETO ARTICULAÇÃO DE ÁREA  
 ATIVIDADE COMPLEMENTAR (AC)

Professora Articuladora: MAIANA ROSE		
Disciplina: LÍNGUA INGLESA		
Data: 26.05.2011	Turno: Mat/Vesp	Local: Escola Parque

PAUTA DA REUNIÃO

- Acolhimento
- Socialização das atividades realizadas nas Classes nesta semana (atividades de língua inglesa e do projeto de cada escola)
- Apresentação de atividades exitosas
- Organização da comemoração de S. João para próxima A.C (09.06 - caso seja de consentimento de todos)

REGISTROS DOS PRINCIPAIS ASPECTOS DA REUNIÃO / SUGESTÕES, SOLICITAÇÕES

□ e □ apresentaram algumas atividades realizadas este ano.

→ Os professores assistiram aos vídeos de Ricky Martin e fizeram a atividade proposta. Disseram que vão adaptar a atividade e utilizá-la.

O professor □ disse que irá retomar o tema dengue durante a realização de uma Feira de Ciências que acontecerá no colégio dele.

A professora □ disse que vai trabalhar com o comercial da Coca-Cola.

A professora □ apresentou um vídeo sobre Simple Part que ela pegou do YouTube.

Os professores fizeram a lista para a comemoração do dia 09/06.

- Professora □ justificou ausência
- Professor □ justificou ausência pelo telefone

15 QUINZENAS  
 15 HORAS DE DESE

you.

**CECR- ESCOLA  
PARQUE/ESCOLAS CLASSE  
ARTICULAÇÃO DE ÁREA DE  
LÍNGUA INGLESA**

**ATIVIDADE**

Após ouvir a música *The best thing about me is you* de Ricky Martin, pense um pouco com seus colegas:

- 1- Procure no diagrama abaixo 14 palavras que aparecem no clip:

L	O	V	E	O	W	N	H	J	P
A	D	F	G	R	L	R	F	I	E
E	E	F	R	E	E	D	O	M	A
Q	S	N	M	L	O	L	D	A	C
U	X	N	J	L	S	W	Q	L	E
A	Y	U	I	X	O	P	A	I	S
L	Q	W	E	R	T	S	Z	C	X
I	N	J	U	S	T	I	C	E	E
T	C	C	B	N	M	P	K	L	P
Y	L	K	H	A	R	M	O	N	Y
Q	P	K	G	C	V	L	N	D	G
Z	M	L	Y	T	D	E	W	H	I
O	P	P	R	E	S	S	I	O	N
S	K	L	O	T	C	G	H	K	N
G	A	R	H	K	L	P	R	F	O
Q	W	R	E	F	U	G	E	Y	C
L	O	U	R	E	D	F	G	Y	E
Q	S	T	R	E	N	G	H	T	N
S	D	G	H	J	U	I	L	I	C
H	A	P	P	Y	E	H	U	K	E

- 2- Escreva o vocabulário encontrado nas colunas abaixo:

Bad words

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Good

words \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 3- Tem uma palavra na música que é em outra língua (não está nem língua inglesa, nem portuguesa). Qual é ela? De que língua é? Qual seu significado?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 4- **The Best thing about me is you.** O que isto significa? O que tem a ver com igualdade e cidadania? Porque ele usa a expressão **you=me**?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ANEXO Q- Actividades com música: Alicia Keys e Justin Bieber

**CECR Escuela Parque**

Looking For Paradise (Feat. Alicia Keys)

Alejandro Sanz

Everybody say oh oh oh oh

Driving in a \_\_\_\_\_ car

Trying to get \_\_\_\_\_

Don't know \_\_\_\_\_

But i gotta get there

A veces me siento perdido

Inquieto, solo y confundido

Entonces me ato a las estrellas

Y al mundo entero le doy vueltas

I'm singing for somebody like

\_\_\_\_\_

Sorta like me baby

Yo canto para alguien como tú

Pon la oreja, nena

Oh oh oh oh

Estoy buscando ese momento

La música, que cuando llega

Me llena con su sentimiento

Con sentimiento, vida llena

Walking down the \_\_\_\_\_

Looking for \_\_\_\_\_

Trying to find my \_\_\_\_\_

Trying to make some

\_\_\_\_\_

Yo canto para alguien como tú

Sólo como tú, baby

I'm singing for somebody like you

What about you

I'm singing for someone

Someone like \_\_\_\_\_

Tú, dime a quién le cantas

'Cause there's something about you there

Speaks to my heart

Speaks to my soul

I'm singing for someone

Sorta like you

Yo canto para alguien

Someone like you, someone like me

Sólo como tú, oh, my sister

Todo el mundo va buscando ese lugar

Looking for paradise

Oh oh oh oh

A ese corazón herido

La música le da sentido

Te damos con la voz tus alas

Le damos a tus pies camino

Oh is anybody out there

Feel like i feel

Trying to find a better way

So we can heal

I'm singing for somebody like you

Sorta like me baby

Yo canto para alguien como tú

Sólo como tú

What about you?

Yo canto para ti

I'm singing for someone

Yo canto para alguien

'Cause there's something about you there

Speaks to my heart

Speaks to my soul

I'm singing for someone

I'm singing

Sorta like you

Yo canto para alguien

Someone like you, someone like me

Sólo como tú, oh, my sister

Todo el mundo va buscando ese lugar

Looking for paradise

Oh oh oh oh

Looking for paradise...

**CECR Escola Parque**

Baby

Justin Bieber

Ohh wooaah (3x)

( ) You know you love me, I know you care

( ) You want my love, You want my heart

( ) And we will never ever ever be apart

( ) You shout whenever, And I'll be there

( ) So there's another one, Looks right in my eyes

( ) We're just friends, What are you saying

( ) Are we an item? Girl quit playing

My first love broke my heart for the first time,

And I was like

Baby, baby, baby ooh

Like baby, baby, baby noo

Like baby, baby, baby ooh

I thought you'd always be mine mine

Baby, baby, baby ooh

Like baby, baby, baby noo

Like baby, baby, baby ooh

I thought you'd always be mine, oh oh

( ) And now I just can't believe, We ain't together

( ) For you, I would have done whatever

( ) And now I am in peaces, baby fix me

( ) Come and shake me til' you wake me from this bad dream

( ) And wanna play it cool, But I'm losin' you

( ) I'll buy you anything, I'll buy you any ring

I'm going down, down, dooown

And I just can't believe, my first love

Won't be around

(Ludacris)

Luda!

When I was thirteen

I had my first love

There was nobody that compared to my baby

And nobody came to between us,

No-one could ever come above

She had me going crazy

Oh I star-struck

She woke me up daily

Don't need no Starbucks

She make my heart pound

I skip a beat when

I see her in the street and

At school on the playground

But I really wanna

See her on the weekend

She knows she got me dazing

Cuz she was so amazing

And now my heart is breaking

But I just keep on saying

Baby, baby, baby ooh

Like baby, baby, baby noo

Like baby, baby, baby ooh

I thought you'd always be mine

Baby, baby, baby ooh

Like baby, baby, baby noo

Like baby, baby, baby ooh

I thought you'd always be mine, mine

And I was like

Baby, baby, baby ooh

Like baby, baby, baby noo

Like baby, baby, baby ooh

I thought you'd always be mine, mine

Yeah Yeah (5x)

Now I'm all gone, gone, gone, ooh

I'm gone, ooohh

---

ANEXO R- Atividade sugerida em 04/10/2012



**GOVERNO DO ESTADO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO  
ESCOLA PARQUE**

- Código da Escola - 01511

**DECRETO Nº 14.104 – DO de 16/08/2012**

**Rua – Saldanha Marinho, n.º 134, Caixa D'água, Salvador / Ba  
Tel.: (71)3233-7399 – Telefax: (71) 3244-1025 – CEP: 40.323-010**



1- Watch the video and match the second column according to the activities people do for fun:

- |                 |                           |
|-----------------|---------------------------|
| ( 1 ) Jonathan  | ( ) dance                 |
| ( 2 ) Lisa      | ( ) go out to night clubs |
| ( 3 ) Sarah     | ( ) eat pizza with family |
| ( 4 ) Victoria  | ( ) play sports           |
| ( 5 ) Larry     | ( ) go to the movie       |
| ( 6 ) Christine | ( ) go to the zoo         |
|                 | ( ) play music; read      |
|                 | ( ) go out with friends   |

2- Match (T) true or (F) false:

- a) Steven goes to the church every Sunday ( )
- b) Theresa has a 3 years-old child ( )
- c) Larry sings because he is a musician ( )
- d) Lea watches stock car races ( )
- e) Caroline goes to the beach ( )

ANEXO S- Texto sobre Carnaval

CARNIVAL  
SALVADOR - BAHIA



Brazil is famous for its Carnival celebrations. In February (sometimes in March), there is a big celebration in some cities.

Salvador(capital of Bahia), Recife(capital of Pernambuco) and Rio de Janeiro are some examples.



Bands play all day and night from Thursday to Wednesday. Millions of people follow these "trios elétricos" singing and dancing.



Salvador receives millions of tourists of all parts of the world. American, Italian, Portuguese and Brazilian celebrate during seven days.



In Salvador, big trucks equipped with giant speakers are called "trios elétricos".



There are three famous areas in Salvador. They are called "circuitos".



Pelourinho(Batatinha).



Barra-Ondina(Dodó)



Campo Grande(Osmar)

In Carnival, there is a famous character called "Rei Momo". He is a very fat man who is responsible for the city during this period.



ANEXO T- Projeto *Rio*

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA  
CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
ESCOLA PARQUE  
CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO- ESCOLA  
COORDENADORA DA ARTICULAÇÃO: MARILENE BORGES  
ARTICULADOR(A) **PARQUE**

PROJETO ARTICULAÇÃO DE ÁREA  
ARTICULAÇÃO DE ÁREA DE LÍNGUA INGLÊS

PROJETO

*LET'S**KNOW**THE***BRAZIL****Problemática:**

O uso da língua inglesa em algumas escolas públicas de Salvador há algum tempo tem trabalhado com a gramática da língua e seu uso nas frases. O CECR tem tentado, ao longo destes oito anos de trabalho da Articulação de Área, ressignificar o ensino da língua a fim de que os alunos encontrem um real sentido para aprendê-la e utilizá-la dentro de seu contexto social. Desta forma, professores de inglês das oito escolas que compõem o CECR sugerem atividades repensam o processo de ensino/aprendizagem de forma contextualizada e coerente com as necessidades do alunado.

O presente projeto trata de ações que têm o cunho acima descrito: aproximar a língua inglesa do contexto social do aluno. Neste sentido, alguns professores que participam efetivamente das reuniões de AC de língua inglesa na Escola Parque propõem uma sequência didática de atividades que envolvem a língua estrangeira e a leitura de alguns aspectos de nosso país. Iremos nos dedicar à exposição sobre a cidade do Rio de Janeiro aproveitando o momento oportuno que vivemos de Copa do Mundo no Brasil em 2014 e Olimpíadas no Rio em 2016.

**Objetivos**

- 1- Geral: trabalhar a língua inglesa de forma lúdica e contextualizada a fim de proporcionar maior entendimento desta
- 2- Específicos:
  - a) Realizar atividades de interpretação que apresentem aspectos sobre o Rio de Janeiro, sejam eles aspectos sociais, políticos, geográficos, econômicos, culturais ou turísticos;
  - b) Interpretar textos orais e escritos sobre o Rio de Janeiro;
  - c) Realizar atividades escritas com a temática sobre o Rio de Janeiro e



d) Assistir ao filme de animação *Rio* como culminância do trabalho realizado.

### **Metodologia e cronograma**

- 1- Professores assistem ao filme *Rio* para elaborar atividades- 25/08 em A.C na Parque;
- 2- Professores definem atividades e estratégias para cada série e ano. Estas atividades serão realizadas por cada professor respeitando a especificidade de cada Escola, o que implica na adaptação da atividade quando necessário;
- 3- Execução das atividades planejadas- ao longo da terceira unidade;
- 4- Professores escolhem 80 alunos, observando os critérios já determinados;
- 5- Alunos assistem ao filme *Rio* como culminância de todas as atividades já desenvolvidas

**Critérios de escolha dos alunos:** apenas 80 alunos poderão ser escolhidos por cada professor, diante disto, alguns critérios foram determinados para a escolha destes alunos. O professor observará no aluno a ser escolhido:

- 1- Sua assiduidade;
- 2- Sua participação em sala de aula;
- 3- Sua frequência às aulas de Língua Inglesa e à Escola;
- 4- A possibilidade de pagar o valor exigido para a entrada do cinema e
- 5- Autorização dos pais ou responsáveis.

**Data de exibição do filme:** 03 e 10 de novembro de 2011, às 10:00h no Cinemark, Salvador Shopping

**Responsáveis pelos alunos fora da Escola:** os professores envolvidos no Projeto irão ao cinema acompanhando os alunos nos dois dias de exibição do filme. Não importa qual dia seus alunos irão, é imprescindível a presença do professor elaborador do projeto como acompanhante dos alunos ao cinema. Além disso, cada Escola pode enviar dois acompanhantes, sugerimos a presença de funcionários, mas podem ser outros professores ou pais de alunos. Estes acompanhantes não pagam e não pode ultrapassar o total de 21. Devemos salientar que a coordenadora da Articulação de Área e a Coordenadora Pedagógica da Escola Parque nos acompanharão nestes dias.

**Valor dos ingressos:** os 80 alunos escolhidos precisarão pagar a quantia de R\$5,00 equivalente à entrada do cinema , pipoca e refrigerante. O pagamento deverá ser feito até o dia 31/10/2011 e deverá ser pago ao professor e repassado à Articuladora de Área de Língua Inglesa, para que o pagamento seja feito no cinema até o dia 1/11.

**Transporte dos alunos:** cada Escola ficará responsável pelo transporte de seus alunos. Uma sugestão foi dada: a Articulação de Área poderá enviar ofícios às empresas de ônibus solicitando o transporte para as oito escolas nos dias marcados.

**Escalonamento de alunos:**

Dia 03/11- Classe IV- a  
Anísio Teixeira-  
Celina Pinho-  
Classe I-

Dia 10/11- Classe II-  
Álvaro Silva-  
Professora Candolina-

Obs: só poderá embarcar o aluno devidamente fardado e com a autorização assinada pelo responsável.

**Considerações importantes**

- 1- As aulas não serão suspensas, pois apenas alguns alunos sairão da sala.

**Professores envolvidos:**

(...)

## ANEXO U- Memória da escolha do livro didático de Língua Inglesa- 10/06/2010



GOVERNO DO ESTADO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO  
DECRETO N.º 20645 D.O. 14/04/1968  
Rua – Saldanha Marinho, n.º 134, Caixa D'água, Salvador / Ba  
Tel.: (71)3244-1025 – Telefax: (71) 3233-7399 – CEP: 40.323-01



## MEMÓRIA DA ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

No dia dez de junho do ano de dois mil e dez, reuniram-se, na Sala de Articulação de Área do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque, a articuladora Maiana Rose Fonseca da Silva, com os professores da disciplina de Língua Inglesa das Escolas-Classe I, II, III e IV, do Colégio Estadual Álvaro Augusto da Silva, Escola Estadual Professora Candolina e Escola Estadual Anísio Teixeira, sob a coordenação das professoras Marilene Marques Borges e Ivonilde Espírito Santo de Andrade, com o objetivo de escolher os Livros Didáticos das referidas escolas (1ª opção e 2ª opção, de editoras diferentes), salientando que os livros escolhidos serão disponibilizados para todas as escolas que compõem o Centro, como também a responsabilidade de envio da escolha para o Ministério da Educação e Cultura – MEC será dos gestores das referidas Unidades Escolares. Fica descrito que a escolha será nos dois turnos, sendo que a computação total será finalizada no final do turno vespertino, e que os critérios para a referida escolha deverão ser construídos coletivamente. Diante disso, os professores, cientes do que foi exposto, deverão assinar e sinalizar a sua primeira e a sua segunda opção de Livro Didático, o que será descrito em anexo. Após a totalização da escolha, ficou assim definido os Livros Didáticos de 1ª e 2ª opções:

1ª OPÇÃO		
EDITORA	TÍTULO DO LIVRO	CÓDIGO
Ática	Linko	24925COL33
2ª OPÇÃO		
EDITORA	TÍTULO DO LIVRO	CÓDIGO
Scipione	Keep in mind	24917COL33

---

ANEXO V- Palestra da Editora Ática

## **Usando a coleção LINKS para melhor ensinar a Língua Inglesa**

***CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO – ESCOLA PARQUE - Salvador –  
14.04.2011***

***Assessora - Prof Ms Magali do Nascimento de Paula - [maganpaula@uol.com.br](mailto:maganpaula@uol.com.br)***

### **Introdução**

O ensino de Língua Inglesa, hoje no Brasil, acontece com objetivos variados e em várias instâncias. Em escolas de idiomas o objetivo geral é fazer com que o aluno saia fluente nas 4 habilidades (listening, reading, speaking, writing) e que se familiarize com a cultura dos países falantes da língua inglesa. Nas escolas regulares, os objetivos variam de acordo com a proposta da escola: preparar para o vestibular, preparar para a vida ou preparar para o mercado de trabalho.

Os professores de Língua Inglesa da educação básica enfrentam inúmeros desafios, dentre eles, adaptar-se às propostas da escola, trabalhar dentro dos limites impostos (falta de recursos tecnológicos e multimídias, por exemplo), “seduzir” os alunos para que se interessem e se motivem a aprender, “driblar” o número reduzido de aulas e escolher o material didático mais adequado.

Nesta apresentação pretendemos oferecer algumas sugestões de trabalho para que esses desafios se transformem em conquistas e que o ensino de Língua Inglesa colabore para o desenvolvimento de capacidades e competências necessárias para o desenvolvimento integral do nosso aluno.

A escolha da coleção LINKS já demonstra que os professores estão focados no ensino da Língua Inglesa como instrumento de acesso a bens culturais, científicos e ao mercado de trabalho. Pretendemos, então, dividir experiências de sucesso com tirando o máximo de proveito deste material riquíssimo, apresentando sugestões eficientes do

---

ponto de vista pedagógico. Buscamos também, por meio de dinâmicas e de discussões que embasam cada atividade sugerida, estimular a criatividade do professor para criar suas próprias atividades dentro dos contextos diversos que atua.

Ressaltaremos possibilidades de trabalhos que, em muitos casos, vão além do aprendizado da língua estrangeira. Por meio da relação teoria e prática, mostraremos um cenário em que se propõe que o aluno aprenda a pensar e a fazer, estabelecendo vínculos e produzindo o conhecimento. Ainda dentro desta linha de trabalho, apresentaremos possibilidade de explorar as diferenças, os saberes dos alunos e suas peculiaridades idiossincráticas, interligando com os outros saberes culturais e sociais, como mecanismo de inserção social.

Se entendermos que a língua inglesa não é um objeto de aprendizagem e sim um instrumento que leva o aluno a se envolver nos processos de construção de significados nessa língua, se constituindo em um ser discursivo no uso de uma língua estrangeira, encontraremos inúmeras oportunidades de trabalho com a coleção LINKS.

## **Planejamento da apresentação – 03 horas**

**Slide 1 – Apresentação pessoal – 5’**

**Slide 2 – Apresentar brevemente o material – 03’**

**Slide 3 - Objetivos da assessoria – 15’ a 30’**

- Ouvir as expectativas dos professores quanto à assessoria
- Esclarecer os pontos que não foram privilegiados na apresentação.

**Slides 4 e 5 – O ensino da Língua Inglesa como suporte para o desenvolvimento de competências e habilidades para outras áreas do conhecimento. 5’**

**Slide 6 – Apresentar as possibilidades de trabalho do material que remetem a temas relevantes, personagens e temas que fazem sentido, uso de estratégias de leitura e conhecimento de mundo. 5’**

---

**Slides 7 ao 24 – Iniciar uma série de dinâmicas (Cameron Diaz, Adam Sandler) que colocarão os professores em contato com outras línguas estrangeiras, objetivando estimular-lhes a criatividade, fazendo-os sentirem-se como aprendizes e propondo reflexões sobre os objetivos e propostas da coleção, exemplificando atividades. 60' a 90'**

**Slides 25, 26 e 27 – Explicar a utilidade da Unit Plan, do Teacher's Note e do Review para o planejamento de trabalhos, exposições, feiras. 15'**

**Ouvir as dificuldades dos professores, oferecer sugestões, discutir sobre questões práticas – 30'**

**Slide 28 – Considerações finais e despedida**

---

ANEXO W- Carta dos professores à Editora Ática com reflexões sobre o LD



**CECR ESCOLA PARQUE**  
CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO  
**NUCLEO DE ARTICULAÇÃO DE ÁREA**  
ESCOLA PARQUE  
**ARTICULAÇÃO DE ÁREA DE LÍNGUA INGLESA**  
COORDENADORA DA ARTICULAÇÃO: MARILENE BORGES  
ARTICULADOR(A) \_\_\_\_\_

À Editora Ática

Prezados,

Em junho de 2010, nós, professores de Língua Inglesa do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) procedemos pela primeira vez a escolha do livro didático 2011 para as oito (8) escolas que compõem o Centro. A escolha não foi fácil, foram dois livros conceituados e muito bem elaborados. Decidimos então, pela experiência do autor Amadeu Marques e pela competência gráfica da Ed. Ática quando escolhemos a coleção ***Links***.

O trabalho com a coleção tem nos deixado satisfeitos, visto que nunca tivemos livro de Inglês para trabalho em sala de aula, as nossas expectativas foram superadas. Precisamos salientar que tivemos uma palestra muito elucidativa com a profa. Msc. Magnólia de Paula, mui gentilmente cedida para consultoria pela Editora, além disso, toda vez que precisamos nos comunicar com a Ática, prontamente recebemos retorno e atenção do toda a equipe.

No decorrer do ano de 2011, em reuniões de AC (Atividades Complementares), os professores das Escolas do CECR trocaram informações de como estava sendo a experiência do uso do livro didático em sala de aula. Muitas angústias, questionamentos, sugestões e avanços ocorreram ao longo deste ano, o que nos fez refletir criticamente sobre nosso trabalho com a coleção ***Links*** em nossas salas de aula. Sendo assim, tecemos algumas considerações sobre os livros que usamos; algumas delas diz respeito à nossa postura e atitudes sobre o uso em sala, outras dizem respeito ao *layout*, desempenho e atividades que os livros oferecem.

Seguem aqui as considerações que tecemos e gostaríamos de compartilhar para que sejam registradas como avaliação dos livros didáticos:

- 
- a) Os livros poderiam trazer em seu sumário, especificidades sobre os textos e assuntos abordados, ressaltando as habilidades e competências que serão trazidos em cada unidade;
  - b) O livro é bem lúdico e colorido, mas poderia trazer mais jogos motivantes para os alunos ;
  - c) A parte do livro que serve de Manual para Professores poderia ser melhor explicado, detalhando as ações que deveriam ser desenvolvidas pelo docente;
  - d) Os exercícios da parte extra estão além das possibilidades de resposta para nossos alunos, o que nos obriga a adaptar as questões;
  - e) Percebemos que os alunos do 6º e 7º anos têm menos dificuldades de compreender e manusear o livro, enquanto os 8º e 9º anos têm maiores problemas, o que nos faz sugerir uma modificação em sala de aula na utilização do livro para os alunos das séries finais;
  - f) Para os alunos de nossas Escolas, a seção do *listening* é muito complicada: os diálogos/gravações são muito rápidos e a acústica de nossas salas de aula não nos favorece;
  - g) Os textos que abrem cada unidade do livro não contemplam a gramática que será abordada no capítulo;
  - h) A quantidade de livro que chegou em algumas de nossas Escolas foi pequena para atender à toda clientela que temos;
  - i) Um grande problema é: o livro é consumível, portanto em 2011 alunos que receberam os livros nele puderam escrever, neste ano, em algumas Escolas, na temos livros para trabalhar, o que implica num grande transtorno para nós;
  - j) Alguns textos poderiam ser mais explorados, faltam mais trabalhos direcionados ao uso de estratégias de leitura, mais aprofundamento do conteúdo dos textos e debate sobre o teor dos mesmos.

Entendemos que o livro em sala de aula é uma ferramenta, um auxílio, e



---

compreendemos também que a solução é a longo prazo, mas no que depende de nós no que tange o bom trabalho com o livro, estamos fazendo: adaptando atividades, refletindo criticamente sobre o trabalho executado, auxiliando os alunos em suas dificuldades com a língua estrangeira. Com esta carta, esperamos colaborar com a Editora no que diz respeito às melhorias que podem ser feitas em relação ao livro.

Sem mais, agradecemos a atenção dispensada a todos nós do CECR pela equipe desta conceituada Editora, certos de que podemos sempre contar com vossa colaboração, nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos e auxílios no que for necessário.

Professores de Língua Inglesa do CECR:

Classe I:

Classe II:

Classe III:

Álvaro Silva:

Anísio Teixeira:

Celina Pinho:

Professora Candolina:

Articulação de Área de Língua Inglesa:

Salvador, de março de 2012

---

ANEXO X- Resposta da Editora à carta dos professores

- *ENC: Avaliação dos livros didáticos*

Luiz Tonolli (luiz.tonolli@abrileducacao.com.br)

[Adicionar aos contatos](#)

27/08/2012

Para: maypalle@hotmail.com

Prezada Professora Maiana,

Muitíssimo obrigado por ter entrado em contato conosco e por querer nos ajudar a fazer melhor o nosso trabalho.

São atitudes como a sua que fazem a diferença, uma avaliação séria, criteriosa e com propostas de solução.

Saiba que a opinião de quem utiliza nossos materiais no dia a dia é muito importante para nós.

Lamentamos os problemas de distribuição em quantidades insuficientes; estes escapam do alcance da Editora e têm a ver com o próprio MEC.

Mas os eventuais problemas estruturais da obra cabem diretamente a nós resolver. E neste exato momento estamos iniciando o trabalho de reformulação da coleção LINKS. Vamos, sim, considerar todos os aspectos apontado pela sua equipe.

Peço encarecidamente que retransmita nossos agradecimentos a todos os envolvidos na avaliação e coloco-me à disposição para igualmente ajudá-la em seu trabalho.

Atenciosamente

Luiz Tonolli

---

Depto. Editorial

Abril Educação

11-39901399

**De:** Maiana Rose [<mailto:maypalle@hotmail.com>]

**Enviada em:** quinta-feira, 22 de março de 2012 21:26

**Para:** Edivam Alves Dos Santos; Katia de Araujo; Ana Claudia dos Santos

**Assunto:** Avaliação dos livros didáticos

Prezados,

os professores de Língua Inglesa do CECR, em reunião na Escola Parque, decidiram avaliar o uso do livro didático Links em sala de aula.

Deste ato, surgiu um documento avaliativo que achamos importante compartilhar com esta Editora.

Neste intuito, enviamos em anexo uma carta, com assinatura dos colegas elaboradores, com nossas impressões sobre os referidos livros.

Esperamos, assim, contribuir para que a coleção seja melhorada a cada ano.

Agredecemos a atenção, ao tempo que nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

***Maiana Rose***

*"já não sou eu quem vive, mas CRISTO vive em mim" (Gl 2:20a)*

---

ANEXO Y- Projeto África na Copa



**GOVERNO DO ESTADO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO  
CENTRO EDUCACIONAL CARNEIRO RIBEIRO**

**DECRETO N.º 20645 D.O. 14/04/1968**

**Rua – Saldanha Marinho, n.º 134, Caixa D'água, Salvador  
/ Ba**

**Tel.: (71)3244-1025 – Telefax: (71) 3233-7399 – CEP: 40.323-010**



## **PROJETO: ÁFRICA NA COPA**

**APRESENTAÇÃO:** Projeto de trabalho de II Unidade para o Ensino de Língua Inglesa no C.E.C.R, elaborado pelos professores de Inglês das Escolas: Classe I, Classe II, Classe III, Classe IV, Álvaro Silva, Anísio Teixeira e Candolina, juntamente com a Articulação de Área de Língua Inglesa

**JUSTIFICATIVA:** O processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa no C.E.C.R procura apresentar a língua num contexto, atrelando o seu uso à cultura da língua, à comunicação real e ao entendimento dos interlocutores. Neste sentido, o projeto que agora se apresenta, entrelaça o tema anual do Centro (*Arte, esporte e tecnologia a serviço da cidadania*) com cultura e língua num contexto significativo e aproveita o momento de Copa do Mundo para proporcionar aos alunos um espaço para pesquisa e uso da Língua Inglesa num contexto real de comunicação.

**OBJETIVO GERAL:** Proporcionar aos alunos do C.E.C.R um contato real e significativo do uso da Língua Inglesa através de um viés cultural

**OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

- a) Pesquisar sobre países africanos que jogarão na Copa;
- b) Apresentar a pesquisa em sala de aula;
- c) Participar de uma gincana cultural;
- d) Apresentar textos orais e escritos em língua inglesa a partir do que foi pesquisado;
- e) Respeitar a diversidade cultural existente no continente africano;
- f) Identificar aspectos culturais, sociais, políticos e geográficos de países africanos que farão parte da Copa.

**METODOLOGIA:** Cada professor de Inglês, nas suas classes, dividirá a turma em 6 equipes; cada equipe, através de sorteio, ficará com um país africano que estará na Copa para iniciar sua pesquisa, a saber, os

países são: ÁFRICA DO SUL; ARGÉLIA; CAMARÕES; COSTA DO MARFIM; GANA; NIGÉRIA. Já neste dia, a primeira tarefa será dada aos grupos. Cada tarefa vale 50 pontos se cumprida. Cada professor, dentro da realidade de sua Escola, decidirá qual a pontuação máxima para esta atividade. Os melhores trabalhos serão guardados para serem expostos e julho, com data definida pelo professor em sua Escola. Para que todos os alunos da equipe participem, não será permitido que um aluno apresente mais de duas vezes a tarefa.

PERÍODO DA GINCANA: II unidade – de 26 de abril a 16 de julho

CRONOGRAMA:

SEMANA PREVISTA	ATIVIDADE
26 a 30 de abril	Apresentação do projeto à turma; divisão das equipes; entrega da primeira tarefa
03 a 08 de maio	Apresentação da primeira tarefa; entrega da segunda tarefa
10 a 14 de maio	Apresentação da segunda tarefa; entrega da terceira tarefa
17 a 21 de maio	Apresentação da terceira tarefa; entrega da quarta tarefa
24 a 29 de maio	Apresentação da quarta tarefa; entrega da quinta tarefa
31 de maio a 04 de junho	Apresentação da quinta tarefa; entrega da sexta tarefa
07 a 12 de junho	Apresentação da sexta tarefa; contagem da pontuação; encerramento do projeto com feed back dos alunos e professores
12 a 17 de julho	Culminância do projeto-exposição dos melhores trabalhos apresentados pelos alunos

TAREFA 1 - 50 PONTOS

- TRAZER O MAPA DESENHADO DO PAÍS AFRICANO DADO (LEGENDA EM INGLÊS) E A BANDEIRA (EXPOSIÇÃO ORAL, POR UM ALUNO, DAS CORES EM INGLÊS).

TAREFA 2 - HISTÓRIA DO PAÍS (QUESTIONÁRIO) – 50 PONTOS

5ª E 6ª SÉRIES EM TÓPICOS; 7ª E 8ª SÉRIES RESPONDERÃO A QUESTIONÁRIO

- WHO COLONIZED (Who did colonize the country?)

- 
- POPULATION (What is the population?)
  - OFICIAL LANGUAGE (What is the official language?)
  - PRESIDENT (Who is the president of the country?)
  - COIN (What is the name of the coin?)
  - CAPITAL CITY (What is the capital city?)

OBS: COMO NÃO HAVERÁ TEMPO DE TODOS OS GRUPOS SE APRESENTAREM E MOSTRAR O RESULTADO DO QUESTIONÁRIO RESPONDIDO, O PROFESSOR FARÁ UMA PERGUNTA A CADA GRUPO.

#### TAREFA 3 – ASPECTOS GEOGRÁFICOS- 50 PONTOS

- TRAZER FOTOS DE PONTOS TURÍSTICOS, PAISAGENS, MONUMENTOS, FAUNA E FLORA DO PAÍS.
- ESCOLHER UMA PARA APRESENTAR NA SALA

PONTUAÇÃO: 20 PONTOS PARA A APRESENTAÇÃO DA FOTO, MAIS 5 PONTOS PARA CADA FIGURA, ATÉ O LIMITE DE 30 PONTOS (MÁXIMO DE 6 FIGURAS)

#### TAREFA 4- PERSONALIDADES IMPORTANTES- 50 PONTOS

- TRAZER A FOTO DE UMA PERSONALIDADE IMPORTANTE NO PAÍS COM UMA PEQUENA BIOGRAFIA ESCRITA SOBRE ELE/ELA EM INGLÊS. UM ALUNO DA EQUIPE DEVERÁ LER O TEXTO NA SALA.

#### TAREFA 5- HINO NACIONAL- 50 PONTOS

- TRAZER POR ESCRITO EM INGLÊS O HINO NACIONAL DO PAÍS E SUA TRADUÇÃO. UM ALUNO APRESENTARÁ A TRADUÇÃO NA SALA.

#### TAREFA 6- ROUPAS E COMIDAS TÍPICAS- 50 PONTOS

- A EQUIPE DEVERÁ TRAZER PARA SALA DE AULA UM ALUNO CARACTERIZADO COM O TRAJE TÍPICO DO PAÍS E TRAZER UM PRATO TÍPICO (OU O PRATO FEITO OU A RECEITA COM A FOTO). O ALUNO CARACTERIZADO DEVERÁ SE APRESENTAR NA SALA E O PRATO TÍPICO DEVE SER APRESENTADO JUNTAMENTE COM A LISTA DE SEUS INGREDIENTES.

OBS- EXISTEM PRATOS TÍPICOS QUE SÃO DIFÍCEIS DE SEREM FEITOS AQUI NO BRASIL PELA DIFICULDADE DE ENCONTRAR OS INGREDIENTES, FICA A CRITÉRIO DO PROFESSOR PEDIR A RECEITA OU O PRATO TÍPICO PRONTO ÀS EQUIPES.

**PROFESSOR- AS REALIDADES DE APRENDIZAGEM E PÚBLICO EM CADA ESCOLA SÃO DIFERENTES, CABE A VOCÊ ADAPTAR AS TAREFAS À FAIXA ETÁRIA QUE VOCÊ ENSINA E AO CONTEXTO DA SUA ESCOLA PARA O MELHOR DESEMPENHO DE SEUS ALUNOS E MAIOR RENDIMENTO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.**

ANEXO Z- Atividade *English around us* de 2012

## ***ENGLISH AROUND US***

Aluno,

Você já observou como a atividade de leitura está presente em nosso dia-a-dia?

Contas de luz, cardápios de lanchonetes, fitas de *video games*, bulas de remédios, imagens de TV, manchetes e artigos de jornais e revistas, rótulos e embalagens de produtos. Tudo nos faz ler o tempo inteiro.

E você já percebeu que uma grande quantidade desse material (gráfico e visual) apresenta formas na língua inglesa (*milk shake, jeans, rock, jet ski, freezer, playground*)?

Palavras da língua inglesa como estas estão espalhadas por toda a parte e são usadas por pessoas das mais variadas nacionalidades, nos mais diversos cantos do mundo. Podemos chamá-las de ***palavras universais***.

A língua inglesa também está presente em nossas roupas.  
Observe estas camisetas:



- 
1. O que cada camiseta diz?
  2. Crie um texto no mesmo estilo para esta camiseta.

