



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS- IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO-LET
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA- PPGLA**

RAQUEL MARTINS

**CURRICULO EM MOVIMENTO: REFLEXÕES DE PROFESSORES SOBRE
CRITICIDADE E AUTONOMIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BRASÍLIA

2018



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**CURRICULO EM MOVIMENTO: REFLEXÕES DE PROFESSORES
SOBRE CRITICIDADE E AUTONOMIA**

RAQUEL MARTINS

ORIENTADOR: PROF DR. AUGUSTO CÉSAR LUITGARDS MOURA FILHO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASILIA
2018**

RAQUEL MARTINS

**CURRICULO EM MOVIMENTO: REFLEXÕES DE PROFESSORES
SOBRE CRITICIDADE E AUTONOMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística Aplicada
como parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Mestre em Linguística
Aplicada

Orientador: Prof.Dr.Augusto César
Luitgards Moura Filho

APROVADA POR:

Prof. Dr. Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, Universidade de Brasília (UnB)
(ORIENTADOR)

Prof. Dr. Juscelino, da Silva Sant'Ana, Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar/SEEDF)
(EXAMINADOR EXTERNO)

Profa. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, Universidade de Brasília (UnB)
(EXAMINADORA INTERNA)

**BRASÍLIA
2018**

*[...]E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar[...]*

Gonzaguinha- Caminhos Do Coração

Agradecimentos

Aos amigos e colegas de trabalho, em especial Gregório, Neuriel, Daneil e Vinícius, pelas conversas que culminaram na feitura desse mestrado.

À Gladys Quevedo Camargo, pela chance de concluir esse projeto.

À Augusto Cesar Luitgards Moura Filho, pela orientação, generosidade e acolhimento.

À Malu, pela amizade e pelo carinho.

À minha esposa, pelo carinho e parceria.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela oportunidade.

À Universidade de Brasília, em especial ao Departamento de Linguística Aplicada, pelas portas abertas.

RESUMO

Quando o *Currículo em Movimento da Educação Básica* do Distrito Federal foi apresentado ao Centros de Língua do Distrito Federal, ficava patente a necessidade de se refletir sobre a forma como as aulas eram ministradas. Ancorado em pressupostos da Teoria Crítica, o novo currículo propunha a formação do cidadão autônomo e crítico. Esses termos, no entanto, não se apresentam claros no documento, permitindo uma série de interpretações. Dessa forma, o presente trabalho objetivo investigar o entendimento de professores de língua estrangeira acerca dos construtos autonomia (por ex. BENSON,1996,1997,2013; LITTLE, 1991,2005; LITTLEWOOD,1996) e criticidade (por ex. IRA SHOR,1994; JORDÃO,2013; JORDÃO e FOGAÇA,2007; WALTERS,1994) para, então, averiguar o impacto que tais percepções têm na prática desses profissionais. Para tanto, conduziu-se uma pesquisa, de cunho etnográfico (FETTERMAN,2008; WATSON-GECEO, 1997), em um Centro de Línguas, escolas públicas do Distrito Federal voltadas para o ensino de idiomas, que pilotou o novo currículo. Observações de sala de aula, registradas em notas de campo, além de entrevistas audiogravadas com os professores participantes, foram os instrumentos de coleta dados escolhidos. A triangulação dos dados (FLICK,2009; DENZIN,1978) sugere que os profissionais ainda apresentam dificuldades, mas se mostram abertos às mudanças propostas pelo documento.

Palavras-chave: Autonomia, Ensino de línguas estrangeira, Pensamento crítico.

ABSTRACT

When *Curriculo em Movimento da Educação Básica* do Distrito Federal was presented to public foreign language schools, it was patent the way classes were conducted would have to be reevaluated. Anchored in Critical Theory, this new curriculum suggested the formation of an autonomous and critical citizen. These terms, however, were not well defined in the document, which allowed a myriad of interpretations. This dissertation aims at investigating how foreign language teachers understand the constructs autonomy (e.g. BENSON,1996,1997,2013; LITTLE, 1991,2005; LITTLEWOOD,1996) and criticality (e.g. IRA SHOR,1994; JORDÃO,2013; JORDÃO e FOGAÇA,2007; WALTERS,1994) to, then, determine the impact such interpretations have in these teacher's pedagogical practice. For this purpose, this research, an ethnography (FETTERMAN,2008; WATSON-GECEO, 1997), took place in a language school that piloted the new curriculum. Classroom observations, registered through the usage field notes, as well as recorded interviews were used for data collection. Triangulation (FLICK,2009; DENZIN,1978) of the data gathered suggest teachers still struggle with the new challenges but seem willing to change.

Keywords: Autonomy, Foreign language teaching, Critical thinking

LISTA DE SIGLAS

ALMS	Autonomous Learning Modules
CRAPEL	Centre de Recherches et d'Applications em Langues
CIL Sob	Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho
CALL	Computer Assisted Language Learning
GDF	Governo do Distrito Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LC	Letramento Crítico
LM	Língua Materna
LE(s)	Língua(s) Estrangeira(s)
CMEB	Currículo em Movimento da Educação Básica
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PC	Pensamento Crítico
PPGLA	Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada -
RICH	Research Based Learning, Integrated Curriculum, Cooperative Learning, Humanistic Outcomes
TESOL	Teachers of English to Speakers of Other Languages -

LISTA DE SÍMBOLOS

[Quando duas pessoas falam ao mesmo tempo
::	Marcação de alongamento de sílabas
(+)	Pausas
(())	Sons que marcam a fala
(incompreensível)	Não foi possível entender o trecho
()	Suposição de trechos cujo áudio não está muito claro
/	Corte de palavras ou interrupções na fala
MAIÚSCULAS	Ênfase nas palavras
itálico	Palavras incorretas

Os símbolos aqui utilizados baseiam-se em um resumo das normas de Marcurshi (1986), retirados do artigo de Manzini (S.D).

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO.....	12
1.1 MOTIVAÇÃO.....	12
1.2 JUSTIFICATIVA.....	13
1.3 OBJETIVOS.....	14
1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	15
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	15

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO.....	17
2.1 ENSINO DE LE'S NO BRASIL: CONCEITUAÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO- APRENDIZAGEM.....	17
2.2 AUTONOMIA: DA CRIAÇÃO AOS CONCEITOS.....	22
2.3 OS NÍVEIS E VERSÕES DA AUTONOMIA.....	26
2.4 PROMOÇÃO DA AUTONOMIA: DAS RAZÕES.....	29
2.4.1 Às Direções.....	33
2.5 PENSAMENTO CRÍTICO: PRIMEIRAS CONCEITUAÇÕES.....	39
2.5.1 Da Visão Individual à Visão Social.....	44
2.5.2 Contribuições do Letramento Crítico.....	48
2.5.3 Criticidade na Sala de Língua Estrangeira: Razões.....	51
2.5.4 Criticidade na Sala de Língua Estrangeira: Direções?.....	54
2.6 SÍNTESE.....	59

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA.....	60
3.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	60
3.2 ETNOGRAFIA.....	61
3.3 SELEÇÃO DO CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	63

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA	64
3.4.1 Observação Participante	64
3.4.2 Notas de Campo	65
3.4.3 Entrevista	67
3.4.4 Audiogravação	68
3.5 Análise de Dados	69
3.6 Ética na Pesquisa Qualitativa	70
3.7 SÍNTESE	71
CAPÍTULO 4	
DISCUSSÃO DOS DADOS	72
4.1 ENTREVISTAS.....	73
4.2 OBSERVAÇÕES DE SALA DE AULA: ENTRE O DITO E O FEITO.....	83
CAPITULO 5	
CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
5.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA.....	92
5.2 OBSERVAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICES	103
APÊNDICE A – TRANSCRIÇÕES.....	103
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA: PARA QUE ESTUDAR UMA LE.....	157
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA: O QUE É AUTONOMIA?.....	158
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA: DEFINIÇÃO DE PC.....	159
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	160
APÊNDICE F – CARTA DE SOLICITAÇÃO AOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO/SEEDF.....	161

CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

1.1 MOTIVAÇÃO

Como professora da rede pública de ensino do Governo do Distrito Federal (GDF), desde 2005, acompanho as mudanças pelas quais passam os currículos utilizados na. A crescente preocupação com a evasão escolar deu início às discussões acerca de seus motivos, que variam de acesso a problemas com a aprendizagem do conteúdo proposto. Porém, se horários são mudados facilmente para que alunos estejam na escola, não se pode criar um currículo de uma semana para outra. O governo então apresentou uma proposta de currículo em dezembro de 2010 para experimentação e análise de alunos, pais e professores, com o intuito de implementá-lo de forma integral em 2014.

A feitura do Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014a), como dito anteriormente, teve início em dezembro de 2010¹ e sua elaboração contou com grande participação dos professores que atuam no ensino público, algo raro na área educacional. Após ter contato com o documento, por exemplo, educadores de todas as regionais de ensino participaram das plenárias, onde falaram sobre suas experiências com o a primeira versão do currículo e sugeriram alterações do documento. Esses momentos de debate e discussão ajudaram a compor a versão final do novo currículo e deram origem a um documento que propõe o questionamento de muitas naturalizações:

Na perspectiva de Currículo em movimento, precisamos estar dispostos a questionar nossos saberes e nossas práticas pedagógicas; a discutir a função social da escola e o aligeiramento dos saberes; a romper com a concepção conservadora de ciência e currículo e de fragmentação do conhecimento; a reinventar-nos, compreendendo que a educação é construção coletiva. (DISTRITO FEDERAL, p.19, 2014a)

O convite à reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas concretiza-se no Currículo em Movimento da Educação Básica, CMEB. No tocante ao letramento, o Currículo avança ao entender não apenas o ensino de línguas estrangeiras, mas da própria natureza da linguagem. A concepção da língua como sistema e formação, muitas vezes preocupada majoritariamente com a preparação para o trabalho, não se harmoniza com a formação de um cidadão crítico e autônomo, objetivos propostos pelo novo documento.

¹ No *Caderno de Pressupostos Teóricos*, um dos cadernos que compõe o CMEB, é possível encontrar mais informações acerca da elaboração do novo currículo. O novo currículo, em sua integralidade, por ser encontrado no site da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: <<http://www.se.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>>

Minha escola, de caráter especial, iniciou a pilotagem do novo Currículo, pude perceber como a transição se mostrou difícil para muitos colegas. Alguns pontos pacíficos, como a avaliação formativa, entraram em choque com alterações maiores, por exemplo, o caso da mudança de seriação para ciclos de aprendizagem. Estaríamos preparados para sermos os profissionais que tais mudanças requerem, ou ainda nos vemos perdidos frente às novas tarefas?

Na tentativa de responder tais questionamentos, começamos a realizar estudos em grupo. Líamos e debatíamos sobre as novas formas de apresentar, nesse caso, na nossa área de atuação, a língua estrangeira, de interagir com os alunos, e tínhamos contato com diferentes visões de construtos como autonomia ou avaliação. Minhas motivações para a realização do presente trabalho nascem desses questionamentos iniciais, que também me levaram a ingressar no Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada, PPGLA, da Universidade de Brasília.

Após algumas leituras, percebi que a formação do indivíduo autônomo e crítico, apresentado no novo Currículo do GDF, é tarefa extremamente complexa. Decidi, então, investigar o entendimento dos professores acerca de construtos que considero basilares do CMEB, que são a autonomia e a criticidade. Acredito que será a partir desse entendimento que poderemos, eu e meus colegas docentes, realizar as mudanças necessárias para melhorar nossa prática.

1.2 JUSTIFICATIVA

Segundo o *Caderno de Pressupostos Teóricos*², o Currículo em movimento é fruto de intensos debates dentro da comunidade escolar. Essas discussões se iniciaram no ano de 2011, após análise da versão experimental do CMEB entregue à rede pública de ensino do Distrito Federal no ano de 2010. Conquanto não tenha participado dos grupos de trabalho³ para a avaliação do novo Currículo, pude vivenciar um pouco desse processo de reformulação do documento em minha escola. Durante discussões, percebi haver alguns problemas a serem enfrentados. O primeiro deles, na minha opinião, diz respeito à concretização do que propunha o CMEB.

Nos debates em grupo, era comum que nos perguntássemos como seria possível materializar as propostas do novo Currículo. Para mim, o primeiro passo para que isso pudesse

² O Currículo em Movimento da Educação Básica é composto por 8 cadernos, a saber: Pressupostos Teóricos, Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais, Ensino Fundamental – Anos Finais, Ensino Médio, Educação Profissional e EAD – Ensino de Jovens e Adultos e Educação Especial.

³ Silva (2016, p.15) esclarece que “Ao longo dos anos de 2011 e 2012, grupos de trabalho foram constituídos para que em plenárias regionais fossem feitas discussões e assim, pudesse se conhecer das sugestões de todos educadores, em suas diferentes modalidades, níveis e etapas, para reformulação do currículo. Compunham os grupos de trabalho profissionais de educação das 14 Coordenações Regionais de Ensino - CRE, agrupadas de duas a duas para realização das plenárias.”

ocorrer era compreender as propostas para, em seguida, refletir sobre a factibilidade do que se propunha ou a necessidade de fazer alterações. Comecei então a me questionar se meus colegas docentes passavam pelo mesmo processo, se eles também se perguntavam, não como seria possível favorecer a autonomia em sala de aula, por exemplo, mas o que vem a ser autonomia e, principalmente, o que significa ser autônomo no contexto do ensino de línguas. Este estudo intenta averiguar justamente como os professores entendem a proposta do CMEB quanto às concepções de autonomia e criticidade, especialmente porque o novo Currículo, conquanto faça menção aos construtos centrais dessa pesquisa, não os define. Para que possamos avançar na concretização do Currículo, julgo ser fundamental tentar compreender como os professores entendem o modelo de ensino que o propõe.

Afora essa questão, creio ser importante pensar sobre implicações de um sistema de ensino diferente do que temos. Falar sobre o fomento da autonomia e da criticidade em sala de aula é falar também sobre uma educação que se afasta do método bancário (FREIRE, 2005), que considera a bagagem de vida que traz o aprendiz, o reconhece como parte responsável pelo próprio processo de aprendizagem e que entende que o ensino de línguas não se esgota com memorização de regras e a feitura de exercícios mecânicos. Muitos profissionais, como eu, não foram ensinados nesses moldes. Não nos perguntávamos, e nunca fomos questionados acerca da função do ensino de línguas estrangeiras e tampouco nos preocupávamos com as questões ideológica presentes nos vídeos que escolhíamos para a que nossos alunos “aprendessem” determinado tempo verbal, por exemplo. Dentro da área do ensino de inglês como língua estrangeira, minha área de atuação, conheci profissionais que consideram o trabalho com questões sociais, tais como gênero ou questões de classe, temas “pesados” ou que não devem ser tratados em sala, alegando não ser aquele o lugar para tal tipo de debate.

À vista disso, entendo que a relevância desta pesquisa vai além da tentativa de compreender o momento de transformação que experimentam os professores e toca em questões como visões sobre o papel de alunos e professores no processo de ensino-aprendizagem, no conceito de língua e ensino de língua estrangeira, assuntos de extrema relevância quando falamos de educação crítica, reflexiva e libertadora, tal como postula o CMEB.

1.3 OBJETIVOS

Identificar quais noções de autonomia e pensamento crítico são entendidas pelos professores e contrastá-las com as práticas em sala de aula desses profissionais.

1.4 PERGUNTAS DE PESQUISA

Tendo em vista os objetivos propostos, são duas as perguntas que norteiam a pesquisa:

- 1) Quais entendimentos sobre autonomia e pensamento crítico existem entre os professores?
- 2) Como essas percepções impactam a prática em sala de aula?

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A presente pesquisa está dividida em cinco capítulos: introdução, marco teórico, metodologia, discussão dos dados e considerações finais.

Na introdução, serão apresentadas razões para a realização desse estudo e demonstrações de sua pertinência. Também estabeleci o objetivo da pesquisa e estipulei as perguntas que a norteiam.

No marco teórico, procuro apresentar um breve panorama do ensino de língua estrangeira no país a fim de demonstrar como a concepção de língua mantém, limita ou permite o fomento da autonomia e criticidade dos aprendizes. Em seguida, apresento o construto autonomia, atento-me mais especificamente à autonomia no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Após revelar a acepção do construto o qual me filio e embasar minha escolha, discorro sobre as razões e as formas de se promover a autonomia no contexto escolar.

Na sequência, apresento algumas concepções de criticidade, um construto que, tal como autonomia, pode ser entendido de diversas formas. Com o intuito de mostrar como esse conceito se modificou ao longo dos anos, apresento tanto a primeira como a segunda ondas de pesquisas na área do pensamento crítico. Depois de apresentar a acepção de pensamento crítico que penso ser compatível com o que apresenta o CMEB, abordo brevemente sobre algumas maneiras de favorecer a postura crítica dos aprendizes em sala.

Na metodologia, início com uma rápida explicação sobre a pesquisa qualitativa para depois apresentar o tipo de pesquisa realizada, os instrumentos de coleta e a forma escolhida para a análise dos dados. Também falo sobre o contexto escolhido para a pesquisa e seus participantes.

Na discussão dos dados, faço a triangulação entre entrevistas, áudio gravações, notas de campo e observação participante. A fim de melhor responder às perguntas de pesquisa que propus para este trabalho, divido o capítulo em questão em dois momentos: primeiro, apresento os dados provenientes das entrevistas iniciais, para, depois, compará-los com aqueles provenientes das observações de aula.

Por fim, nas considerações finais, respondo às perguntas de pesquisa que norteiam a presente pesquisa, além de fazer algumas observações finais.

CAPÍTULO 2

MARCO TEÓRICO

O presente capítulo se inicia com uma breve exposição acerca da história do ensino de línguas estrangeiras (LE's)⁴ no Brasil. A intenção é analisar a importância das conceituações e de ensino-aprendizagem de língua para que seja possível objetivar o desenvolvimento da criticidade e da autonomia nas aulas de língua estrangeira. Na sequência, apresento alguns entendimentos dos construtos principais do presente estudo para, então, apresentar aqueles aos quais me filio.

2.1 ENSINO DE LE'S NO BRASIL: CONCEITUAÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO-APRENDIZAGEM

O Brasil tem uma longa tradição no ensino de línguas, visto que a própria língua nacional já foi estrangeira para os primeiros habitantes desse território, os índios (LEFFA, 1999). O ensino das línguas clássicas, tal como o grego e o latim, era dominante durante o império. O latim, por exemplo, apenas perdeu seu posto de matéria obrigatória quando entra em vigor a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961. Essa situação começa a se modificar após a chegada da coroa portuguesa:

Foi só muito lentamente, a princípio com a chegada da Família Real, em 1808, posteriormente com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, e finalmente com a reforma de 1855, que o currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um status pelo menos semelhante ao das línguas clássicas. (LEFFA, 1999, p. 4)

Segundo Chagas (1979), após a Revolução de 1930, as línguas modernas, que eram o inglês e o francês, ambas obrigatórias, e o alemão e o italiano, tiveram uma visível predominância sobre a o latim. É interessante notar que as duas línguas obrigatórias recebiam atenção de forma um tanto diversa do que ocorre hoje:

Apesar de as duas línguas estarem inseridas no sistema escolar desde o império, a presença da língua francesa em nossa sociedade era muito mais forte em função da influência da França em nossa cultura e na ciência. A preferência pelo francês passou a ser ameaçada com a chegada do cinema falado, na década de 20, quando a língua inglesa começou a penetrar em nossa cultura. (PAIVA, 2003).

Paiva (2003) afirma que foi após a Segunda Guerra Mundial que a língua anglo-saxã toma o posto de língua estrangeira mais importante, seja pela necessidade ou desejo de aprendê-la. Isso

⁴ Nesse trabalho, não faço distinções entre os termos língua estrangeira (LE) e o termo língua adicional. Em ambos os casos, faço referência a uma língua não utilizada em território nacional.

se dá porque “[...] após a segunda guerra mundial, intensifica-se a dependência econômica e cultural Brasileira em relação aos Estados Unidos e a necessidade ou desejo de se aprender inglês é cada vez maior.”. (PAIVA, 2003).

Após a chamada Era de Ouro do ensino de línguas (LEFFA, 1999), as línguas estrangeiras ficariam fora da lista de matérias obrigatória, (LDB, 1961). Em 1971, por meio do Parecer 853/71 de 12 de novembro de 1971, é recomendada a inserção de uma LE no currículo escolar da seguinte forma:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem.

Paiva (2003) faz apontamentos importantes em relação ao Parecer. Em primeiro lugar, não há clareza sobre o que venham a ser as condições de autenticidade mencionadas. Não havendo definição do termo, tanto a utilização de materiais autênticos em sala de aula como o contato dos aprendizes com falantes nativos poderiam ser pensados como alternativas para cumprir tais requisitos e condições. Outro problema identificado pela autora relaciona-se ao legislador afirmar que o ensino de LE's é ineficaz. Tal declaração não apenas carece de respaldo, mas também insinua que o ensino de outras matérias é eficiente e, portanto, justificado. A autora também questiona se a escola deve ser totalmente responsabilizada pela dita ineficiência no ensino, uma vez que as escolas seguem as legislações do governo. Ao meu ver, cabe ainda mais uma reflexão: como falar em um ensino eficiente de língua estrangeira quando não se propunha qualquer objetivo para essa área?

Apenas a partir de uma nova LDB, em 1996, o ensino de idiomas foi contemplado como parte do currículo obrigatório. A mesma lei pontua que é a comunidade escolar que irá decidir por uma LE, respeitadas as possibilidades da instituição de ensino. O inglês e o espanhol são as línguas comumente ofertadas, sendo que esta última teve oferta obrigatória nas escolas para o ensino médio, entre os anos de 2005 e 2016 (BRASIL, 2005). Com o Golpe Parlamentar de 2016, que encerrou o governo da presidenta democraticamente eleita Dilma Rouseff, o país volta a ter apenas uma língua estrangeira como obrigatória no currículo. Agora, no entanto, o ensino da língua inglesa é obrigatório:

Anteriormente, a LDB não trazia a língua inglesa como estudo obrigatório. A reforma torna o inglês obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental e no ensino médio. Os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas estrangeiras se assim desejarem, preferencialmente o espanhol. A língua inglesa é a mais disseminada e a mais ensinada no mundo inteiro. (BRASIL, 2017).

Se contarmos apenas o tempo de criação do Colégio Pedro II, um marco para o ensino das línguas estrangeiras modernas (LEFFA,1999), temos mais do que 160 anos de ensino de línguas estrangeiras em território nacional. No entanto, é apenas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de 1998, que complementam a LDB de 1996, que se faz menção ao ensino de línguas como parte de uma formação maior, que ultrapassa a aquisição de habilidades linguísticas. Segundo Leffa:

Amplios em seus objetivos, os parâmetros estão baseados no princípio da transversalidade, destacando o contexto maior em que deve estar inserido o ensino das línguas estrangeiras e incorporando questões como a relação entre a escola e a juventude, a diversidade cultural, os movimentos sociais, o problema da violência, o tráfico e uso de drogas, a superação da discriminação, educação ambiental, educação para a segurança, orientação sexual, educação para o trabalho, tecnologia da comunicação, realidade social e ideologia. (LEFFA, 1999, p 16)

Essa visão de ensino de língua que não se concentra tanto em regras gramaticais começa a abrir caminho para o surgimento de um novo espaço para aprender e ensinar, um espaço onde criticidade e autonomia possam ser objetivos também do ensino de língua estrangeira. Ao meu ver, para que isso seja possível, faz-se necessário discutir dois pontos principais: a conceituação de língua, seja ela estrangeira ou materna, e a definição do objetivo do ensino de línguas nas escolas.

Documentos como os PCN's ou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) abordam tais questões justamente porque elas impactam profundamente as práticas em sala de aula. Se aspectos culturais são considerados parte integrante da língua, por exemplo, esse aspecto será levado em consideração quando as atividades em sala forem elaboradas. O mesmo ocorre com o objetivo do ensino de línguas nas escolas: se a o entendimento é que esse ensino deva capacitar os aprendizes para a continuação de seus estudos no ensino superior, as atividades e mesmo as avaliações serão elaboradas com esse fim. É importante, então, pensar qual visão, ou quais visões, de língua e ensino de línguas se alinham ao fomento da criticidade e da autonomia dos aprendizes.

Segundo Mariano e Sousa (2009), a Linguística se pautou durante longo tempo nos parâmetros da imanência quando analisava a linguagem. Isso significa dizer que um texto pode ser analisado sem que aspectos como o contexto sócio-histórico onde ele foi produzido seja levado em consideração. Apenas as relações internas entre os signos importam quando se parte de uma concepção estruturalista da língua. No entanto, é fato que a língua é influenciada por fatores externos, como mostram estudos da Sociolinguística ou da Pragmática. As ideologias, aqui entendidas como um conjunto de crenças, influenciadas por questões tais como classe, gênero e raça, e que compõe uma dada visão de mundo, por exemplo, não se dissociam da língua. De acordo com Fiorin (1998):

[...] como não existem ideias fora dos quadros da linguagem, entendida no seu sentido amplo de instrumento de comunicação verbal ou não-verbal, essa visão de mundo não existe desvinculada da linguagem. Por isso, a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, que é um conjunto de temas e de figuras que materializa uma dada visão de mundo (1998, p. 32).

Não pretendo afirmar que exista uma “total subserviência da língua à ideologia” (MARIANO; SOUSA, 2009), porém considero importante marcar que a língua dificilmente se apresenta desvinculada de fatores externos. Esse entendimento, como também é evidenciado no novo Currículo, ressalta a importância do caráter situado da linguagem (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Sendo assim, para que os aprendizes compreendam um texto escrito ou uma fala, por exemplo, não basta que entendam as palavras e frases ali contidas. A análise de Paiva (2003) sobre o Parecer 853/71 de 12 de novembro de 1971, anteriormente mencionada, é um bom exemplo disso. Como dizer que algo não é efetivo quando o construto não é definido? Existe apenas uma ideia de eficácia? Todos esses questionamentos derivam de uma leitura que se atenta para questões que extrapolam a palavra escrita e se volta para questionamentos como o contexto onde tal texto é produzido, quem o escreveu e a quem ele se destina. Penso que mostrar aos aprendizes as diferentes nuances da linguagem e não limitar a língua a questões puramente gramaticais, como se esta fosse um código objetivo para retratar a realidade, é fundamental para o desenvolvimento da reflexividade, componente imprescindível tanto para o desenvolvimento da autonomia quanto da criticidade.

A visão estruturalista de língua, ao meu ver, guarda semelhanças com uma concepção empresarial da educação: se em um caso a língua se reduz à código, no outro a educação se resume a instrução. Afirma Bernardo (2007) que grande parte dos alunos possui uma visão tecnicista do aprendizado de um idioma estrangeiro. Sua pesquisa revelou que “O sentido atribuído pelos alunos à aprendizagem desta língua está vinculado à perspectiva de um futuro melhor. Compreendem que esse idioma pode fazer diferença na luta por um emprego.”. (2007, p. 104). Oliveira (2007) também percebe um discurso semelhante por parte dos pais dos alunos, que tendem a associar o aprendizado da língua inglesa à sucesso, trabalho e ascensão social. Uma pesquisa apresentada por Monte Mór (2014) apresenta resultado similares: cerca de 68% dos professores entrevistados acreditam que o inglês é a “língua da globalização”, sendo que 45,4% vincula o aprendizado do idioma à capacitação para o mercado de trabalho. Essas pesquisas parecem indicar que pelo menos parte da sociedade entende que a função da escola é capacitar os indivíduos para que estes sejam inseridos no mercado de trabalho.

Segundo Biesta (2016), a preparação para o trabalho pode ser uma função da educação, mas não é a única. Ele propõe que a educação possui, ou pode possuir, três funções, que são a

qualificação, a socialização e a subjetificação. A primeira função se relaciona com a preparação para o trabalho e outras esferas como política, por exemplo. A segunda “[...] tem a ver com as muitas formas pelas quais nos tornamos membros e parte de ordens sociais, culturais e políticas específicas por meio da educação.” (2016, p. 20). O autor argumenta que por meio da socialização aspectos da tradição e da cultura, sejam eles desejáveis ou não, são perpetuados. Por fim, a educação também tem a função de individuação ou subjetificação. Ao contrário da socialização, em que os sujeitos aprendem regras e valores que regem uma estrutura social da qual são parte, a subjetificação se relaciona com o indivíduo e sua capacidade de agir de forma independente. Apesar de o autor afirmar que todas essas dimensões estão conectadas, uma pode ser mais evidenciada que as outras. Ele afirma que “[...] a decisão de focar em apenas uma dessas áreas implica a decisão de não dar atenção às outras dimensões (o que obviamente não significa que não haverá ‘repercussão’ nas outras áreas)”. (BIESTA, 2016, p. 73).

O ensino de uma língua quando vinculado apenas às exigências do mercado cumpre primordialmente a função que Biesta (2016) intitula como qualificação. No entanto, decreta a Constituição brasileira de 1988 que a educação, de forma geral, objetiva não apenas a capacitação do indivíduo para o trabalho. O artigo 205 da Carta Magna esclarece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, art 205).

Dizer que a educação deve promover o desenvolvimento pessoal e o preparo para a cidadania é também afirmar que o ensino não se limita à aprendizagem de conteúdo. O ensino de língua estrangeira, portanto, deve estar alinhado a esses propósitos. Não nego aqui o direito dos indivíduos que decidem estudar um novo idioma visando algo diferente do que postula a Constituição, como ocorre na esfera privada com os cursos de idiomas. No entanto, as instituições de ensino, em especial as públicas, têm o dever maior de formar cidadãos que, mais do que qualificação para o mercado, tenham ciência de que são também construtores do seu processo de aprendizagem, possuindo então direitos e deveres como aprendizes, e que reflitam criticamente sobre o papel que ocupam na sociedade, reconhecendo seus direitos e deveres como cidadãos integrantes de uma sociedade ainda marcada por injustiças e preconceitos.

Apesar de contarmos com bem mais de 100 anos de história dentro da área de ensino-aprendizagem de línguas, temos ainda muitos desafios pela frente, especialmente no que é concernente ao papel do ensino de línguas na formação holística do indivíduo. A aula de idiomas apolítica não deixa espaço para o desenvolvimento da criticidade e autonomia dos educandos e, penso, precisa ser repensada.

Talvez nós professores tenhamos dedicado muito tempo aos estudos sobre as LE's e suas particularidades e deixado pouco tempo para nossos alunos, para entender suas histórias, suas peculiaridades e mostrar que eles podem e devem guiar seus processos de aprendizado, que a escola pertence a eles e que aprender um novo idioma pode ser mais do que apenas útil. Concordo com Pacci (2007), quando afirma que “[...] enfrentamos hoje a necessidade de encontrar outros caminhos que favoreçam a aprendizagem da Língua Inglesa e, que esta seja significativa e promova mudanças na vida de quem a aprende.”. (2007, p.2). Que comecemos, então, a fazer as mudanças necessárias para isso, trabalhando por um ensino de línguas mais crítico, mais democrático e transformador.

Começando pela etimologia, apresento a seguir a história da autonomia dentro do ensino de línguas, por se tratar de um conceito complexo, trabalho tanto a favor como contra definições do termo para propiciar uma maior compreensão do construto.

2.2 AUTONOMIA: DA CRIAÇÃO AOS CONCEITOS

Segundo Macaro (1997), o termo autonomia tem raízes em uma série de diferentes culturas. Etimologicamente, o conceito tem origem na Grécia e fazia referência à autogoverno, característica das cidade-estado gregas. (AGICH,2009). Segundo Dryeden (2010), alguns filósofos como Platão e Aristóteles faziam referência ao termo e o associavam ao autodomínio e à razão. Para este último filósofo, inclusive, a felicidade depende da autossuficiência e envolve a não dependência de qualquer agente externo. Apesar de a ideia do indivíduo autônomo estar ancorada, de alguma forma, em noções de autogoverno ou autodeterminação, as conceituações sobre autonomia se modificaram durante a história (DRYDEN,2010). Da filosofia à medicina, o termo começa a figurar em diferentes áreas e, por consequência, a apresentar diversos entendimentos, sendo possível falar em autonomia moral, existencial ou pessoal, por exemplo. Discussões acerca desses construtos e seu impacto na vida social, como ocorreu durante há cerca de duas décadas, após a Segunda Guerra Mundial, (GREMMO; RILEY, 1995), compõe o cenário de onde surge a ideia do aprendizado autônomo de línguas.

Segundo Gremmo & Riley (1995), o interesse por ideias relativas ao autogoverno deriva de uma gama de fatores, entre os quais:

- os movimentos dos direitos das minorias: os autores afirmam que era inevitável que as ideias e valores esposados e almejados por grupos minoritários, como mulheres, homossexuais e minorias religiosas, não chegassem à esfera educacional.

- a reação contra o behaviorismo: essa forma de psicologia mecanicista e determinista, como assinala Gremmo & Riley (1995), passou a não ser mais tão bem aceita nas sociedades ocidentais. Esse posicionamento levou a uma onda de oposição às instituições e ideias tradicionais, abrindo espaço para formas alternativas de aprender e ensinar e, até mesmo, para novos entendimentos sobre os conceitos de língua e aprendizagem;
- os programas para a educação de adultos na Europa: o interesse nos direitos dos grupos minoritários teve uma influência direta no desenvolvimento de programas para a educação de adultos na Europa. O Projeto de Línguas Modernas do Conselho Europeu, que teve início em 1971 (BENSON, 2001), concentrou-se por mais de uma década na necessidade dos trabalhadores migrantes. O projeto deu origem à CRAPEL, *Centre de Recherches et d'Applications en Langues* (Centro de Pesquisa e Aplicações Pedagógicas em Idiomas em Português), localizado na Universidade de Nancy, na França, e se tornou um ponto de referência na área. Segundo Gremmo & Riley (1995), Yvez Châlon, fundador do CRAPEL, deu início a uma série de projetos que buscavam investigar e aplicar os conceitos de autonomia e auto direção. Após seu falecimento, Henri Holec assumiu a direção do centro de pesquisa. Seu relatório de 1979 para o Conselho Europeu é um documento indispensável sobre autonomia na aprendizagem de línguas (BENSON, 2001);
- o desenvolvimento da tecnologia: avanços tecnológicos deram origem a ferramentas bastante úteis para o aprendiz autônomo, como o gravador, a televisão e o computador;
- o aumento da procura por falantes de mais de uma língua: desde a Segunda Guerra Mundial, a demanda por línguas estrangeiras cresceu consideravelmente por conta de acontecimentos políticos, como a criação das Nações Unidas e da União Europeia, do crescimento de corporações multinacionais e também da facilidade maior para viajar. Os autores ainda salientam que o internacionalismo favoreceu a aprendizagem de línguas estrangeiras de modo não formal. Isso porque os indivíduos tinham objetivos diferentes quando decidiam aprender um novo idioma e também porque os moldes da educação infantil se mostravam impróprios para adultos;
- os direitos do consumidor: quando a procura por línguas estrangeiras cresceu, o mercado rapidamente se moldou ao novo mercado. Editoras não tardaram em lançar livros que poderiam ser utilizados na instrução autodirigida, assim como fitas e revistas semanais. A comercialização de materiais voltados para o ensino de línguas associada a movimentos que tinham como foco a conscientização do consumidor levou a um novo entendimento sobre o papel do aprendiz. O

estudante era agora visto como um consumidor que toma decisões fundamentadas, e não mais como um sujeito passivo que faz uso das informações que lhe passam;

- o maior acesso à educação formal: o aumento no número de alunos nas escolas e universidades impulsionou o desenvolvimento de estruturas educacionais que pudessem atender essa vasta população de estudantes. A instrução autônoma, sob a forma de centros de recurso e serviços de tutoria, foi a solução encontrada por essas instituições.

Segundo Gremmo e Riley (1995), seria impossível pensar que a área educacional não seria afetada por esse momento de transformações sociais e políticas. De fato, a primeira definição de autonomia dentro da área de ensino-aprendizagem de línguas aparece no relatório que Henri Holec (1979) apresenta ao Conselho Europeu, mencionado anteriormente. No documento, Holec afirma que a autonomia é “a capacidade de tomar as rédeas da própria aprendizagem”. No entanto, ela não é algo inato, mas uma capacidade a ser adquirida, seja de forma “natural”, seja com educação formal. Nessa definição, a autonomia é colocada como a competência potencial do aprendiz de gerir tudo aquilo que é concernente ao seu aprendizado como as metas a serem alcançadas, o ritmo de progressão dos estudos, a seleção do método e a forma de verificação do que foi aprendido. Esse tipo de aprendizagem é definido por Holec (1979) como autodirigido ou em autonomia.

Essa definição seria a primeira de muitas que se seguiram. Little (1991), Maraco (1997) e Paiva (2005) respectivamente apresentam algumas delas:

[...] autonomia é a capacidade para distanciamento, reflexão crítica, tomada de decisão e independência de ações. [...] autonomia é a habilidade de o aprendiz assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e é, também, a habilidade de tomar para si a responsabilidade pela escolha de objetivos, conteúdo, promoção, métodos e técnicas de aprendizagem. É, também, uma habilidade de tornar-se responsável pelos passos e ritmo da aprendizagem e pela avaliação desse processo. [...] autonomia é um sistema sócio cognitivo complexo, sujeito a restrições internas e externas. Ela se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (apud MOURA FILHO, 2009, p.257).

Nesses poucos exemplos é possível ver que alguns autores entenderam autonomia como uma capacidade, enquanto outros a definem como uma habilidade. A acepção teórica mais recente também apresenta autonomia como sendo não apenas algo cognitivo, mas também social. Segundo Benson e Voller (1997, p.18), dentro da área de ensino-aprendizagem é possível encontrar esse termo sendo utilizado para se referir a:

- 1 Situações nas quais os aprendizes estudam totalmente por conta própria;
- 2 Um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas em um aprendizado autodirigido;

- 3 Uma capacidade inata que é suprimida pela educação institucional;
- 4 O exercício das responsabilidades do aprendiz pelo seu próprio aprendizado;
- 5 O direito dos aprendizes de determinar a direção de sua própria aprendizagem.

Autores como Little (1991) e Dickinson (1994) propõem ainda contra definições para ajudar no entendimento do construto. Little (1991) afirma que a autonomia: 1 - não é autoinstrução ou aprender sem professor: não é “[...] exclusivamente ou mesmo primordialmente uma questão de como o aprendizado é organizado.”. (1991, p.3); 2 - não significa que o professor deva abdicar de qualquer forma de controle ou iniciativa: o autor defende que tal concepção errônea deriva de duas hipóteses. A primeira é a suposição de que o professor não se faz necessário em um processo de aprendizagem autônoma, uma ideia que guarda estreita relação com o primeiro equívoco listado. A segunda é a de que o professor pode “destruir” qualquer processo autônomo em sala; 3 - não é uma nova metodologia: Little (1991) assevera que, conquanto seja pouco provável que os alunos se tornem autônomos sem a ajuda do professor, tampouco é possível programar o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes em uma série de planos de aula; 4 - não é um comportamento único, facilmente descrito: É possível identificar os aprendizes autônomos por meio de seu comportamento, porém a autonomia se manifesta de diversas formas; e, por fim, 5 - não é um estado estável: o autor assinala que a autonomia é, provavelmente, difícil de ser conquistada e sua permanência não é garantida. Além disso, ser autônomo em uma área não significa sê-lo em outra diferente.

As contra definições que Dickinson (1994) apresenta são:

- autonomia não é licença para comportamentos irrestritos. Ela só faz sentido se operar inserida em uma estrutura organizada. Por exemplo: os aprendizes adultos são livres para frequentar ou não a escola, mas se eles a frequentarem, devem aceitar as convenções do ambiente e os papéis e direitos de todos os atores sociais envolvidos no contexto;
- autonomia não é basicamente uma questão de espaço físico de aprendizagem. Por exemplo: frequentemente a autonomia é vista como uma questão limitada à colocação do aprendiz em isolamento ou em um centro de auto acesso, pressupondo que o espaço físico é determinante na definição de autonomia;
- autonomia não é uma ameaça ao emprego dos professores. Aos professores cabem novas funções, dentre elas estimular os aprendizes e exercer o papel de consultor, apoiando a aprendizagem dos alunos. (DICKINSON, 1994, p.3-4).

As contribuições destes dois autores são de extrema importância para se pensar na autonomia aplicada ao contexto escolar. Autonomia não se relaciona com isolamento, ausência do professor ou de outros aprendizes. Benson (2013) acredita que a associação dos conceitos individualização e autonomia, principalmente durante os anos 70 e 80, foi responsável pela ideia de para ser autônomo o indivíduo deve trabalhar só. Mais recentemente, no entanto, pesquisadores têm enfatizado que o fomento da autonomia implica colaboração e interdependência. O autor cita

Kohonen (1992) que, por sua vez, defende que decisões pessoais são necessariamente tomadas respeitando normas sociais e morais, tradições e expectativas. Autonomia, portanto, inclui a noção de interdependência, o que significa ser responsável pela própria conduta no contexto social: ser capaz de cooperar com outros e resolver conflitos de forma construtiva. (KOHONEN,1992, p.19 apud BENSON,2001, p.23).

Corroborando esse pensamento, Little (1991) argumenta que nossa independência sempre se relaciona com a dependência, fazendo com que sempre estejamos em uma relação de interdependência com o outro. O autor ainda reflete que aprendemos por meio da interação com o outro: “[...] nossa capacidade de autoinstrução provavelmente deriva da nossa experiência de aprender interagindo com o outro: para nos ensinarmos, precisamos criar algo que substitua a interação que temos em casa ou na escola.”. (LITTLE, 1991, p.5).

Conquanto concorde com as acepções de autonomia de Kohonen (1992) e Little (1991), acredito que ambas ainda se mostram incompletas. Apesar de levarem em conta o contexto e a interação, penso que a autonomia deva ultrapassar os limites da escola e fazer parte da construção do aluno cidadão. É preciso levar em conta o aspecto político da autonomia.

Na próxima seção, apresento o entendimento de alguns autores sobre os níveis ou versões do construto autonomia. Apresento também a definição de autonomia a qual me filio.

2.3 OS NÍVEIS E VERSÕES DA AUTONOMIA

Definir autonomia, como é possível perceber, não se configura tarefa tão simples. Autores como Macaro (1997; 2008), Littlewood (1996) e Benson (1997) apresentam a ideia de que o termo possui uma série de dimensões que o compõe, desde individuais até coletivas. Compreender essas facetas da autonomia é essencial não apenas por conta da validade do construto (BENSON, 2013), mas também porque o fomento da autonomia será mais efetivo se compreendermos claramente quais mudanças desejamos implementar. Não é necessário que tenhamos, como professores, pesquisadores ou aprendizes, o mesmo entendimento do construto, como aponta Benson (2013), mas é preciso saber identificar qual “tipo” ou “versão” de autonomia que se pretende estudar ou promover em um dado contexto.

Macaro (1997, 2008) afirma que autonomia é um potencial a ser desenvolvido e a subdivide em: autonomia da competência linguística, da competência de aprendizagem de línguas e de escolha e ação. A primeira se relaciona com a habilidade do aprendiz em se comunicar sem necessitar, de um modo geral, da ajuda de um falante mais competente. Um princípio fundamental, quando se fala em autonomia da competência linguística, segundo o autor, é que o falante faça a transição, gradual, do uso das frases prontas para a formulação de suas próprias. Já a autonomia de aprendizagem de línguas se refere à transferência de habilidades adquiridas durante o

aprendizado de uma língua adicional para outras áreas, inclusive para o aprendizado de uma segunda língua adicional. No caso da autonomia de escolha e ação, o foco será na habilidade do aprendiz em gerir seu aprendizado, incluindo ações como estabelecer objetivos, traçar estratégias e escolher materiais adequados.

Assim como Macaro (1997, 2008), Littlewood (1996) concebe a autonomia como um potencial, porém não circunscrito ao ambiente escolar, quando afirma que “[...] o termo pode se referir a uma capacidade para pensar e agir de forma independente que pode ocorrer em qualquer situação [...]” (p.428). Segundo o autor, a autonomia pode ser dividida em três áreas: autonomia como comunicador, autonomia como aprendiz e autonomia como indivíduo. No primeiro caso a autonomia dependerá da habilidade de se usar a língua de modo criativo, assim como usar estratégias de comunicação em ambientes específicos. No segundo caso, a autonomia envolve a habilidade de trabalhar de forma independente e de utilizar estratégias de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Por último, no nível individual, a autonomia envolve a habilidade de expressar significados pessoais e criar ambientes de aprendizagem fora da sala de aula. (LITTLEWOOD, 1996).

Na visão de Benson (1997), o construto autonomia pode ser dividido em três versões principais: técnica, psicológica e política. O autor associa a cada uma dessas versões uma “filosofia de aprendizagem” ou “teorias do conhecimento”.⁵ Na versão técnica, a autonomia é vista como o ato de aprender fora do contexto escolar. O que importa nesse caso será “equipar” o aprendiz com as técnicas e habilidades para que este possa aprender sem o aporte do professor. Já na versão psicológica, a autonomia é vista como uma capacidade, aqui entendida como um conjunto de atitudes e habilidades, que permite que o aprendiz tenha mais controle sobre sua própria aprendizagem. Diferentemente da versão técnica, o desenvolvimento da autonomia na versão psicológica é visto como uma transformação interna.

A última versão apresentada por Benson é a política. Neste caso, a autonomia se define pela possibilidade de controlar tanto o processo de aprendizagem como o conteúdo. Dessa forma, uma abordagem política da autonomia tem como questão central “[...] alcançar condições estruturais que permitam que os aprendizes controlem tanto sua aprendizagem individual quanto o contexto institucional no qual ela se dá [...]”. (BENSON, 1997, p.19).

⁵ O autor pontua que as categorias apresentadas não constituem teorias do conhecimento ou filosofias de aprendizagem claramente articuladas, tampouco podem ser utilizadas como referência para as versões de autonomia descritas. Tais categorias, no entanto, são úteis para caracterizar abordagens dominantes relativas a problemas de conhecimento e aprendizagem no âmbito das ciências humanas e sociais.

Associada à visão técnica da autonomia, Benson (1997) menciona a abordagem Positivista. Essa filosofia do conhecimento entende língua como um sistema ou código. Aprender um novo idioma implica adquirir formas e estruturas próprias desse código. Faz sentido, portanto, que a autonomia seja concebida como habilidades que permitam o gerenciamento da aprendizagem fora do contexto institucional.

O Construtivismo rejeita essa concepção de língua e de aprender línguas. Nessa abordagem, o aprendiz é visto como o responsável por criar, por meio da interação e envolvimento com o novo idioma, sua própria versão da língua alvo. Uma abordagem construtivista tende a enxergar a autonomia em sua versão psicológica, dando atenção às atitudes, comportamentos e personalidade dos indivíduos.

A visão do conhecimento como algo construído e não adquirido também se faz presente na Teoria Crítica. A diferença é a ênfase que essa última abordagem dá aos contextos sociais e às restrições e entraves do meio onde o aprendizado se dá. Entendendo a língua como ideológica, a abordagem crítica vê a aprendizagem como um processo de engajamento social com vistas à promoção de mudanças. Essa abordagem entende a autonomia em sua versão política.

Uma versão política de autonomia, no entanto, não significa dizer que existem versões apolíticas. Concordo com Benson (1997) quando o autor ressalta que o termo político não pode ser reduzido ao campo político partidário. Extirpar a política e a ideologia do ato de ensinar, reduzindo a autonomia a sua versão técnica, não seria, em si mesmo, um ato político? A oferta de qualquer língua estrangeira nas escolas públicas é também uma decisão política. Se dizemos que o inglês é a língua utilizado pela maior parte das pessoas no mundo e por isso é importante aprendê-la, estamos aceitando uma dada ordem política e econômica na qual o inglês atua como “língua internacional”.

Quando documentos oficiais como o Currículo em Movimento propõe uma formação para a cidadania, entendo que o objetivo maior dentro do contexto escolar do GDF é o fomento da autonomia na sua versão política. Isso não significa dizer que habilidades e técnicas para que o aluno aprenda a aprender devem ser riscadas do currículo. Proponho, no entanto, que o conceito ultrapasse a visão tecnicista. Trabalho nesta Dissertação com o conceito de Benson (1996), que afirma: “[...] autonomia é, invariavelmente, a problematização de papéis sociais e relações de poder. O processo de autonomia na aprendizagem é, necessariamente, a transformação do aprendiz em um ser social. Em outras palavras, a autonomia transforma, também, as situações e estruturas sociais das quais eles são participantes”. (1996, p.34).

Entender o fomento da autonomia como algo político, ao meu ver, é perceber a educação como algo bem maior que do que a mera “transmissão” de conhecimento para a preparação para

uma nova etapa de educação formal ou para o mercado de trabalho. Fomentar a autonomia em sua versão política implica perceber a sala de aula como um espaço contido em um contexto social repleto de ideologias e, indo além, em discutir como elas afetam a vida dos aprendizes. Esse processo de formação cidadã é mencionado no novo Currículo:

A intenção é de que o Currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e considere as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesse de classe. (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.22).

Saliento novamente que, não obstante a grande importância que reconheço no trabalho com a dimensão política da autonomia, não julgo que outras acepções do termo sejam irrelevantes. Apresentar teorias sobre estilos ou estratégias de aprendizagem a fim de ajudar os indivíduos a entenderem melhor seus processos de conhecimento são ações não apenas válidas como também desejáveis. É importante, no entanto, que reflitamos sobre o impacto de uma postura em sala de aula que limite o fomento da autonomia a técnicas de aprendizagem e não considere outros pontos importantes, como a promoção da participação ativa dos aprendizes nas decisões tomadas em sala. Como afirma Pennycook:

A ideia de autonomia mudou rapidamente de um conceito marginal e politicamente engajado para outro em que cada vez menos perguntas sobre os objetivos maiores da autonomia nos campos social e educacional são feitas. Questões políticas mais abrangentes sobre autonomia estão sendo progressivamente substituídas por questões sobre como elaborar estratégias para o fomento da autonomia do aprendiz. O político se tornou psicológico. (PENNYCOOK, 1997, p.67).

Uma vez definido o que se entende por autonomia, pode-se falar em formas de se fomentá-la. Na próxima sessão, apresento a visão de alguns autores sobre a promoção da autonomia para, então, discutir como esse trabalho pode ser feito.

2.4 PROMOÇÃO DA AUTONOMIA: DAS RAZÕES...

Quando Holec (1979) descreve o conceito de autonomia na área de aprendizagem de línguas pela primeira vez, fica claro que o termo tem fortes raízes na contracultura dos anos 60. O autor afirma que essa “corrente sociopolítica” tem por base o respeito pelo indivíduo na sociedade. A proposta de um ensino para adultos baseado no fomento da autonomia visava a formação de cidadãos que fossem capazes não apenas de aprender outra língua de forma autônoma, mas que também pudessem agir de forma mais responsável na sociedade. Como coloca Little,

Claramente, a autonomia que Holec quer promover não ficar confinada a aprender em um contexto educacional mais ou menos formal, mas se estende para todas as áreas da vida.

De fato, ela é desejada como uma forma de botar a baixo as barreiras que tão frequentemente existem entre aprender e viver (1991, p.7).

A formação de cidadãos que tenham um papel ativo em seu contexto social se apresenta como um forte argumento a favor do fomento da autonomia. De acordo com Little (1991), uma vez que os aprendizes decidem o que vão estudar e de que forma, maior é a chance de haver um aprendizado significativo, tanto imediatamente quanto a longo prazo. Sendo significativo, sem barreiras entre aprender e viver, como afirma o autor, maior é a chance que o indivíduo consiga transferir seu proceder autônomo de dentro para fora de sala. Nas palavras de Little:

Precisamente porque aprendizes autônomos são aprendizes motivados e reflexivos, seu aprendizado é eficiente e efetivo (por outro lado, todo aprendizado é passível de sucesso desde que o aprendiz seja autônomo). E a eficiência e eficácia do aprendiz autônomo significa que o conhecimento e as habilidades adquiridas em sala de aula podem ser aplicados a situações que surgem fora dela. (LITTLE, S.D, p.2)

Esse argumento, pensado inicialmente para a educação de adultos, serve também para o ensino em outras faixas etárias. O autor coloca que não seria razoável deixar a formação de cidadãos responsáveis e participativos chegar apenas a uma parte da população.

Cotteral (1995), em sua defesa pelo fomento da autonomia, organiza seus argumentos como tendo base filosófica, pedagógica e prática. No primeiro caso, a teórica aborda a questão da liberdade dos indivíduos de fazer escolhas sobre seu próprio aprendizado. A autora também argumenta que a aprendizagem autônoma é crucial para que os indivíduos possam atender as demandas de uma sociedade que caminha a passos rápidos e largos. Fomentar a autonomia, portanto, é preparar os aprendizes para um mundo em constante mutação. Quanto à questão pedagógica, o argumento é que aprendizes adultos tendem a aprender melhor e de forma mais efetiva quando são consultados acerca do ritmo das aulas e conteúdo a serem ministrados, entre outras questões relativas ao curso de estudos que será empreendido. (CANDY, 1988). No tocante à questão prática, Cotteral (1995) aborda a visão “técnica” da autonomia: os aprendizes nem sempre contarão com a presença de um instrutor ou com a quantidade e o modo de instrução de que precisam. Fomentar a autonomia, nesse caso, traz a independência de professores ou instrutores.

Crabbe (1993) também sistematiza os motivos pelos quais a autonomia seria um objetivo educacional desejável e os apresenta como sendo de ordem ideológica, psicológica e econômica. No primeiro caso, o argumento segue a linha de Cotteral (1995): o ser humano tem o direito de ser livre e tomar decisões, incluindo decisões sobre seu aprendizado. Uma sociedade composta por

indivíduos livres é mais saudável e feliz, argumenta a autora. O argumento psicológico apresentado se assemelha ao de Little (1991) sobre a significatividade do aprendizado. Ambos os autores concordam que o estudo autônomo leva a um aprendizado mais permanente justamente em razão do aprendiz ser responsável pelas decisões no que concerne seus estudos.

Ainda segundo Crebbe (1993), estar no comando das decisões pode aumentar a motivação do aprendiz, e que “[...] um aprendiz motivado é, frequentemente, um aprendiz bem-sucedido” (CRABBE, 1993, p. 443). Por fim, Crebbe (1993) argumenta que a sociedade não dispõe de recursos suficientes para que todos os indivíduos recebam a quantidade, qualidade e especificidade de instrução de que necessitam. Cabe, então, a esses indivíduos adquirir o conhecimento que almejam, seja de forma individual ou cooperativa.

Nem todos os pesquisadores, no entanto, encaram o grande interesse na aprendizagem autônoma como algo exclusivamente positivo. Jones (1995) sustenta que autonomia é um conceito ocidental e, como tal, pode não se adequar a todos os contextos, argumento também apresentado por Soniya (2010). O primeiro autor esclarece sobre sua participação na abertura de um centro de autoacesso em uma universidade do Cambódia (JONES, 1995) enquanto Soniya (2010) relata o caso dos alunos Iorubas apresentados a um método de instrução assistido por computador. Em ambos os casos, o argumento é que a autonomia deriva de uma visão mais individualista, típica das sociedades ocidentais, o que não a tornaria adequada às sociedades mais coletivistas.

No entanto, o problema vai além da eficácia ou não de métodos de ensino, material ou outra forma de suporte ao aprendiz. Formas de aprender e ensinar surgem em contextos sócio historicamente situados, o que os torna produtos culturais. (SONIYA, 2002). Classificar uma metodologia como neutra e, portanto, passível de ser utilizada em qualquer contexto pode resultar na imposição de valores de um determinado grupo a outro. Como coloca Pennycook: “Um perigo imediato aqui é que a promoção da aprendizagem autônoma pelo mundo possa se tornar mais uma versão do ocidente livre, iluminado e liberal trazendo uma forma de suposta emancipação às salas de aula não esclarecidas, tradicionais, retrógradas e autoritárias do mundo.”. (1997, p.70).

Pennycook (1997) também tece críticas ao que chama de reducionismo da autonomia. O autor considera que o termo cada vez mais se associa à aprendizagem de técnicas e estratégias de aprendizagem sem que questões sociais ou políticas sejam levadas em consideração. Além disso, se o foco é apenas no desenvolvimento psicológico do aprendiz, não há espaço para que esses temas sejam sequer abordados em sala.

O reducionismo do conceito de autonomia parece estar dentro do que Hollyday (2003) considera de culturismo: “Culturismo é, portanto, bem similar ao racismo, pois que ambos reduzem e julgam um estranho outro de acordo com estereótipos negativos, porém diverso, pois

se aplica ao ‘othering’⁶ de grupos culturais que não são necessariamente racialmente distintos.” (2003, p.114).

Hollyday (2003) acredita que por conta do culturismo, fortemente presente no TESOL⁷, muitos professores tendem a creditar na cultura do falante a “inabilidade” para que estes últimos sejam autônomos. O autor defende que “[...] os alunos são considerados autônomos quando tem comportamentos que estão em conformidade com a imagem do ‘falante nativo’ e sua cultura.”. (2003, p115). O treinamento de aprendizes, nesse contexto, é visto como uma forma de “resolver” o problema.

Contudo, o Hollyday (2003) também identifica que outros entendimentos de autonomia estão presentes no grupo de *Teachers of English to Speakers of Other Languages* (TESOL)⁷. Ele menciona, além da abordagem “do falante nativo” já apresentada, a visão “relativista cultural”. Nesse caso, existe o entendimento de que a imposição de valores não traz qualquer vantagem para a aprendizagem dos indivíduos, porém agora esses mesmos indivíduos são rotulados de forma diversa. Hollyday (2003) defende que essa abordagem “[...] é culturista porque autonomia é vista como um fenômeno cultural que ‘nós’ (do ocidente anglófono) não deveríamos esperar que os estudantes ‘não-nativos’ adotem por conta de sua origem cultural” (p.117). Além de ainda haver algum “treinamento para correção de hábitos indesejados”, alunos de certas culturas chegam a receber tratamento diferente dos demais. (HOLLYDAY, 2003).

A última abordagem apresentada por Hollyday (2003) consegue escapar do culturismo, segundo o próprio autor, por não apresentar pré-julgamentos baseados em questões culturais. Autonomia é entendida nesse contexto como um fenômeno presente em qualquer cultura, mas que se manifesta de formas diversas. Para ilustrar sua argumentação, o autor apresenta estudos, além de relatar algumas experiências pessoais, em que os aprendizes não eram vistos como autônomos por não se comportarem de uma forma tradicionalmente vista como autônoma no ocidente. Ele menciona uma experiência que teve em uma Universidade do Egito:

Conquanto os alunos parecessem estar apenas sentados prestando atenção, recebendo tudo mastigado dos professores que governavam a aula, eles estavam longe de ser passivos. Assim como os alunos do ensino médio nos meus fragmentos de aula do Japão⁸, eles estavam fazendo muita coisa no que denominei a ‘ordem informal da educação’: organizando as carteiras, distribuindo as anotações das aulas, criando grupos de estudo

⁶ *Othering* se refere ao processo de determinar um indivíduo ou um grupo como “outro”. Essa construção do “eu” e do “outro” ocorre ao mesmo tempo e estabelece uma relação assimétrica, em que o “eu” se coloca como superior ao “outro”.

⁷ TESOL se refere a associação internacional de professores de inglês como segunda Língua ou língua estrangeira. Em inglês, *Teachers of English to Speakers of Other Languages*.

⁸ Hollyday se refere a um estudo por ele conduzido intitulado *Japanese fragments: an exploration in cultural perception and duality*. O estudo foi publicado em 2002 no *Asia Pacific Journal of Language in Education*.

informais, negociando com professores e, geralmente, lidando com a consideráveis escassezes de recursos [...] (HOLLYDAY, 2003, p. 119).

A imposição de uma cultura, como colocam os autores que fazem ressalvas ao fomento da autonomia, pode parecer algo distante para profissionais que nunca atuaram fora do país, porém a crítica me parece não se aplicar a outros contextos também. A condescendência de uma postura culturista é característica do ensino tradicional, que coloca a palavra do professor como a única que tem valia na sala de aula e é ainda bastante presente em nosso país. Julgo ser improvável a promoção da autonomia dos aprendizes em um contexto em que exista tão grande desequilíbrio nas relações de poder. Considero, portanto, que as ressalvas que se fazem ao fomento da autonomia merecem nossa reflexão, para que consigamos perceber aqueles que compartilham a sala de aula conosco como pessoas e não como algum construto do que temos como “aprendiz”. (HOLLYDAY, 2003).

As críticas aqui apresentadas, portanto, não se apresentam como empecilhos para a promoção do estudo autônomo. Pelo contrário, penso que elas trabalham para que tenhamos uma percepção cada vez mais plural do construto autonomia e para que estejamos sempre atentos às práticas hegemônicas dentro da área de ensino de línguas. Nesse trabalho, por ter adotado uma visão política da autonomia, apresentando os argumentos quanto ao seu fomento, resta saber como se promove a autonomia. Novamente, tal como ocorre com as definições do termo, há uma variada gama de entendimentos de como este trabalho pode ser realizado. A seguir, apresento algumas dessas abordagens, além de discutir a questão da eficácia dos métodos que se propõe a estimular o aprendizado autônomo.

2.4.1 ÀS DIREÇÕES

Sendo autonomia um conceito complexo, serão várias as abordagens possíveis para seu fomento. Littlewood (1996), por exemplo, coloca que ser autônomo depende de vontade e capacidade. O autor ainda desmembra esses elementos:

Capacidade e vontade podem ser divididos em dois componentes cada. Capacidade depende de possuir conhecimento sobre as alternativas a partir das quais as decisões devem ser tomadas e das habilidades necessárias para levar a cabo quaisquer escolhas que pareçam mais apropriadas. Vontade depende de se ter tanta motivação quanto confiança para assumir a responsabilidade pelas escolhas solicitadas. Se uma pessoa quiser ser bem-sucedida em agir de forma autônoma, todos esses quatro componentes precisam estar presentes. (LITTLEWOOD, 1996, p. 428).

Uma abordagem para a promoção da autonomia dentro dessa perspectiva precisa compreender necessariamente, mas não apenas, o ensino de habilidades técnicas e promoção da

motivação. O autor, no entanto, não entra em pormenores quanto à forma como esse trabalho pode ser realizado. Possuindo um caráter mais prático, a abordagem de Dam (2011) também coloca a vontade e a capacidade como características do aprendiz autônomo. Para esta autora, o professor deve ser o coordenador desse processo de transferência de responsabilidade que pode não ser tão simples:

A experiência mostra que é especialmente difícil para professor abrir mão, ou seja, passar a responsabilidade para os aprendizes nesse processo, enquanto parece ser mais fácil para os aprendizes assumi-la. Para ambas as partes é da maior importância que eles se sintam seguros durante o curso de ação. (2011, p. 41).

A questão da confiança é outra característica que aproxima Littlewood (1996) e Dam (2011). Professores e alunos precisam se sentir seguros com suas novas atribuições. Outros pontos salientados pela pesquisadora como importantes são: a possibilidade de escolha, que promove maior motivação e reflexão sobre o processo de aprendizagem; a apresentação de direções claras, para que os alunos saibam o que é esperado deles e, assim, possam se sentir seguros; o foco na aprendizagem, com a proposta de aulas em que os alunos tomem a frente das atividades; a autenticidade, garantindo um ambiente onde o uso da língua alvo ocorra nas transações reais em sala; e a avaliação, em que a autora frisa a importância da autoavaliação, para que os alunos reflitam sobre o processo de aprendizagem, e da avaliação frequente com feedback, para que eles possam perceber o progresso que tiveram.

A reflexão sobre o processo de aprendizagem é também colocada por Cotteral (2000) como um ponto crucial no trabalho de promoção da autonomia. A proposta da autora, no entanto, tem como foco o próprio design do curso de línguas. Essa abordagem objetiva auxiliar o processo de transferência de responsabilidade do professor para o aprendiz e possui os seguintes princípios: objetivos do aprendiz: o curso deve refletir os objetivos do aprendiz, pois é a partir daí que estratégias de aprendizagem, atividades e materiais serão escolhidos; processo de aquisição de língua: é importante que os aprendizes tenham um conhecimento básico dos processos de aprendizagem de língua a fim de avaliarem os materiais utilizados, as tarefas propostas, por exemplo; tarefas: novamente, os objetivos dos aprendizes devem ser a bússola para a elaboração das atividades; estratégias de aprendizagem: é importante que os aprendizes sejam apresentados a estratégias que possam impactar positivamente o processo de aquisição de outra língua. Esse proceder se associa à ideia de escolha, conceito basilar para a promoção da autonomia; reflexão sobre o processo de aprendizagem: o potencial para ser tornar um aprendiz autônomo aumenta à medida que este melhor compreende seu próprio processo de aprendizagem.

As estratégias e estilos de aprendizagem aparecem também na proposta de Little (1995). Com pensamento similar ao de Dam (2011) e Cottrel (2000), o autor acredita que mostrar como diferentes pessoas abordam a resolução de problemas ou apontar técnicas que possam ajudar o processo de aquisição de uma língua pode ser benéfico, mas ressalta que é preciso cautela. Por possuímos o mesmo “equipamento cognitivo”, como coloca Little (1995), é possível que parte do nosso processo de aprendizagem funcione da mesma forma, mas não é tarefa fácil saber o que é uma característica universal e o que não é. O autor também aborda questões como a possibilidade ou não de se modificar um estilo de aprendizagem e alerta para o perigo de um trabalho centrado em questões individuais e pouco preocupado com a interdependência entre os indivíduos, parte essencial do processo de aprendizagem.

Partindo do argumento da interação, Little (1995) apresenta sua visão acerca do papel do professor no fomento da autonomia do aprendiz. Desse modo, assevera que a autonomia dos alunos se desenvolve a partir da autonomia que possui o educador:

O currículo que ele apresenta para seus alunos é dele e de mais ninguém; por mais que ele tente se ater ao programa proposto, ele pode apenas transmitir sua própria interpretação desse roteiro. O reconhecimento desse ponto estabelece a base para o desenvolvimento da autonomia do professor que acredito ser um pré-requisito para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz [...] (LITTLE, 1995, p. 178).

A proposta do autor é que os futuros professores tenham uma formação voltada para o fomento da autonomia, o que traz vantagens para os professores universitários e para seus estudantes. Aqueles, por um lado, terão a oportunidade de vivenciar o fomento da autonomia, o que encoraja seus alunos a fazê-lo quando estiverem atuando na área, percebendo inclusive as dificuldades de se abdicar do controle que o ensino tradicional concede ao professor. Os professores pré-serviço, por sua vez, terão a chance de se tornarem mais críticos em relação aos materiais que irão utilizar em suas salas de aula. Little (1995) reconhece que a abordagem pode não ser tão confortável e não ser integralmente eficaz, mas lembra também que “[...] o ‘sucesso’ das abordagens mais tradicionais pode se dever mais à organização de suas estruturas e apresentações objetivas do que na produtividade da interação que elas engendram”. (1995, p.180).

Todas as abordagens aqui apresentadas, das mais teóricas às mais práticas, se propõem a promover a autonomia dos aprendizes, porém enfocam diferentes aspectos desse processo como formação de professores, alterações no currículo e treinamento⁹ de aprendizes, para citar alguns

⁹ Chamot e Rubin (1994) sugerem que o termo treinamento deve ser substituído por termos outros como desenvolvimento ou educação de aprendizes. Concordo com Benson (1995), no entanto, quando este argumenta que existe um grau de treinamento em abordagens que trabalham com estilos e estratégias de aprendizagem. Além disso, o termo ainda se faz presente em publicações acadêmicas, como Seba (2015), e também em sites voltadas para professores de língua estrangeira, como “Learner Training: Tips For Your Classroom”, disponível em <http://elt->

exemplos. Benson (2013) sugere que tais abordagens podem se encaixar em uma ou mais das seguintes categorias: abordagens baseadas em recursos; abordagens baseadas em tecnologia; abordagens centradas no aprendiz; abordagens baseadas em práticas de sala de aula; abordagens baseadas no currículo e abordagens centradas no professor. Ele salienta que todas elas terão a proposta de fomentar a autonomia ou deixar que ela se desenvolva, já que não podem ser ensinadas, e que dificilmente uma abordagem não trará elementos de uma outra, motivo pelo qual se torna difícil compará-las em termos de eficácia. Ao apresentar sua categorização, portanto, o autor não se propõe a dar respostas definitivas sobre o que é ou não efetivo na promoção da autonomia. É possível, no entanto, saber o que as pesquisas dizem sobre a eficácia das várias áreas de prática associadas com a autonomia:

- **Abordagens baseada em recursos:** autoacesso, ensino a distância e autoinstrução são exemplos dessas abordagens que tem como foco a interação independente do aprendiz com recursos físicos, digitais e humanos. Essas interações são oportunidades para que o indivíduo controle seu próprio aprendizado. No entanto, Benson (2013) afirma que as pesquisas não apontam correlação entre coordenar os próprios estudos e o aumento da autonomia ou mesmo melhora do aprendizado da língua. Por ainda apresentar limitações quanto à interação, uma sugestão é a integração dessa abordagem ao trabalho de sala de aula.

- **Abordagem baseada em tecnologia¹⁰:** Nessa categoria estão *Computer Assisted Language Learning* (Aprendizagem de Língua Assistida por Computador), ou CALL, e a internet. A aprendizagem mediada por computadores passou por várias fases e agora se vincula à internet, possibilitando não só acesso a textos e áudios em suas versões originais, mas também interação com outros falantes. No entanto, é importante frisar que o acesso à tecnologia não é condição imprescindível para o fomento da autonomia, assim como o uso da tecnologia não está necessariamente vinculado à promoção da autonomia. Segundo Benson (2013), “Uma vez que as oportunidades e para se desenvolver abordagens para a promoção da autonomia baseadas em tecnologia possuem motivação econômica, elas possuem poucas chances de êxito a menos que autonomia seja um objetivo explícito para todos os envolvidos.” (2013, p143).

- **Abordagens centrada no aprendiz:** as abordagens centradas no aprendiz se ocupam do treinamento do aprendiz para que ele seja capaz gerir sua aprendizagem. Existem diferentes

connect.com/learner-training-tips-for-your-classroom/. Decido, portanto, pela utilização do termo “treinamento de aprendizes”.

¹⁰ Benson (2013) decide separar recursos e tecnologia por considerar importante a relação entre autonomia e tecnologia e também por considerar que muitos recursos como o auto acesso e a autoinstrução, ambos colocados como abordagens baseada em recursos, são hoje vinculados à tecnologia, demonstrando que novas tecnologias voltadas à aprendizagem estarão sempre a procura de novas classificações.

enfoques dentro dessa área de atuação como o trabalho com materiais para autoestudo, contendo informações sobre estratégias e técnicas de aprendizagem ou o uso de abordagens que unem o aprendizado de línguas e o treinamento de aprendizes. Benson (2013) afirma que, apesar de promover melhora na performance dos aprendizes, não há comprovação de que um trabalho que envolva instruções explícitas sobre estratégias ajude os indivíduos a se tornarem aprendizes autônomos. Pesquisas sugerem, no entanto, que é possível melhorar esse quadro associando o trabalho com estratégias a atividades para promover a reflexão do indivíduo sobre seu processo de aprendizado.

- **Abordagens baseada em práticas de sala de aula:** a proposta aqui é que o aprendiz seja envolvido em tudo o que diz respeito ao seu processo de aprendizagem, como a escolha de materiais ou instrumentos de avaliação. Apesar de haver muitos resultados positivos, como aumento da motivação e da participação, os aprendizes nem sempre terão a possibilidade de ter suas demandas atendidas por conta de um contexto extremamente rígido. Nesses casos, eles podem sentir que suas decisões não têm consequências reais. O autor coloca que “[...] se a flexibilidade não se faz presente no currículo em si, é provável que o nível de autonomia desenvolvido pelos aprendizes seja proporcionalmente limitado [...]” (BENSON, 2013, p. 162).

- **Abordagens baseada no currículo:** nesses tipos de abordagens os aprendizes têm controle sobre o que e como aprendem, tomando decisões sobre conteúdos e procedimentos juntamente com os professores. Além de dar suporte aos aprendizes durante todo o processo de aprendizagem e negociar questões referentes a objetivos pessoais, atividades ou projetos, os professores também tentam criar espaços para que os alunos possam trabalhar de forma autônoma, mesmo com as limitações institucionais existentes. O autor considera que o trabalho desses profissionais é crucial para que tais iniciativas logrem êxito. Com um grande número de casos exitosos como o *autonomous learning modules (ALMS)*, - módulos de aprendizagem autônoma, na Finlândia, e o *research based learning, integrated curriculum, cooperative learning, humanistic outcomes (RICH)*, aprendizagem baseada em pesquisa, aprendizagem cooperativa integrada, aprendizagem cooperativa e resultados humanísticos respectivamente, na China, essa forma de trabalho tem se mostrado bastante efetiva (Benson ,2013).

- **Abordagens centradas no professor:** essas abordagens partem do princípio que apenas um profissional autônomo pode se propor a promover autonomia. Além do comprometimento com a ideia do ensino voltado para a promoção da autonomia, é necessário que esses profissionais tenham uma educação adequada a esse fim. No entanto, pouco se sabe sobre a eficácia dessas iniciativas, já que poucos programas de licenciatura propõe uma formação voltada para a

autonomia do profissional de educação. O autor sugere que a própria educação desses futuros profissionais seja repensada. A ideia também é defendida por Little (1995), que sugere que os estudantes possam vivenciar a forma de ensinar e aprender que estes se propõem a adotar.

Como colocado anteriormente, raramente uma área de atuação associada à autonomia trabalha com um foco apenas. A abordagem de Dam (2011), baseada em prática de sala de aula, é um exemplo disso, pois também envolve a formação dos professores que se predispõe a trabalhar dessa forma. Da mesma maneira, a proposta de Cotteral (2000), baseada no currículo, também apresenta elementos de outras abordagens quando preconiza a apresentação de estratégias de aprendizagem aos estudantes. Dessa forma, é extremamente difícil avaliar a eficácia de cada tipo de abordagem isoladamente, especialmente porque outras variáveis, tais como contexto e forma de implementação, precisam ser consideradas. (BENSON, 2013).

A dificuldade para avaliar a eficácia das diferentes formas de se promover a autonomia também fica evidente diante do número escasso de pesquisas na área. Benson (2013) afirma que um dos motivos é o grande número de variáveis que podem interferir nos resultados, como a forma como uma prática é apresentada aos aprendizes, as experiências prévias destes indivíduos ou as regras, explícitas e veladas, da instituição de ensino em questão.

Com tantos aspectos a serem considerados, uma possível solução é a utilização de várias práticas de forma conjunta (BENSON, 2013), já que as abordagens mais abrangentes, tal como as abordagens baseadas no currículo, parecem ser mais eficazes. Benson (2013) também chama a atenção para o fato de que nenhuma forma de ensinar será a responsável direta pelo desenvolvimento da autonomia entre os aprendizes, pois esta depende da vontade dos indivíduos. É um lembrete importante de que estamos lidando com indivíduos e, portanto, não é possível trabalhar receitas prontas.

Quanto à vontade dos professores, o autor também a considera crucial. Segundo ele, deve haver por parte desses profissionais o desejo de modificar o contexto de ensinar e aprender onde eles se encontram. É uma declaração interessante tendo em vista que, segundo o próprio autor, muito do que se sabe sobre a implementação de qualquer ação que vise o fomento da autonomia seja resultado das experiências de profissionais. Um caminho possível, portanto, é a experimentação com alguma abordagem, processo esse que deve incluir leituras sobre o tema, análise do contexto e a avaliação dos resultados.

Tendo apresentado a concepção de autonomia a qual me filio, e que também penso se adequar à visão apresentada no CMEB, e exposto razões e algumas direções para uma educação que promova a autonomia do aprendiz, volto minha atenção para mais um aspecto mencionado, e ambicionado, pelo novo Currículo do GDF: a criticidade.

2.5 PENSAMENTO CRÍTICO: PRIMEIRAS CONCEITUAÇÕES

Sendo objeto de estudo de uma variedade de campos de pesquisa, o termo pensamento crítico (PC), possui diferentes acepções (ALMEIDA; FRANCO, 2011). Muitas delas, advindas de áreas como filosofia ou psicologia, podem ser encontradas nos estudos sobre educação. Afirma Popkewitz (2013) que é possível pensar nas tradições críticas na área educacional como diferentes grupos de pessoas que estão em uma mesma sala de convívio. Nessa sala, defende o autor, os empiristas pragmáticos, preocupados com a utilidade do conhecimento e com regras e procedimentos para a coleta de dados, estão em maior número. No que tange a conceituação de PC, isso significa dizer que o construto é frequentemente associado à clareza e logicidade. Segundo o autor “Quando eles [empiristas pragmáticos] falam sobre ‘ser crítico’, ‘pensamento crítico’ ou ‘habilidades críticas’, o foco frequentemente é na lógica e ordem internas das coisas sendo discutidas, ou se os ‘conceitos’ são claros e precisos.” (1999, p 18).

Burbles e Berk (1999) também parecem partilhar de tal entendimento. Os autores afirmam que ser crítico dentro da tradição do pensamento crítico, implica estar atento a questões como argumentos errôneos ou baseados em fontes não confiáveis, falta de evidências ou conceituações ambíguas. Eles ainda afirmam que a maior preocupação para os pensadores críticos é suplantar o pensamento descuidado com o pensamento pautado em procedimentos confiáveis de investigação.

Essa visão de pensamento crítico como análise voltada para a argumentação lógica ficou bastante conhecida após a publicação de um estudo solicitado pelo Secretário de Educação dos Estados Unidos, no início dos anos 1980. Intitulado *A Nation at Risk: the Imperative for Educational Reform* (Uma Nação em Risco: A Necessidade Imperiosa de uma Reforma Educacional), o relatório apresentava um quadro preocupante para esse país: perto de 40% dos jovens de 17 anos não eram capazes fazer inferências a partir de textos, 80% não eram capazes de escrever um ensaio convincente e 66% tinham dificuldade pra resolver problemas matemáticos mais complexos. (FLORENCE ,2014). Esses resultados ajudaram a impulsionar um movimento entre educadores que objetivou, através do fomento da criticidade, modificar o cenário desvelado pela pesquisa.

Para atingir esse objetivo, afirma Walters (1994), aulas de pensamento crítico começaram a fazer parte do currículo de universidades, segundo muitas vezes como matéria obrigatória, ao mesmo tempo em que livros e manuais sobre o tema eram produzidos em larga escala. Além da parte teórica, havia também trabalhos e workshops voltados para a pedagogia das habilidades do pensamento crítico, que tinham como foco ensinar como as habilidades do pensamento crítico

deveria ser trabalhada nas salas de aula. O autor também descreve que o entendimento de criticidade nesse momento era, como antes mencionado, relacionado ao estudo da lógica informal. Essa visão de pensamento crítico pode ser categorizada como logicista:

Por “logicista” me refiro a *injustificada suposição que pensar bem pode ser reduzido a pensar logicamente*. Uma abordagem logicista de pensamento crítico passa a mensagem aos alunos que pensar só é legítimo quando ele está em conformidade com os procedimentos da lógica informal (e, em menor grau, formal) e que um bom pensador necessariamente aspira por estilos de análise e apreciação que são analíticos, abstratos, universais e objetivos. (WALTERS, 1994, p. 1).

Walters (1994) afirma que esse modo de pensar, que também é mencionado por Popkewitz (2013), Burbles e Berk (1999), tornou-se tão arraigado dentro da academia que muitos professores o aceitam como cânon. No entanto, essa não é uma visão definitiva sobre a teoria ou a pedagogia aplicada ao PC. Ela marca apenas a primeira onda de pesquisas sobre o assunto.

De acordo com Paul (1997) “Existem três ‘ondas’ de pesquisa sobre pensamento crítico que podem ser identificadas desde o começo dos anos 70¹¹. As três ondas representam, em essência, diferentes agendas de pesquisa e indicam diferentes ênfases em aplicação.” O autor afirma que os teóricos da primeira onda, majoritariamente filósofos, tinham como foco a teoria da lógica, da argumentação e do raciocínio, motivo pelo qual essa visão de criticidade também seja chamada de perspectiva filosófica do pensamento crítico (DAVIES E BARNETT ,2015). Conforme Paul (1997), o entendimento de criticidade predominante nesse período pode ser considerado um tanto restritivo por algumas pessoas:

A noção de pensamento crítico como provedor de ferramentas para uma análise ampla e avaliação do pensamento em uma série de contextos nos quais o pensar é tido como um processo que se associa aos sentimentos e comportamento humanos não é uma ideia central nas obras da maioria dos lógicos informais. O resultado é que eles não se ocupam da lógica da linguagem e da lógica dos elementos fundamentais do pensamento crítico. Se “estruturas lógicas” são entendidas como onipresentes em virtualmente todo pensamento, emoção e comportamento humanos, o modelo e textos da maioria dos teóricos da lógica informal parecem limitados e restritos. (PAUL, p. 1997,n.p).

Walters (1994) percebe nessa primeira onda do pensamento crítico uma orientação que ele chama de logicista. Segundo o autor, ela é fruto de uma série de fatores, incluindo a preparação dos alunos que iniciam a vida acadêmica e necessitam de algum treinamento na área de análise lógica para que sejam capazes de analisar a pertinência de ideias apresentadas em um artigo ou

¹¹Afirma Paul (1997) que, apesar de existir a necessidade de uma agenda de pesquisas que reconheça a importância da complexidade e detalhamento das teorias trazidas pelas primeira e segunda ondas de pesquisas na área do pensamento crítico, não há muita informação acerca da chamada terceira de pesquisas. O número de estudiosos na área ainda é pequeno e ainda é cedo para dizer se esses pesquisadores serão capazes de integrar o rigor da primeira onda e a abrangência da segunda. Segundo o filósofo, será apenas através da união das pautas tanto da primeira quanto da segunda ondas que a terceira onda poderá evoluir.

fazer inferências a partir das leituras exigidas pelos professores. Essa orientação também menciona a formação dos professores-pesquisadores, quase sempre filósofos como já mencionado por Paul (1997), e a praticidade, já que os processos de análise lógica podem, teoricamente, ser aplicados em qualquer contexto, como fatores relevantes. No entanto, a razão fundamental, segundo o autor, é “[...] a suposição que pensar corretamente se resume a pensar logicamente [...]”. (1994, p.6).

Pensar corretamente ou logicamente, afirma Walters (1994), tem como função principal distinguir entre afirmações fundamentadas e infundadas, algo que deve ser feito por meio da manipulação de critérios lógicos:

O bom raciocínio exige que o pensador adote uma relação impessoal e distante do objeto que é investigado, suspendendo pressupostos teóricos e normativos, assim como suas reações afetivas ao tópico em questão. Essa postura objetiva garante justiça e imparcialidade, ambas características vistas como condições sine qua non para uma análise clara. Além do mais, o bom raciocínio requer que o pensador separe a alegação ou argumento sendo analisado do contexto maior, a fim de se concentrar exclusivamente nas propriedades lógicas daquilo que está sob observação. [...] finalmente, os processos analíticos mobilizados pelo bom raciocínio são igualmente aplicáveis a todas as alegações porque elas são formais, no sentido de que elas são definidas por regras lógicas que independem de tempo, lugar ou conteúdo. Sua universalidade, portanto, garante que o bom pensador possa utilizá-los em qualquer situação para determinar crenças fundamentadas. (WALTERS, 1994, p. 7).

O pensamento lógico e analítico retratado por Walters (1994) fica evidente quando se analisa as definições de criticidade de autores representativos da primeira onda do pensamento crítico. O trabalho seminal do filósofo Ennis (1962), em que o autor define pensamento crítico como o julgamento correto das alegações analisadas, é um exemplo. Para Walters (1994), essa aceção reduz o pensador crítico a alguém que possui domínio de operações analíticas. O autor defende:

De acordo com Ennis, o pensador crítico é caracterizado por seu domínio das operações analíticas que o capacita a julgar relações entre premissas (a dimensão “lógica”), avaliar as alegações dos outros (a dimensão “dos critérios”) e convincentemente defender suas próprias crenças (a dimensão “pragmática”) (WALTERS, 1994, p.8)

A ênfase no pensamento analítico, racional e a importância dada à lógica informal, características da primeira onda do pensamento crítico segundo Walters (1994), também é percebida por outros autores como Schwarz e Bake (2017) e Davies e Barnett (2015). Os primeiros autores afirmam que:

A argumentação, de acordo com essa pedagogia, está presente e é importante: consiste em identificar questões centrais e premissas em um argumento, avaliando evidência e autoridade, dando argumentos para respaldar uma conclusão. O que é curioso na maioria das definições de pensamento crítico é o seu neologismo - o fato que a educação para o pensamento crítico é basicamente voltada para a promoção da racionalidade do indivíduo. (SCHWARZ E BAKE, 2016, p. 96).

Davies e Benett (2015), corroborando com os autores mencionados, sustentam que a identificação e a avaliação de argumentos são habilidades bastantes enfatizadas nessa concepção de pensamento crítico. Segundo eles:

A identificação e avaliação de estruturas e o conhecimento e a prevenção de falácias do raciocínio, e assim por diante, eram vistas como homologas ao pensamento crítico. Habilidades na argumentação, nessa visão, levavam ao pretensamente meritório objetivo de produzir pensadores críticos melhores. (DAVIES; BENETT, 2015, p. 7). Mesmo possuindo uma visão que considero limitada de criticidade, penso que algumas questões propostas pelos filósofos da primeira onda são importantes. Faccione (2015), por exemplo, encoraja os indivíduos ao questionamento e adverte que a aceitação passiva de qualquer informação pode fazer com que os indivíduos sejam vítimas de exploração. Siegel (1980), bastante combatido por Walters (1994), também traz ideias interessantes sobre ensinar sob a perspectiva do pensamento crítico. Ele afirma que ensinar é interagir com o outro e que qualquer interação entre dois indivíduos deve ser pautada pelo respeito. Em sala de aula, esse respeito se traduz em abertura para questionamentos sobre o que é apresentado e disposição para o debate de ideias. Não o fazer, diz o autor, é considerar que os aprendizes não têm valor, devendo, portanto, simplesmente aceitar as ideias e opiniões que lhes forem impostas.

Outro ponto interessante é a ênfase dada a reflexividade. Paul¹² (1992, 2005) declara que o ser humano é egocêntrico e pode fazer julgamentos precipitados e injustos por conta disso. Para evitar, e idealmente eliminar esse problema, o autor defende ser imperioso pensar sobre as próprias tendências. Com o intuito de obter uma visão mais abrangente do assunto e, assim, serem considerados diferentes pontos de vista para se ter uma visão mais abrangente e acurada do assunto. (PAUL, 1992, 2005).

Creio que todos os pontos aqui mencionados são de fundamental importância. O problema está, em minha opinião, na forma como tais questões são tratadas pela perspectiva filosófica do pensamento crítico. O questionamento, a reflexividade e a postura aberta para o debate, mencionados pelos autores como componentes do pensamento crítico, parecem, creio eu, estar subordinados à lógica, à racionalidade e à organização. Mesmo que os autores da primeira onda do pensamento crítico apresentem conceituações diferentes para criticidade, a preocupação com tais questões sempre se faz presente. Dessa forma, como já colocado, ser um sujeito crítico aqui

¹² Richard W. Paul se distingue dos autores da primeira fase de pesquisas em pensamento crítico por discutir questões como o egocentrismo (tendências inerentes ao ser humano que podem levar a julgamentos enviesados) ou a importância de se botar no lugar do outro para melhor compreender uma questão. No entanto, pelas leituras feitas, percebo ainda a visão da verdade única e factual, a crença na neutralidade do pesquisador, além de uma concepção de criticidade que não discute questões como formas alternativas ao raciocínio analítico. Por esses motivos, decidi mencioná-lo juntamente com autores que compõem a primeira onda de pesquisas da área do pensamento.

se limita a saber distinguir premissas falsas das verdadeiras, apresentar evidências para afirmações e não fazer generalizações apressadas, tudo para que se chegue aos fatos, ou, à verdade. É uma visão, penso seu, positivista da realidade: por meio da análise racional e criteriosa das informações é possível chegar à verdade.

Mesmo quando os autores sustentam que é necessário ouvir diferentes pontos de vista para se chegar a uma conclusão, como afirma ou quando existe a preocupação em compreender a posição do outro, (FACIONE, 2015; PAUL, 1992) a ideia de verdade única ainda permanece. Essa concepção, ao meu ver, só pode existir se também existir o entendimento de neutralidade do sujeito. Se alguém analisa várias informações e depois determina o que é fato e o que não é, é preciso crer que esse sujeito é imparcial. Caso contrário, a verdade se torna apenas uma versão. Paul (1992) faz referência a essa questão, como mencionado, ao falar sobre as tendenciosidades do ser humano, afirmando que as pessoas frequentemente tomam decisões levando em conta a satisfação de desejos pessoais. Essa tendência ao egocentrismo, o autor afirma, precisa ser examinada e erradicada para que seja possível avaliar qualquer questão de forma justa, sendo, portanto, importante manter-se neutro.

Apesar de concordar com o pensamento do autor sobre a percepção egocêntrica que pode nos afastar de uma postura íntegra e justa, não penso ser possível falar em neutralidade. Decidir ouvir várias narrativas a fim de decidir o que é certo ou errado demonstra, por si só, parcialidade, ao meu ver. Sugere, por exemplo, que aquele que observa e julga considera que determinadas questões devem ser analisadas, quando poderiam ser simplesmente ignoradas, ou que o método escolhido, que procura nas várias narrativas uma visão mais holística do caso, é o mais adequado. Mesmo no campo das Ciências Exatas não é possível assegurar que exista neutralidade. A condução de uma pesquisa é feita por um cientista, um indivíduo que possui valores e crenças que não são deixados do lado de fora do laboratório.

Entendo que a visão que tem essa abordagem do pensamento crítico quanto à neutralidade seja não apenas equivocada, mas também potencialmente perigosa. Na área da educação, bastante conhecida dos filósofos da primeira onda do pensamento crítico, a suposta imparcialidade do livro didático, por exemplo, pode torná-lo um documento inquestionável. Não é difícil que as informações ali contidas não sejam encaradas como uma visão particular, mas um relato fidedigno. Além disso, atribuir uma imagem positiva a isenção ou neutralidade pode fazer com que o posicionamento ideológico seja encarado como algo não desejável, o que pode coibir a expressão dos indivíduos tanto em sala como fora dela. Dessa forma, entendo que talvez não devamos objetivar a neutralidade ante a análise de qualquer questão, mas sim tomar uma postura parcial: a de refletir sobre nossas tendências egoístas e buscar agir de forma justa e íntegra.

Por fim, percebo que essa forma de encarar a criticidade pode limitar a forma como algumas questões são abordadas. Fala-se em não aceitar passivamente aquilo que os professores afirmam em sala e em se tornar autossuficiente (SIEGEL, 1980), mas não há questionamento ou reflexão sobre as relações desiguais de poder existentes nas salas de aula, onde alunos podem se manter passivos por temer alguma forma de punição. O olhar crítico parece se preocupar com premissas, mas não com outras questões.

O mesmo problema parece ocorrer com a busca pela verdade factual. Quando Paul (1992) descreve que a visão de outros indivíduos sobre o mesmo fenômeno é pertinente e deve ser considerada, ainda assim, ele procura a verdade ou os fatos, sem pensar que muitas vezes mesmo os fatos podem levar a julgamentos errôneos. Explicam Burbles e Berk (2011) que se uma pesquisa revela que indivíduos negros têm pontuações mais baixas em testes de QI do que indivíduos brancos, estaremos lidando com fatos. Porém, qual seria o objetivo de se realizar tal pesquisa ou ainda porque comparar especificamente o QI de indivíduos negros e brancos? Neste caso, os “fatos” podem servir a única função de legitimar preconceitos.

Por esses motivos, considero não ser essa a visão de criticidade que mais se adequa ao Currículo em Movimento. Elaborado a partir de alguns propósitos da Teoria Crítica, o novo Currículo propõe o questionamento e reflexividade acerca de questões das quais a visão filosófica do pensamento crítico não se ocupa, tais como questões de classe e a suposta superioridade do conhecimento científico frente a qualquer outra forma de saber. (DISTRITO FEDERAL, 2014a)

Creio, portanto, ser necessário buscar um entendimento de criticidade que considere, assim como o Currículo em Movimento, diferentes visões sobre o mundo, sendo menos positivista e mais aberta a outras interpretações; uma postura crítica que ambicione a emancipação dos sujeitos e que possa contribuir para mudanças sociais. Por esse motivo, acredito que as acepções de criticidade encontradas nos desdobramentos da primeira onda do pensamento crítico possam melhor harmonizar com a propostas contidas no CMEB.

2.5.1 Da Visão Individual à Visão Social

A partir de 1980, segundo Paul (1997), tem início a segunda onda de pensamento crítico. O autor alega que esse segundo momento de pesquisas em pensamento crítico peca pela falta de homogeneidade nas produções:

A segunda onda, sem fundamentação em qualquer área de pesquisa, representa um aglomerado solto de pessoas interessadas, produzindo trabalhos de qualidade variável, desenvolvidos a partir de vários pontos de vista. Essa diversidade de perspectivas dá a segunda onda de pesquisas um caráter difuso. Inclui alguns trabalhos sobre pensamento crítico sob a perspectiva da psicologia cognitiva, alguns sob a perspectiva da “pedagogia crítica”, alguns sob a perspectiva feminista, uma variedade de outros sob a perspectiva

de outras ordens (como o pensamento crítico na biologia, administração ou enfermagem) e ainda outras, sob a perspectiva de alguns elementos supostamente ausentes na agenda da primeira onda (como emoção, intuição, imaginação, criatividade, etc.) (PAUL,1997, n.p)

Esses trabalhos são menos integrados, coerentes e frequentemente superficiais. Porém, o autor também afirma que tais estudos são mais inclusivos do que aqueles realizados durante o primeiro momento de pesquisas na área da criticidade “[...] analisados coletivamente, portanto, os projetos da segunda onda são mais abrangentes do que os da primeira onda, uma vez que a análise da segunda onda tipicamente analisa o pensamento crítico fora da tradição da lógica e da retórica.” (PAUL, 1997n.p)

Já Walters (1994) afirma que a proposta da segunda onda do pensamento crítico é propor novas formas de se entender a criticidade, reconhecendo a importância funcional da análise lógica, porém reivindicando “[...] uma teoria e uma pedagogia que corrige as lamentáveis tendências do logicismo para a totalização, desubjetificação e descontextualização.”. (WALTERS,1994, p. 18).

Giroux (1994) também entende que se pautar por uma análise que não considera as especificidades do caso, como opera a filosofia analítica, pode levar a julgamentos equivocados. Primeiro, porque qualquer conceito, fatos ou questões que se tente analisar constroem seus significados dentro de uma conjuntura, ou seja, é por meio das relações estabelecidas em dado contexto que algo pode ser considerado bom, ruim, certo ou errado. Segundo, porque conhecimento não pode ser separado de interesses, normas e valores, ou seja, não é neutro. Por isso, o autor considera que pensar criticamente é também problematizar o que se considera verdade ou fato, ou seja, o que é normalizado, considerando-se sempre o contexto da situação. Caso contrário, é possível julgar questões de forma injusta e desacertada, como procuraram demonstrar Burbles e Berk (2011), com o exemplo do teste de QI. Olhar para um problema de diferentes ângulos, diz ele, pode ajudar a perceber melhor essa questão: “Ao olhar informações similares através de diferentes marcos de referência os alunos podem começar a tratar conhecimento como algo problemático e, portanto, como um objeto de investigação.”. (GIROUX,1994, p. 201).

Para Missimer (1994), a visão de criticidade presente na primeira onda do pensamento crítico, intitulada visão individual, possui pontos em comum com a visão do construto advinda da segunda onda, denominada visão social. A autora menciona, por exemplo, que ambas as visões entendem que o julgamento raciocinado (ou seja, um julgamento que envolve a apresentação e apreciação de argumentos, hipóteses, soluções, etc.) é condição necessária para o pensamento crítico e também aceitam que tal julgamento deve ser pertinente (considerando-se a evidência a

partir da qual ele foi feito). Porém, juntamente com essas semelhanças, afirma a autora, existem diferenças importantes.

Missimer (1994) descreve que a visão individual entende o pensamento crítico como um julgamento raciocinado proferido por um indivíduo a qualquer momento, ou seja, é atemporal. Isso porque o tal entendimento se preocupa com o caráter do indivíduo. A autora explica que:

Para a visão individual importa não apenas que o ato de pensar criticamente pareça fundamentado pelos princípios lógicos, mas também seja livre de tendenciosidades e preconceitos, refletindo uma mente imparcial. A hipótese é que, se cada ato de pensamento crítico é tão livre de erros quanto possível, o conhecimento surge. Portanto, a visão individual se preocupa com o caráter do pensador crítico, porque apenas um indivíduo imparcial e justo será capaz de consistentemente produzir um bom pensamento crítico. Em sua essência, portanto, a visão individual se ocupa com o *ato discreto* de pensar criticamente, julgando-o pelo critério *atemporal*, ou seja, se ele é livre de falácias e reflete um *indivíduo* justo. (MISSIMER, 1994, p.119).

No caso da visão social, qualquer julgamento raciocinado deve levar em conta outros julgamentos da mesma ordem e comparar as evidências. Há nesse caso uma visão histórica de criticidade, em que o pensamento crítico é compreendido como um acúmulo de julgamentos raciocinados sobre uma miríade de assuntos emitidos por vários indivíduos ao longo do tempo. Essa é também uma visão evolutiva, já que acredita que é necessário ter pontos de referência sociais e históricos para que seja possível apreciar qualquer conceito ou ideia. Assim sendo, a distinção entre as duas visões pode ser colocada da seguinte forma:

Para resumir: na visão social, não é tanto que alguém deva se pautar pela razão quanto continuamente levar em consideração outras ideias. A visão social entende que quanto mais pessoas levarem em consideração teorias alternativas sobre uma questão, maiores serão as chances de todos de chegarem perto da verdade. A visão individual, no entanto, entende que quanto mais imparcial o caráter, mais apropriado (correto) o julgamento. (MISSIMER, 1994, p. 126).

Pelas definições aqui apresentadas, é possível afirmar que a visão de criticidade, procedente da segunda onda do pensamento crítico, envolve analisar sujeitos e contextos, pois entende-se que, como aponta Giroux (1994), os sentidos se constroem dentro de uma dada conjuntura, pois que, a fim de ter uma perspectiva mais abrangente da situação, não é possível fazer uma análise descontextualizada. Com o mesmo intuito, a visão social do pensamento crítico também entende que é imprescindível observar as questões sob vários ângulos e ouvir as vozes de diferentes indivíduos. Além disso, há aqui também uma preocupação em questionar o que é tomado como óbvio, pois sabe-se que não há conhecimento neutro.

Esse entendimento de criticidade se aproxima bastante da proposta da pedagogia crítica, uma filosofia educacional que, segundo Burbules e Berk (1999), se relaciona com os estudos na área da teoria crítica. Dizem os autores que os primeiros teóricos na área acreditavam que o

marxismo havia subestimado a importância das influências cultural e midiática para a continuação do capitalismo. Esses dois aspectos eram vistos como responsáveis por uma hegemonia ideológica que visava ensinar os indivíduos a aceitar, se adaptar e viver de acordo com as necessidades desse sistema econômico. É nesse contexto que surge a pedagogia crítica:

A pedagogia crítica representa, em uma frase, a reação de educadores progressistas contra essas funções institucionalizadas. É um esforço para trabalhar dentro das instituições educacionais e outros meios para fazer questionamentos sobre desigualdades de poder, sobre falsos mitos de oportunidade e mérito para muitos alunos e sobre a forma como os sistemas de crença se tornam internalizados ao ponto de indivíduos e grupos deles abandonam a aspiração para questionar ou mudar seus destinos. (BURBLES; BERK, 1999, n.p).

Pennycook (1990) afirma que a pedagogia crítica reconhece o conhecimento como algo socialmente construído e sempre interessado, ou seja, nunca neutro e sempre a favor de um certo grupo de indivíduos na sociedade. Sendo assim, os pedagogos críticos entendem que é fundamental compreender quem produz conhecimento e para que fim, já que as instituições educacionais podem ser utilizadas para legitimar algo que distorce a realidade ou omite parte dela. Nesse sentido:

Para a pedagogia crítica, portanto, o projeto se torna, por um lado, investigar como o conhecimento é produzido e legitimado dentro das escolas e da sociedade e, então, por outro, confrontar essas formas de conhecimento criticamente na tentativa de legitimar outras formas subjugadas e produzir novas formas. (PENNYCOOK, 1990, p. 309).

A partir disso, compreende-se que criticidade, pela ótica da pedagogia crítica, envolve engajamento social e desejo de transformação. Como afirmam de Burbles e Berk (1999), o indivíduo crítico, de acordo com a pedagogia crítica, reconhece as injustiças, porém sabe que é preciso também trabalhar para transformar sua situação. Nas palavras de Giroux:

Pensamento crítico não era redutível a um exemplo prático em uma prova ou a tarefa de memorizar os ditos fatos, descontextualizados e sem relação com as condições atuais. Ao contrário, era sobre oferecer uma forma de pensar além da aparente naturalidade ou inevitabilidade das coisas como são, desafiando suposições validadas pelo “senso comum”, elevando-se além dos confins imediatos das experiências, entrando em um diálogo com a história e imaginando um futuro que não apenas reproduziria o presente. (2016, p. 299).

A acepção de criticidade apresentada por Giroux (2006) é certamente bem mais próxima da proposta apresentada pelo Currículo em Movimento, um documento que, como já dito, também está ancorado em alguns pressupostos da Teoria Crítica e que, portanto, também vê como primordial o questionamento acerca de questões como desigualdades sociais e neutralidade do conhecimento. Diz o documento que:

[...] a SEEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica ao questionar o que pode parecer natural na sociedade, como: desigualdades sociais, hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento,

neutralidade do currículo e dos conhecimentos, busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental [...] (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p 21).

Existem, no entanto, algumas críticas às ideias propostas pela pedagogia crítica que percebo serem bastante relevantes ao se pensar no CMEB. Segundo Brahim (2007), a pedagogia crítica, conquanto valorize o contexto do aluno, entende que a língua não é clara e, portanto, é necessário ensinar os indivíduos a enxergar a realidade:

Na pedagogia crítica é fundamental, então, explorar a “materialidade” dos textos a fim de levar os alunos/ leitores a perceberem como a organização textual, as intenções do autor, as condições de produção, o funcionamento social do gênero (todos esses aspectos determinados previamente ao momento da leitura) contribuem para “dissimular” a realidade; com isso, estaríamos libertos da ideologia e poderíamos ver a realidade “como ela é. (JORDÃO, 2013, p 73).

Considero a pontuação das autoras de extrema importância porque entendo que o papel de desmistificador, como coloca Brahim (2007) não é tão distante do professor que, na pedagogia tradicional, é o detentor de toda a informação, capaz de fazer seus alunos enxergarem mais do que seriam capazes sozinhos. É também uma visão muito mais limitada com relação à construção dos significados, pois parece entender que os sentidos e representação precedem o texto, bastando, portanto, revelar a “realidade” aos alunos.

Outra questão mencionada por Jordão (2013) é a forma como a pedagogia crítica entende a busca do conhecimento pelas classes menos favorecidas. O entendimento da pedagogia crítica é que a burguesia produz formas de conhecimento mais complexas do que as classes populares e que estas devem ter acesso a esse saber e também o distribuí-lo. A autora acredita que essa visão não considera a própria construção social do que é complexo ou não, deixando o questionamento da atribuição de valores de fora.

Movida por esses questionamentos, julgo ser importante pensar em outras contribuições para uma chegar a uma ideia de criticidade mais aberta às vozes e desejos dos educandos. Após algumas leituras de autores como Ira Shor (1999), Duboc e Ferraz (2011) e principalmente Jordão (2013), entendo que o letramento crítico (LC) pode contribuir para a concepção de uma criticidade que pede o novo Currículo.

2.5.2 Contribuições do Letramento Crítico

Soares (2009) afirma que a palavra letramento aparece no Brasil na segunda metade dos anos 80, tornando-se a partir daí cada vez mais frequente no discurso, escrito ou falado, dos especialistas da área educacional. Diferentemente da alfabetização, o letramento não se refere ao

aprendizado da leitura e da escrita somente. Interessa, nesse caso, se o indivíduo é capaz de “[...] responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente [...]” (SOARES, 2009, p. 20). O letramento, portanto, vincula-se a função social do saber ler e escrever: se informar por meio de jornais, saber interagir e produzir em diferentes gêneros textuais, por exemplo. Sendo assim, é possível que um indivíduo, conquanto alfabetizado, não seja considerado letrado, pois que, nas palavras de Freire (1989), o indivíduo letrado é capaz de ler não apenas a palavra, mas o mundo.

Diferentemente da pedagogia de Freire, em que a língua é vista como um código ideológico e, a ideologia é entendida como um conjunto de estratégias para mascarar a realidade, no letramento crítico, a língua é um espaço onde os sentidos se constroem na cultura, na sociedade e na língua. (JORDÃO, 2013). Não se pensa em uma significação que precede a leitura, pois que os sentidos são atribuídos aos textos no momento da leitura, e tampouco fala-se em desvelar o sentido do texto, porque somos nós, como sujeitos históricos e ideológicos que damos a ele significado.

Longe de servir para ocultar a realidade, o LC assume que é a ideologia, entendida como uma perspectiva cultural, social, moral, etc., que nos permite ver, pois é ela que nos possibilita construir sentidos. Por conta disso, Duboc e Ferraz (2011) entendem que o LC se volta para a problematização, ou seja, análise e reflexão de questões sociais, ao invés de propor a emancipação do sujeito por meio do descortinamento da ideologia. A visão de Jordão é semelhante:

No LC, a multiplicidade de sentidos possibilitada pelas diversas ideologias é tida como algo produtivo: ao invés de uma realidade por trás da ideologia perniciosa, temos aqui muitas verdades construídas ideologicamente e partilhadas socialmente. Cada uma dessas verdades é considerada melhor ou pior, superior ou inferior às outras conforme se acionem determinados sistemas de valores, determinadas crenças, determinados procedimentos interpretativos ou visões de mundo. (JORDÃO, 2013, p. 76).

Ao considerar que a produção de sentido é construída socialmente, o LC, diferentemente, da pedagogia crítica, não diferencia os saberes entre mais complexos ou mais simples, pois entende que tal visão é tão simplesmente produto de ideologias diferentes:

Nesta perspectiva, não cabe às classes populares “alcançarem” o conhecimento produzido pelas classes dominantes: cabe a todas as classes *compreenderem* os processos de legitimação e valoração de conhecimento de que as sociedades se utilizam para hierarquizar pessoas e seus saberes; cabe a todas as classes *negociarem* seus sentidos e procedimentos interpretativos, construírem bases comuns para diálogo e estruturas sociais menos discriminatórias e preconceituosas. (JORDÃO, 2013, p. 80).

O LC, portanto, envolve não apenas perceber diferentes realidades, mas também examinar nossas próprias crenças e valores. Nas palavras de Shor (1999, p.3):

Essencialmente, então, o letramento crítico é uso da língua que questiona as construções sociais da individualidade. Quando somos criticamente letrados, nós examinamos nosso

permanente desenvolvimento, para revelar as posições subjetivas pelas quais significamos o mundo e agimos nele.

Jordão (2013) também partilha dessa visão e afirma que:

Isso é dizer que precisamos nos permitir considerara sempre alternativas para nossas crenças, outras possibilidades para nossas leituras da realidade. No LC, para sermos críticos e desenvolvermos criticidade precisamos perceber que nossas próprias crenças e valores também são sócio historicamente construídos, que nossos próprios textos são ancorados nos contextos discursivos em que são produzidos. (JORDÃO,2013, p. 82).

A autora completa dizendo que, a partir dessa constatação, podemos tentar mudar a forma como encaramos e agimos no mundo: “Partindo dessa constatação, poderemos então tomar uma ‘atitude de atenção’ que nos permite engajar-nos com o mundo e interpretar as ‘evidências’ que percebemos em nossa experiência de engajamento.”. (JORDÃO, 2013, p. 83).

A partir das definições propostas por esses autores, penso que a pedagogia crítica traz contribuições imprescindíveis para se pensar uma definição de criticidade, já que enfatiza a importância de uma educação que valoriza a reflexão e o engajamento dos educandos na transformação de seus contextos. Porém, concordando com as críticas à pedagogia freiriana pontuadas por Jordão (2013), penso que o conceito de criticidade advindo do letramento crítico melhor se adequa à proposta do Currículo em Movimento, um documento colocado como ideológico, que propõe questionamento das questões normalizadas, comprometido com a inclusão de grupos marginalizados e sua emancipação e que abre espaço para temáticas como “[...] direitos humanos, respeito, valorização das diferenças e complexidade das relações entre escola e sociedade.” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.11).

Considerando tais características do CMEB, proponho um entendimento de criticidade que implica entender a linguagem como um local de construção de significados e reflexão sobre possíveis posicionamentos diante destes. Além disso, o posicionamento crítico do indivíduo também envolve questionar como esses sentidos são hierarquizados e agir na tentativa de promover um mundo menos iníquo. Nas palavras de Shor:

No entanto, apesar de a língua ser fatídica em nos ensinar que tipo de pessoa se tornar e que tipo de sociedade construir, discurso não é destino. Podemos nos redefinir e reconstruir a sociedade, se assim desejarmos, através de retóricas alternativas e projetos dissidentes. É aí que começa o letramento crítico, questionando relações poder, discursos e identidades em um mundo ainda não acabado, justo ou humano.

O letramento crítico, dessa forma, desafia o status quo na tentativa de descobrir rotas alternativas para nós e para o desenvolvimento social. (1999, p. 2).

Reafirmo aqui que a criticidade, em sua acepção filosófica, traz elementos importantes que, inclusive, estão também presentes nas acepções advindas da pedagogia crítica e do letramento crítico, como ocorre com a ênfase dada ao questionamento e a não aceitação passiva dos discursos

que circulam na sociedade. No entanto, não penso ser possível falar em uma formação que pretende promover a criticidade do cidadão se as questões que advêm do meio social do próprio educando não forem apresentadas e debatidas em sala de aula, algo pouco comum quando se fala da visão individual de criticidade. (MESSIMER,1994). Como esperar que os alunos se posicionem em relação a assuntos como o racismo, o feminicídio ou o preconceito de classe, problemas comuns no cenário nacional, se essas temáticas não são discutidas?

Um processo semelhante ocorre ao se analisar o conceito de reflexividade, característica que o filósofo Paul (1992) também entende ser própria do pensador crítico, mas que toma outros contornos quando pensada dentro do LC. No primeiro caso, fala-se em um pendor natural para o egocentrismo que deve ser erradicado, enquanto no segundo o objetivo é levar o indivíduo a refletir sobre como o contexto e os discursos nele existentes são capazes de influenciar o surgimento das diferentes visões de mundo e pensar sobre as implicações de se adotar essa ou aquela postura em diferentes contextos. Essa postura apresenta ao indivíduo a possibilidade de compreender o como e o porquê de tantas visões de mundo diferentes e sem que uma seja necessariamente melhor ou mais razoável do que as outras.

Dessa forma, julgo que a definição de criticidade aqui adotada se adequa a proposta do novo Currículo do GDF, pois tem como base o questionamento e a reflexividade, além de objetivar a transformação social e o empoderamento dos indivíduos.

Uma vez definido o conceito de criticidade ao qual me filio, apresento a seguir algumas visões sobre as justificativas e modos de se trabalhar com abordagens críticas na sala de aula de língua estrangeira.

2.5.3 Criticidade na Sala de Língua Estrangeira: Razões

As abordagens críticas na área do ensino de línguas não são ainda muito presentes nas salas de aulas de línguas estrangeiras no DF. Alguns projetos, no entanto, como pode ser visto em Jordão e Fogaça (2007, 2012) e Brossi e Silva (2016), por exemplo, indicam haver também adeptos de um ensino de línguas que tem como foco não apenas desenvolver a competência comunicativa do educando, mas também ambicionam mostrar que o ensino de língua pode ser maior que isso:

[...] não há necessidade em escolher entre um discurso integrador, que concebe o inglês como uma porta de entrada para o comércio internacional, o turismo, a tecnologia e a ciência, e um discurso de empoderamento, o qual vê o inglês como um instrumento ideológico de relações desiguais de poder [...] o inglês é ambas essas coisas e muito mais. (DUBOC, 2012, p. 42).

Na visão de Pennycook (1998), é importante que voltemos nossa atenção ao inglês como instrumento ideológico, como mencionado por Duboc (2012). Em sua defesa por uma postura

crítica para a Linguística Aplicada, o autor pontua que estamos inseridos em sociedades desigualmente estruturadas e dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletir sobre o mundo. Sendo a educação e a linguagem questões essencialmente políticas, o ensino de línguas pode servir tanto para perpetuar as iniquidades sociais, ou se empenhar para mudar esse cenário.

A natureza política da língua também é mencionada por Moita Lopes (1996) sustentar a importância de uma postura crítica em sala de aula. O argumento do autor é que ao se ensinar a usar uma língua também se ensina a se engajar na construção de significados e, portanto, na construção de identidades sociais. Afirma Lopes:

Isso requer consciência crítica de que interagimos socialmente, ocupamos papéis sociais específicos, que carregam marcas típicas do ser social que somos (marcas de gêneros, de raça, de classe, etc.). Essas marcas determinam os papéis interacionais que ocupamos nas relações de poder com que nos defrontamos todos os dias. Deste modo aprender a usar a linguagem implica aprender a participar destes papéis que estão no microcosmo da sala de aula, evidenciados como reflexo do mundo fora da sala de aula. (MOITA LOPES, 1996, p 182).

Na visão de Urzêda e Freitas (2017), apenas uma postura crítica pode ajudar os aprendizes a questionarem a forma como essas identidades são construídas, dar espaço para as vozes da diferença, frequentemente não ouvidas, e possibilitar a desconstrução dos discursos de natureza hegemônica.

Concordando com Urzêda e Freitas (2017), Jordão e Fogaça (2012) acreditam que uma abordagem crítica no ensino de uma língua estrangeira pode ajudar os alunos a desenvolverem um senso de cidadania ativa, percebendo-se como cidadãos que podem transformar seus contextos. Nas palavras dos autores:

Se concordarmos que língua é discurso, e que é no discurso que nós construímos nossos significados, então nós podemos considerar as salas de língua estrangeira em nossas escolas como um espaço ideal para discutir os procedimentos para atribuição de significados no mundo. Em uma língua estrangeira, aprendemos diferentes processos de interpretação, diferentes formas de compreender o mundo. Se nosso ensino de língua estrangeira se der sob uma perspectiva crítica, então nós também podemos aprender que tais formas diferentes de interpretar a realidade são legitimadas e valorizadas de acordo com critérios socialmente e historicamente construídos que podem ser coletivamente reproduzidos e aceitos ou questionados e modificados. Daí nossa visão da sala de aula de Inglês como Língua Estrangeira, ao menos no Brasil, como um espaço ideal para o desenvolvimento da cidadania: as salas de aula de Inglês como língua estrangeira podem adotar um discurso crítico da realidade que auxilia os alunos a ver alegações de honestidade como arbitrárias e poder como uma força transitória [...] (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 76).

Apesar das visões positivas apresentadas, existem críticas ao trabalho com abordagens para o ensino de línguas estrangeiras, inclusive considerando-as desnecessárias. Para Kress (2010) as

formas de produção e consumo de conhecimento sofreram grandes alterações. O autor argumenta que o panorama midiático que se apresenta hoje é marcado por alguns fatores, entre eles: as possibilidades de participação proporcionados pelas tecnologias midiáticas; o alcance global e local das mídias; e multimodalidade, ou seja, representações em várias formas, cada uma escolhida a partir de aspectos retóricos por seus potenciais de comunicação.

Por conta disso, o autor acredita que as noções de texto, conhecimento e autoria, entre outras questões, modificaram-se de forma fundamental a ponto de não haver barreira clara entre elas: “Convenções, gramática, formas semióticas estão todas em um estado de fluxo, e as fronteiras entre informação e conhecimento, fato e ficção são fluidos.” (JANKS, 2014, p. 60). Por conta dessas mudanças, Kress (2010) acredita que a noção de crítica (critique) não se adequa mais ao cenário descrito pelo autor, não apenas por conta da instabilidade do contexto de comunicação, mas também por que aqueles que entram em contato com a mensagem podem transformá-la:

Na *produção*, o significado se torna material e fica sujeito a revisões, comentários, interações e transformações. A *produção* acontece tanto na produção das mensagens quanto em suas reconstruções, com o engajamento dos participantes com a mensagem e a transformação desta. (KRESS, 2010, p. 27).

Janks (2014) defende que mesmo que diante das transformações descritas pelo autor o papel da postura crítica continua sendo fundamental. Segundo a autora, convenções, gênero e gramática sempre estiveram sujeitos a mudanças e isso não significa que eles não limitem as escolhas semióticas que fazemos em todos os domínios da comunicação. Da mesma forma, a autora diz que aquele que produz uma mensagem, e que na visão de Kress (2010), é responsável por avaliar todos os aspectos da situação de comunicação, também haverá de ter limitações impostas pela sua própria visão de mundo:

Primeiro, é a suposição de que a escolha do comunicador é consciente e feita de forma livre quando há evidência de que nossas escolhas estão circunscritas às formas de pensar, crer e avaliar inseridas nos discursos que adotamos. Sem a crítica, a possibilidade de desestabilizar esses discursos é reduzida. (JANKS, 2014, p. 61).

Por fim, a autora defende que as releituras e transformações realizadas por aqueles que entram em contato com a mensagem só são possíveis por meio da crítica:

Igualmente importante são os recursos necessários para “revisar”. Envolvimento não é o suficiente. O *interesse* daquele que interpreta não é o suficiente. A habilidade de reconhecer e criticar o interesse do comunicador e se afastar disso também é necessária para replanejar. É necessário ter uma noção de como o texto poderia ser diferente e isso requer algo além do envolvimento. É necessário ser capaz de ler a favor e contra o conteúdo, forma e interesses do texto para redesenhá-lo.[...] A crítica possibilita aos participantes se envolver *conscientemente* com as maneiras pelas quais os recursos semióticos foram mobilizados para servir aos interesses do comunicador e como

diferentes recursos poderiam ser mobilizados para redesenhar e reposicionar o texto. (JANKS, 2014, p. 60-61).

Assim como a autora, considero que a crítica se faz necessária mesmo no cenário de transformação apresentado por Kress (2010), especialmente porque também percebo que nossas interações, sejam elas como forem, estão inseridas em contextos sociais em que ainda predominam relações desiguais de poder. Se o propósito do ensino de uma língua estrangeira ambicionar mais do que a aquisição, e muitas vezes análise, de um código linguístico, pois que há também aqueles que entendem ser essa a função do ensino de uma LE, penso ser fundamental uma postura crítica no ensino de LE. Trabalhar com abordagens críticas para o ensino de LE nos traz a possibilidade de apresentar uma aula mais significativa aos educandos, em que questões com as quais eles têm contato diariamente são problematizadas. É também uma chance de mostrar a eles o quanto a língua, como discurso, atua na sociedade, construindo identidades ou apresentando normas e valores a serem seguidos, e convidá-los a pensar em como eles podem reconstruir tais discursos, ou seja, como podem agir para transformar seus contextos

Tendo apresentado algumas razões para o fomento da criticidade em sala, trato brevemente de algumas questões referente às formas de se trabalhar com abordagens críticas.

2.5.4 Criticidade na Sala de Língua Estrangeira: Direções?

Uma vez que o ensino crítico de línguas propõe trabalhar questões relevantes para os indivíduos, faz-se necessário avaliar o contexto local para refletir sobre o melhor proceder (CROOKES, 2012; PESSOA; FREITAS, 2012). Ou seja, diferentemente do que ocorre com algumas metodologias, não há aqui uma fórmula pronta. Dessa forma, optei por discorrer sobre algumas questões que considero importantes para o desenvolvimento de um trabalho com viés crítico.

Conceito de língua, produção de conhecimento e o papel do questionamento: Edmundo (2010) sustenta que, dentro do LC, a língua é entendida como discurso. Dessa forma, diferentemente do que ocorre quando se pensa em uma língua como estrutura ou código, dizer que a língua é discurso é considerá-la dinâmica, influenciada pelo contexto de onde surge e permeada por relações de poder. Na visão de Jordão e Fogaça (2012), entender a língua como discurso implica entender as práticas linguísticas como práticas de construção e de atribuição de significados ao que ocorre no mundo, ao que vemos e não vemos na realidade. De forma similar, o conhecimento é aqui também concebido como uma construção social provisória:

[...] o conhecimento é resultado das interpretações de sujeitos na interação com o outro e com o mundo. Sendo assim, ele passa a ser concebido como uma construção social e, como tal, é sempre provisório, flexível e transitório. Ele não é fixo porque a percepção do mundo pelos sujeitos não se refere a um processo de aproximação da realidade, buscando apreendê-la e desvelar verdades num processo reflexivo e racional, mas sim de construção de realidade. (EDMUNDO, 2010, p.68-69).

A autora ainda afirma que a construção da realidade se dá pelo olhar de quem observa, ou seja, é possível falar de múltiplas verdades e não apenas uma, e se realiza na língua, já que a interpretação da realidade se dá pela palavra. Tais verdades ou realidades, no entanto, podem sempre ser contestadas, já que a proposta do LC é justamente fazer com que os alunos consigam alargar suas percepções de mundo questionando os pressupostos e implicações de diferentes pontos de vista na sociedade (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). É importante, portanto, que os professores promovam situações para que os alunos tenham a chance de se posicionar frente aos discursos que circulam na sociedade, além de abrir espaço para que os próprios educandos exponham opiniões acerca de assuntos relevantes para eles. Além de fomentar uma postura crítica e reflexiva, esse processo também é responsável pelo estímulo à produção de conhecimento, que, como mencionado, nasce da interação.

Texto, leitura e gramática: Na visão de Jordão e Fogaça (2012) texto é qualquer unidade de sentido que possa ser percebida como tal por um determinado grupo social. Os autores também ressaltam a relação entre o contexto e a produção textual dizendo que “Textos devem ser entendidos como unidades de sentido culturalmente produzidas, construídas em momentos sociais e históricos específicos, estabelecendo e sendo estabelecidas pela interação de vários discursos.”. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 73). Ao selecionar qualquer material para utilização em sala, portanto, é interessante que se pense não apenas no aspecto linguístico, como a presença de determinadas estruturas gramaticais, mas também se volte a atenção para o desenvolvimento da criticidade que pode resultar do contato com diferentes leituras de mundo. Para os autores, os textos podem ser entendidos:

[...] como oportunidades de percepção de múltiplos contextos, de discussão de importantes questões que possam levar ao desenvolvimento intercultural dos alunos e que resultem em desenvolvimento da sua consciência crítica e de outras práticas sociais-que respeitam, reconhecem e se beneficiam do confronto com diferentes leituras do mundo. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 89).

Conceber o texto como uma produção marcada pelo seu contexto socio histórico é também dizer que ele representa uma visão de mundo e não a verdade. Para Edmundo (2010), a leitura “tradicional” considera que há uma realidade fora do sujeito que pode ser alcançada pela língua,

aqui entendida como uma espécie de código neutro para veicular ideias. A leitura crítica, no entanto, entende que:

[...] ler não é simplesmente extrair sentidos e dados de um determinado texto, mas construir sentidos no ato da leitura; o texto não carrega os sentidos possíveis na malha textual, mas tais sentidos são conferidos ao texto pelo leitor no momento da leitura, quando seu conhecimento de mundo e suas práticas de leitura informam o processo de construção de sentidos do texto. (EDMUNDO, 2010, p. 74)

Nesse processo, afirmam Jordão e Fogaça (2007), cabe ao professor respeitar e estimular as leituras feitas pelos educandos e tentar compreender quais relações estes estabelecem entre o que leem e suas experiências de vida e conhecimentos de mundo. Para os autores:

O professor deve dar oportunidades aos alunos de construir e negociar significados de forma coletiva, de rever suas crenças e de questionar as implicações de suas visões de mundo. A criação de tais oportunidades em sala de aula está diretamente relacionada à forma como o professor conduz sua aula e a suas atitudes em relação ao que ocorre dentro e fora da escola: dependendo da postura do professor na sala de aula, os alunos podem ter mais ou menos espaço para questionar e transformar significados, criando outros ou aceitando os sentidos construídos por outras pessoas na tentativa de reler o mundo. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 91).

Quanto ao trabalho com gramática dentro da perspectiva crítica, é importante lembrar que uma concepção de língua como discurso não coaduna com um ensino em que estruturas gramaticais ditam o andar das aulas. Ao contrário, o estudo de questões gramaticais aqui deve estar integrado ao uso da língua:

Sugerimos que a gramática seja trabalhada conforme as necessidades reais dos alunos e de acordo com as possibilidades de exploração textual percebidas no texto, de modo que a gramática seja contextualizada, e não deslocada das demais atividades de sala de aula (ao invés de ser trabalhada conforme o interesse do professor por conhecimentos gramaticais), a fim de que se mantenha a coerência com a abordagem de língua como discurso, que estabelece uma relação inseparável entre língua e processos de construção de sentidos. É importante que os alunos possam usar a LE em contextos comunicativos nos quais os significados e os procedimentos interpretativos utilizados para construí-los sejam enfatizados. O conhecimento gramatical formal deve vir subordinado ao conhecimento discursivo de construção de sentidos. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 96).

Dessa forma, Jordão e Fogaça (2007, p. 96) afirmam ser função do professor “[...] esclarecer e responder às perguntas relacionadas à construção de sentidos possíveis, oferecendo explicações gramaticais conforme solicitada pelos alunos.”.

O uso da língua materna, a idade dos educandos e a avaliação: É comum que professores de língua estrangeira tenham como regra o uso do idioma pelos alunos o tanto quanto possível em sala de aula. Sendo assim, não é de se estranhar que alguns professores considerem inadequado o uso da língua materna (LM) durante as atividades propostas para uma aula de LE. Jordão e Fogaça

(2007) reconhecem que o ponto de vista que apresentam pode não ser facilmente aceito por alguns professores de língua estrangeira, porém sustentam que o uso da LM pode ser bem-vindo. Muitas vezes, as discussões propostas pelo professor acabam por excluir alguns alunos que ainda não são capazes de se comunicar com tanta facilidade na língua alvo. A visão dos autores é que a LM seja utilizada justamente para dar a oportunidade a estes aprendizes de poder discutir e refletir sobre qualquer temática proposta. O uso da LM nas aulas de LE também é visto como um aliado no ensino de uma outra língua:

Outra de nossas convicções é que refletir sobre o papel dos discursos, das línguas materna e estrangeiras em sala de aula – que podem ser problematizadas e discutidas em língua materna sem que sejam menos relevantes por causa disso – pode aumentar ou criar nos alunos a consciência do valor educativo de se aprender uma LE. O ensino/aprendizagem de princípios sócio educacionais como a inclusão social, a construção e representação de identidades sociais, a consciência do papel das línguas – e das LE's – na sociedade e na diversidade cultural, são princípios para os quais é imprescindível o uso da língua materna a fim de que possam ser discutidos e questionados plenamente, sem que o suposto domínio da LE seja usado como instrumento para impor determinados sentidos e calar outros. (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 95).

Os autores, no entanto, ratificam a importância das oportunidades para o uso da língua alvo e sugerem que exista um equilíbrio entre o uso da LM e da LE em questão.

Outra questão controversa diz respeito à idade a partir da qual os alunos poderiam ser ensinados sob uma perspectiva crítica. Na visão de Vasquez (2007), as crianças fazem parte do mesmo mundo complexo no qual estamos inseridos e, se esperamos que elas aprendam a tomar decisões informadas e olhem o mundo de forma mais crítica, não podemos permitir que elas sejam privadas de se envolver nas ditas conversas mais sérias. Porém, além de considerar o fomento da criticidade é fundamental, a autora também sustenta que as crianças são perfeitamente capazes de lidar com assuntos considerados difíceis pelos adultos:

Minha experiência trabalhando com crianças me provou que as crianças são, na verdade, capazes e estão dispostas a participar de conversas difíceis que são relevantes para elas e que impactam suas vidas. Às vezes são os adultos que têm dificuldade com isso, frequentemente devido ao sentimento de incerteza concernente a como falar sobre tópicos ou abordar questões difíceis com as crianças. (VASQUEZ, 2007, p. 6).

Para provar sua tese, a autora menciona um estudo, conduzido por ela, realizado com cinco crianças em idade pré-escolar. Se utilizando de textos cotidianos, por ela definidos como textos falados ou escritos que fazem parte de nossa vida diária, Vasquez (2007) aproveita o interesse das crianças em uma caixa de doces trazida por um aluno para examinar com eles quais os elementos presentes na caixa, como diferentes pessoas podem reagir a eles e, por fim, sugerir que eles apresentem ideias boas e ruins para ilustrar a caixa de doces. Alguns alunos desenharam frutas e crianças, na tentativa de mostrar que estes alimentos são bons para elas. Outra aluna desenhou sua

própria família para ilustrar algo bom dizendo “pessoas gostam de ser felizes e isso é feliz” (VASQUEZ, 2007, p.9). Segundo a autora, as escolhas dos alunos deixam claro que:

As crianças, através de suas seleções de ideias boas e ruins, estão tornando visível seus estilos de vida discursivos (como saúde, segurança e felicidade) ou formas de fazer com que alguém, particularmente os adultos em suas vidas, comprar ou não os doces. (VASQUEZ, 2007, p. 9).

James e McVay (2008) também relatam seu trabalho de fomento à criticidade com os aprendizes da primeira série por meio do tema ação de graças. Nesse caso, as crianças pesquisaram quais alimentos considerados tradicionais nessa celebração estavam de fato presentes nas primeiras comemorações. As autoras, concordando com Vasquez (2007), relatam que os aprendizes foram não apenas capazes, mas também pareciam gostar de realizar pesquisas e ter contato com documentos históricos. A partir de tais resultados, e considerando pesquisas similares como as de Wee, Kim e Lee (2017), Bourke (2011) e Kim (2016), parece ser seguro dizer que o LC pode ser incorporado às aulas de aprendizes de todas as idades

Por fim, há o caso da avaliação. Duboc (2007) argumenta que é preciso pensar uma forma de avaliação que não se paute por uma visão cartesiana, que prioriza o que é estável, objetivo e, também, facilmente medido. Adiantando que não há respostas prontas, a autora então sugere avaliações que extrapolam o conteúdo linguístico, como o trabalho com textos, para que os alunos se posicionem frente a uma determinada temática. Ela também propõe que a avaliação de uma LE deva constituir-se distribuída, colaborativa, situada e negociada:

Uma “avaliação distribuída e colaborativa” abarcaria, por exemplo, a possibilidade de alunos e professores compartilharem suas apreciações e deliberações, tornando-as mais públicas e menos verticalizadas. Quanto à sua natureza situada e negociada, referimo-nos à priorização do conceito de verdades provisórias e a ideia de validade móvel, a qual passaria a emergir do contexto de uso da língua. (DUBOC, 2007, p.274).

No entanto, a autora acredita não ser necessário pensar em novos modelos de avaliação, mas em como é possível se utilizar deles dentro de outra perspectiva:

Qualquer modalidade avaliativa, incluindo-se, aqui, a tradicional prova escrita, poderá servir a uma prática de letramento. Assim, não se trata de da mera substituição de instrumentos de avaliação pré-existent por outros mais recentes e inovadores, mas de pensá-los à luz dos pressupostos teóricos dos letramentos. (DUBOC, 2007, p. 274).

Como sustenta Duboc (2007), é preciso pensar na proposta do LC para, então, procurar formas de avaliar que se alinhem aos mesmos princípios. Esse é um ponto importante pois, como aponta a autora, não há um modelo a ser seguido, cabendo ao professor ou à instituição refletir sobre a melhor maneira de proceder.

2.6 SÍNTESE

O objetivo deste capítulo foi apresentar e definir os construtos autonomia e pensamento crítico. Para tanto, iniciei o texto com um breve apanhado da história do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no país, pretendendo mostrar que, apesar da tradição que temos na área (LEFFA,1999), não houve maior preocupação com a forma como o ensino se dava até os surgimentos de documentos como a LDB de 1996. Torna-se essencial, portanto, debater questões basilares como a conceituação de língua ou o porquê estudar uma língua estrangeira, já que esses temas afetam diretamente todo o processo de ensino, incluindo-se a possibilidade de fomentar criticidade e autonomia.

Após esse primeiro momento, apresentei um pouco da história do termo autonomia dentro da área de ensino de línguas, demonstrando a acepção do construto de Benson (1996), a qual me filio e discorri sobre algumas razões e direções para a promoção do aprendizado autônomo. Ao tratar do termo criticidade, também decidi iniciar minha explanação pela história do construto, intimamente relacionado com a área filosófica. Aqui também, formulei a compreensão do termo que considerei mais adequada ao contexto do CMEB, advinda do letramento crítico (SHOR, 1999), tratei dos motivos para se trabalhar com uma abordagem crítica para o ensino de línguas e de algumas questões que podem sugerir caminhos de ação.

No próximo capítulo, apresento a metodologia utilizada na presente pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Escolher qual metodologia utilizar deve ser fruto de reflexão, de um olhar atento para os propósitos do estudo. Os objetivos estabelecidos para esse estudo, como já mencionado, são investigar como um grupo de professores entende os construtos autonomia e criticidade e como esses entendimentos impactam a prática desses sujeitos em sala de aula. Pretendendo responder a esses questionamentos, desse modo, decidi pela realização de uma pesquisa qualitativa, mais precisamente, por uma etnografia.

Dessa forma, trato no presente capítulo de todas essas escolhas e suas motivações, iniciando pela conceituação de pesquisa qualitativa e etnografia. Falo sobre meus critérios para a escolha do local da pesquisa e de seus participantes, além de fazer uma breve descrição dos instrumentos de coleta por mim adotados.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

O homem do século 19 foi provavelmente o primeiro a morrer em um mundo profundamente diverso daquele que o viu nascer (LAVILLE; DIONE, 1999 p. 25). Novas fontes de energia alimentam máquinas capazes de realizar o trabalho de um grande número de funcionários, possibilitando um ritmo de produção nunca antes visto. Produtos raros, ou mesmo desconhecidos, chegam ao consumidor final em grandes montantes, trazidos pelas linhas férreas e pela navegação a vapor. O telefone e o telégrafo já fazem pensar que as distâncias, por maiores que sejam, não serão intransponíveis. Viver ficara melhor. (LAVILLE; DIONE, 1999).

Uma vez que o progresso experimentado advém dos avanços da ciência positivista, pode-se pensar, estudar o comportamento humano sob este prisma resultaria em avanços da mesma grandeza. Ocorre, porém, que os objetos de pesquisa são totalmente diversos. Pessoas não terão comportamentos sempre previsíveis como corpos químicos nem serão os fatos humanos tão simples. No último caso, se o pesquisador se propõe a compreender o fenômeno da evasão escolar, como exemplificam Laville e Dione (1999), irá se deparar com um universo de possíveis causas. Como saber quanto cada variável afeta cada indivíduo? Como isolar variáveis que, muitas vezes, agem em conjunto?

A pesquisa qualitativa nasce da ideia de que para objetos diversos, abordagens diversas são necessárias. Segundo Denzin e Lincoln (2006), uma miríade de paradigmas, tradições e métodos

orbitam ao redor desse tipo de pesquisa. Uma definição genérica, segundo os autores, seria dizer que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo. [...] Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Diferentemente da abordagem positivista, pesquisadores qualitativos querem saber como os indivíduos pensam e agem e tentam fazê-lo analisando uma situação sob diversos ângulos (TAYLOR; BOGDAN, 1998) na tentativa de obter uma visão holística dos sujeitos e do contexto pesquisados.

Optar por pesquisar sob uma perspectiva qualitativa é enxergar a realidade como algo socialmente e historicamente construído, o que inviabiliza qualquer tentativa de chegar a uma verdade objetiva e universal. É também se entender como parte do processo de pesquisa (FLICK, 2009, p.16) e, portanto, livre de qualquer neutralidade.

Por conta das características mencionadas, acredito ser a pesquisa qualitativa a modalidade que mais se adequa ao propósito da pesquisa aqui relatada. Entendendo que o texto: “[...] será filtrado pelas lentes da linguagem, do gênero, da classe social, da raça e da etnicidade.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33), farei aqui o uso da prosa em primeira pessoa.

3.2 ETNOGRAFIA

Tradicionalmente associada às áreas de sociologia e antropologia, a etnografia remonta aos séculos 15 e 16, quando a expansão dos impérios europeus coloca os ocidentais em contato direto com outras culturas. A partir daí a etnografia se desenvolve como uma forma de ciência social que objetiva descrever e analisar as práticas e crenças de diferentes culturas e comunidades (FREEBODY, 2003, p.75). Fetterman (2008) considera que essa forma de fazer pesquisa é também uma arte, pois que o etnógrafo é, além de pesquisador, um contador de histórias. O autor também sustenta que ciência e arte caminham juntas no fazer etnográfico: quanto mais os leitores entenderem o ponto de vista do sujeito inserido no contexto, melhor será a história e, conseqüentemente, o fazer científico.

Fetterman (2008) também afirma que a etnografia se orienta por alguns conceitos. Os principais são:

Cultura: A interpretação materialista irá considerar como cultura os padrões de conduta, costumes e modo de vida de um determinado grupo. Já a perspectiva cognitiva entende cultura como crenças, ideias e conhecimentos que caracterizam o grupo social em questão. O autor menciona que a interpretação cultural é vista como uma das grandes contribuições da etnografia, daí a importância do conceito. (FETTERMAN, 2008).

Perspectiva Holística e Contextualização: O etnógrafo ambiciona descrever um grupo da forma mais abrangente possível. O objetivo da abordagem holística é conseguir ir além da primeira impressão para verdadeiramente compreender o grupo estudado. É também necessário que se leve em conta o contexto em que a ação se dá, pois, é nele que as ações ganham sentido. (FETTERMAN, 2008).

Perspectivas êmica e ética: Faz-se necessário entender o ponto de vistas daqueles inseridos no contexto para entender porque os sujeitos de um grupo agem como agem. O ponto central da pesquisa etnográfica é conseguir ter uma perspectiva êmica, e, assim, ver o mundo como veem os sujeitos que estão imersos no contexto. A perspectiva ética, ao contrário, é a visão externa da realidade. Ambas as perspectivas são necessárias para a feitura de uma boa etnografia. (FETTERMAN, 2008).

Imparcialidade e diversidades inter e intracultural: Abster-se de qualquer juízo de valor é impreterível para que o etnógrafo possa fazer uma boa análise do que observa, sem estereótipos. Incurrer neste último erro pode advir da desatenção com possibilidade de heterogeneidade de comportamentos dentro de um mesmo grupo, chamada diversidade intracultural. Com a diferença entre culturas diversas, a chamada diversidade intercultural, muito mais patente, pode passar despercebida. (FETTERMAN, 2008).

Símbolo e ritual: Símbolos carregam em si uma multiplicidade de significados e são capazes de evocar uma gama de sentimentos e pensamentos. Símbolos geralmente estão presentes em rituais, padrões de comportamentos repetidos e carregados de valor simbólico. Etnógrafos entendem que símbolos e rituais, por condensarem significados da vida secular e religiosa, capturam boa parte da essência de um grupo social. (FETTERMAN, 2008).

O olhar e atenção a esses mesmos conceitos podem ser empregados na área educacional, como é o caso da presente pesquisa. Segundo Watson-Gegeo (1997, p.135), a etnografia de sala de aula começa no final dos anos 60 e início dos 70. No âmbito escolar, a etnografia é definida como “[...] uma observação intensiva e detalhada de uma sala de aula pelo período de sua duração (ex: semestre ou ano), gravando uma amostra extensa das atividades na forma de áudio-ou vídeo” (WATSON-GECEO, 1997, p.136). Assim como na etnografia aplicada às áreas da sociologia e

antropologia, há aqui a preocupação com a perspectiva êmica, holística e com a contextualização das ações observadas:

[...] a etnografia de sala de aula enfatiza a natureza sociocultural do processo de ensinar e aprender, incorpora a perspectiva dos participantes sobre seu próprio comportamento, e oferece uma análise holística sensível aos níveis do contexto nos quais a interação e as aulas estão situadas. (WATSON-GECEO, 1997 p.135).]

3.3 SELEÇÃO DO CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O contexto escolhido para a realização desta pesquisa foi o Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho (CIL Sob), fundado em 1988. Apesar de estar localizada dentro da cidade satélite, o Centro de Línguas atende alunos de cidades vizinhas, como Planaltina e Paranoá. A escola conta com 17 salas de aula, todas equipadas com retroprojektor, computador e aparelho de som. Há também uma biblioteca com títulos em inglês, espanhol francês e português, todos disponíveis para empréstimo. Hoje, a escola conta com 38 professores que se distribuem nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Assim como os outros CIL's localizados no DF, 16 no total, O CIL Sob oferta cursos de línguas estrangeiras (doravante LE) primordialmente para os alunos da rede pública de ensino¹³. Os alunos que ingressam no ensino fundamental seguem o currículo pleno, com duração de 5 anos. Alunos que cursam o ensino médio ou que frequentam o Ensino de Jovens e Adultos seguem o currículo específico, que tem duração de 3 anos. Além da oferta dos idiomas inglês, francês e espanhol, alguns Cil's oferecem ainda uma quarta língua. No caso do CIL de Sobradinho, existe a oferta da língua japonesa.

Para esta pesquisa, contei com duas participantes, professoras de inglês. Ambas são professoras temporárias na rede pública e também atuam em instituições privadas. Pedi que cada uma delas selecionasse uma turma dentre as cerca de sete que possuem. As turmas observadas cerca de 20 alunos, com idades que variam entre 11 e 21 anos. Os estudantes, com exceção de um aluno que já cursa o nível superior de ensino, são vinculados à rede pública de ensino do GDF. Em todas as turmas, houve uma conversa prévia acerca da realização deste estudo. Na maior parte dos casos, os alunos vieram até mim para fazer perguntas sobre a pesquisa após essa conversa inicial.

Minha escolha pela escola em questão deriva, primordialmente, das profundas mudanças pelas quais passa esta instituição. Como anteriormente mencionado, o novo currículo apresentado pela Secretaria de Educação do Distrito Federal faz menção não apenas à educação formal, mas a

¹³ A Lei nº 5.536/2015 estabelece que as vagas não preenchidas pelos estudantes das escolas públicas são sorteadas para os membros da comunidade.

formação de cidadãos críticos e autônomos. Ao decidir pela abolição de provas formais e livros didáticos, ou seja, ao procurar concretizar o que sugere o CMEB, os educadores podem iniciar, ao meu ver, um processo de reflexão sobre suas práticas em sala e para que elas “servem”, suas crenças sobre o propósito do ensino de idiomas e até mesmo sobre o que significa saber um idioma. Os questionamentos desse estudo se enquadram exatamente nesse contexto de indagação sobre o que foi feito até aquele instante e sobre como caminhar daqui para frente.

Dentre esses questionamentos, penso existir um em especial que carece de reflexão: o componente político do ensino de línguas. Muitos colegas de profissão acreditam que a língua para nada mais serve senão para comunicar, esquecendo de toda carga ideológica de tal afirmação. Acredito ser essa uma oportunidade para que os atores sociais reflitam acerca desta forma de pensar, especialmente porque fala-se aqui de uma escola pública de idiomas, e não de um curso de livre de LE.

Afora esses motivos, tenho profunda gratidão para com meus antigos professores, hoje colegas de trabalho, e acredito que as reflexões advindas deste trabalho possam servir como agradecimento pela ajuda e pelos ensinamentos recebidos.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA

Nesta pesquisa, as técnicas utilizadas para a coleta de dados foram a observação participante, notas de campo, entrevista e a audiogravação.

3.4.1 Observação Participante

Ao contrário do que seria possível supor, a observação participante envolve bem mais do que apenas observar. Para Adler e Adler (1994, p. 378), pensar que esse instrumento envolve apenas o ato de coletar dados visualmente é um erro. Todos os sentidos estão envolvidos nesses momentos. Eles definem a observação como a coleta de impressões do contexto em que o pesquisador se encontra, não importando quais faculdades ele se utiliza para tal. Os autores explicam que a observação pode ter diferentes estágios que vão desde uma participação quase nula, observando tudo a distância e mantendo uma atitude passiva em relação ao que observa, até a participação ativa, agindo não como um pesquisador em campo, mas como um membro do contexto. (ADLER e ADLER, 1994, p. 380).

Segundo Mann, a observação participante não se inicia no campo da sociologia ou antropologia:

A denominação foi empregada originalmente por Hader e Lideman para mencionar o trabalho realizado em comissões de consultoria industrial onde os membros efetivos da comissão eram treinados para observar minuciosamente o que se passava nas reuniões e a seguir eram interrogados por pesquisadores [...], mas o nome também tem sido usado com referência ao trabalho feito por antropólogos que viveram com as tribos que estudaram. (MANN, 1975 p. 95)

Segundo o autor, a observação participante é uma tentativa de entender como os participantes entendem e sentem o contexto. Enquadra-se, então, como uma técnica para desenvolver a postura *ênica*. (FETTERMAN, 1998).

Adler e Adler (1994) afirmam haver diferentes estágios no processo de observação. Após o período inicial, o pesquisador terá compreendido a dinâmica do grupo que analisa e, de posse de suas descobertas, poderá começar a direcionar sua atenção para pontos específicos daquele contexto. Questões que surgem durante a pesquisa ajudarão a moldá-la e refiná-la.

Diante dessa perspectiva, acredito que a observação participante é de vital importância para minha pesquisa, uma vez que intento descobrir como os participantes entendem certos conceitos. As entrevistas também servirão a esse fim, mas de forma bem diversa. Segundo Mann (1975, p.95) as entrevistas criam uma situação artificial.

O entrevistador está tentando ser objetivo e científico, e, no entanto, ele tem de estabelecer e manter *rapport* para que essa seja uma boa entrevista. O informante está tentando cooperar nessa situação artificial, e, no entanto, está-lhe sendo dito para agir e conversar naturalmente. Carecendo de um objetivo comum nesta situação, as inferências do entrevistador podem ser bem errôneas. (MANN, 1975, p. 95-96).

O autor conclui que sempre será melhor se assegurar de que pesquisador e participante estão pensando juntos. Utilizar-me desse instrumento, portanto, parece-me indispensável para o presente estudo.

3.4.2 Notas de Campo

As notas de campo são essenciais em qualquer pesquisa etnográfica, mesmo quando o pesquisador realiza gravações, por exemplo. Bogdan e Biklen (1998, p.107-108) definem as notas de campo como o relato escrito de tudo aquilo que o pesquisador vivencia durante o processo de coleta (e reflexão sobre) de dados em um estudo qualitativo. No caso da observação participante, todos os dados, sejam eles transcrições de entrevistas, documentos, fotos ou qualquer outro material, serão considerados notas de campo. Os autores pontuam que notas de campo detalhadas, precisas e extensas são vitais para aqueles que adotaram a observação participante, é o caso do presente estudo e motivo pelo qual me utilizo do instrumento em questão.

Como mencionado, esses relatos escritos são importantes também para quem se utiliza de outros instrumentos, como a entrevista ou a gravação. Nestes casos, as anotações do pesquisador serão direcionadas para aquilo que os outros instrumentos não podem captar, como cenas não

captadas por uma câmera, impressões acerca dos eventos e até mesmo o impacto que os instrumentos de coleta, como gravadores ou câmeras, parecem ter sob os sujeitos do contexto analisado.

As notas de campo são divididas por Bogdan e Biklen (1998) em duas categorias, de acordo com o conteúdo. São elas:

Notas descritivas: são as notas mais extensas feitas pelo pesquisador. O objetivo delas é prover um relato minucioso do contexto. É importante se abster de qualquer julgamento de valor e se ater aos fatos: ao invés de dizer que um aluno foi sarcástico, por exemplo, a melhor escolha seria descrever o comportamento do aluno. Geralmente, este tipo de anotação abarca: a descrição dos participantes, incluindo maneirismos, aparência física e qualquer característica particularmente relevante; a reconstrução dos diálogos, sendo sempre recomendável citar as pessoas, ao invés de resumir o que foi dito; a descrição física do local da pesquisa, podendo o pesquisador fazer uso de desenhos ou mesmo de um relato verbal indicando, no caso do contexto de sala de aula, como estão posicionadas as cadeiras, a distância entre elas, a localização das janelas entre outros detalhes; eventos considerados relevantes, incluindo quais os sujeitos envolvidos e de que forma, além de mencionar a natureza do ocorrido; o comportamento do próprio pesquisador, pois que ele também é um instrumento de coleta. Assumindo que ninguém pode alegar neutralidade, especialmente no contexto da pesquisa qualitativa, é importante que saber como a ação do agente de fora pode impactar o contexto.

Notas Reflexivas: Estas são as notas de conteúdo mais pessoal. O pesquisador pode falar sobre problemas, ideias, impressões ou lembretes para revisar qualquer material relativo à pesquisa. Essas notas estão com as notas descritivas, sendo apenas destacadas do resto pelo uso de parênteses ou outra forma de identificação. Quanto ao conteúdo das notas reflexivas, os autores sugerem abordar os seguintes pontos: reflexão sobre a análise em curso, incluindo conexão entre os dados, anotações sobre o que se está aprendendo sobre o contexto ou mesmo ideias que surjam durante a tomada de notas; reflexões sobre o método empregado, incluindo estratégias adotadas e decisões sobre a condução do estudo. Os autores também sugerem o registro de problemas durante a pesquisa e possíveis soluções para o mesmo; reflexões sobre dilemas éticos e conflitos, já que o trabalho em campo coloca participantes e pesquisador em contato direto e prolongado, sendo possível, portanto, que surjam problemas de relacionamento. Preocupações concernentes às responsabilidades do condutor da pesquisa, quando registradas, podem servir não apenas para acompanhar o desenrolar de um problema, mas também para solucioná-lo; reflexões acerca das concepções prévias do pesquisador, especialmente quando situações no campo levam à reavaliação

de conceitos; esclarecimentos, que podem advir de problemas que foram posteriormente resolvidos ou podem apenas se referir a erros de registro.

Os autores concluem dizendo que não há a tentativa de produzir notas de campo “puras”, sem qualquer influência do pesquisador, mesmo porque o contexto é de uma pesquisa qualitativa:

Alguns dizem que o ponto fraco da pesquisa qualitativa é que ela depende de forma demasiada do pesquisador como instrumento. Por outro lado, outros dizem que esse é seu ponto forte. Em nenhuma outra natureza de pesquisa há uma reflexão ou estudo consciente acerca dos processos de realização da pesquisa e dos pesquisadores como parte do projeto. A parte reflexiva das notas de campo são uma forma de reconhecer e controlar a influência do observador. A parte reflexiva das notas assevera que pesquisa, como todo comportamento humano, é um processo subjetivo. (BOGDAN; BIKLEN, 1998 p.125)

3.4.3 Entrevista

A entrevista é nada mais do que uma conversa com um propósito específico (BOGDAN; BINKLEN, 1998, p. 93-94), que no caso da pesquisa qualitativa pode ser o instrumento principal ou acessório na coleta de dados. Em ambas as situações, no entanto, o objetivo será coletar dados descritivos das palavras dos participantes da pesquisa. A intenção é tentar compreender como os sujeitos interpretam seu contexto. Utilizo, a entrevista juntamente com a observação participante em uma tentativa de obter uma visãoêmica do contexto estudado.

Segundo os autores, quando se faz uso da observação participante, a entrevista ocorre como se fosse uma conversa entre amigos, pois que entrevistador e entrevistado já se conhecem. Quando a pesquisa é predominantemente baseada em entrevistas, pesquisador e participante são estranhos, existindo a necessidade de uma introdução prévia. Apesar disso, no primeiro caso, que é o caso desta pesquisa, podem também ocorrer momentos formais de entrevista, principalmente perto do fim do estudo, quando o pesquisador pode ter questionamentos específicos para os sujeitos. (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 94).

Taylor e Bogdan (1998, p.99) salientam que é preciso que o entrevistado se sinta confortável e possa falar de forma livre e espontânea. Assim, os autores desaconselham entrevistas estruturadas, onde, segundo eles, o entrevistador é orientado a agir de forma desinteressada e o entrevistado raramente expressa seus reais sentimentos.

Os autores fazem algumas recomendações quanto à condução da entrevista.

Não fazer julgamentos: se o propósito é que os participantes sejam honestos e sinceros, é importante se abster de fazer julgamentos negativos em relação a eles. Caso o participante emita uma opinião que o pesquisador discorde profundamente e este entende que sua posição é evidente, ele pode emitir sua visão, desde que o faça de forma gentil.

Deixar os participantes falarem: entrevistas podem exigir um tanto de paciência por parte do entrevistador, os autores recomendam que, especialmente durante as primeiras entrevistas, os participantes possam falar sem interrupções. Quando o entrevistador quiser voltar para o tópico que o interessa, após uma digressão, pode fazê-lo com gestos simples, como parar de tomar nota, ou com uma mudança de tópico após uma pausa na conversa, o que deve ser feito de forma gentil.

Prestar atenção: prestar atenção significa demonstrar sincero interesse no que está sendo dito pelos participantes. Os autores alertam que o uso de gravadores pode fazer com que o pesquisador perca o foco nessas situações, já que não precisa se concentrar em cada palavra dita.

Ser sensível: É importante que o pesquisador esteja consciente de como afeta os sujeitos com suas palavras e atos. Deve tentar ser solidário, mas não condescendente; saber quando provocar, sem tocar em feridas abertas. Esta forma de agir deve estar presente tanto durante as entrevistas quanto durante a observação participante.

Segundo a sugestão dos autores mencionados, a presente pesquisa faz uso de entrevistas semiestruturadas por entender que estas permitem maior flexibilidade e, portanto, maior naturalidade no momento da entrevista.

3.4.4 Audiogravação

Um dos grandes aliados do etnógrafo é o gravador. Fetterman (2010, p.70) afirma que uma das vantagens de utilizá-lo é a possibilidade de realizar entrevistas informais ou semiestruturadas sem se preocupar com a transcrição detalhada feita a mão. Se utilizando deste instrumento, o pesquisador pode se assegurar de ter o registro fidedigno de uma longa conversa, além de poder checar a gravação para análise quantas vezes forem necessárias. Além destas vantagens, acredito que as utilizações deste instrumento juntamente com as notas de campo me permitem uma visão mais completa dos participantes e contexto estudado. (BOGDAN; BIKLEN, 1998).

Segundo Rosa e Arnoldi (2006, p.60), a gravação deve ser usada com critério, pois pode afetar o ritmo da entrevista, já que o entrevistado pode se sentir inibido. Para Fetterman, (2010, p.70), uma boa estratégia é começar com anotações e depois perguntar ao entrevistado sobre o uso do gravador. O autor também relata que durante suas entrevistas o gravador não é utilizado quando o entrevistado toca em assuntos delicados.

Um problema descrito pelo autor são as transcrições das entrevistas, atividade que pode consumir muito tempo, além de serem tediosas (2010, p.71). Alguns softwares voltados para o reconhecimento de voz podem oferecer alguma ajuda, mas ainda necessitam de ajustes. Ele

também menciona problemas com indivíduos que fizeram transcrições para seus estudos e, alterando o linguajar dos entrevistados, acabaram por alterar os dados. Em vista destes problemas, acredito que aqueles que optam pela utilização da audiogravação devem estar cientes do custo-benefício de tal escolha.

3.5 Análise de Dados

As pesquisas qualitativas comumente se referem à triangulação dos dados (RICHARDSON, 1994). O termo, segundo Flick (1992), faz referência a navegação e às estratégias militares que utilizavam de múltiplos pontos de referência para localizar um objeto com maior precisão. No contexto da pesquisa qualitativa, e muitas vezes também quantitativa, o autor descreve o termo da seguinte forma: “Triangulação como uma palavra chave é utilizada para se referir à combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, contextos locais e temporais e diferentes perspectivas teóricas para se lidar com um fenômeno”. (FLICK, 2009, p. 444). Segundo Denzin (1978), qualquer método de análise possibilita o acesso a novos dados ao mesmo tempo em que nega acesso a outros. Daí a importância de métodos de análise como a triangulação:

Conceitos e métodos abrem as portas a novos domínios de observação, mas, concomitantemente, as fecham para outros. Duas consequências importantes se seguem: se cada método apresenta diferentes aspectos de uma realidade empírica, então nenhum método sozinho poderá capturar completamente todos os aspectos relevantes daquela realidade: conseqüentemente, os sociólogos devem aprender a empregar múltiplos métodos na análise dos mesmos eventos empíricos. Isso se chama triangulação. (DENZIN, 1978, p. 15).

Essa tentativa de compreender um dado fenômeno em sua integralidade pode ocorrer de formas diversas, da utilização de diferentes métodos de coleta de dados até a análise de um mesmo fenômeno por meio de diferentes estruturas teóricas. Denzin (1978) apresenta quatro formas distintas de triangulação. Na triangulação de dados são contrastadas informações oriundas de diferentes fontes (diferentes pessoas e diferentes locais, por exemplo). Já no caso da triangulação de investigadores, diferentes observadores analisam o mesmo fenômeno, enquanto na triangulação teórica múltiplas perspectivas teóricas são utilizadas para analisar os dados obtidos.

A última forma de análise mencionada pelo autor é a triangulação metodológica, que possui dois subtipos: a triangulação de métodos e a triangulação entre métodos. Segundo Flick (2009): “Um exemplo mais tradicional da primeira estratégia fora da pesquisa qualitativa é utilizar diferentes subescalas para medir um item em um questionário, enquanto um exemplo do segundo é combinar o questionário a uma entrevista semiestruturada”. (FLICK, 2009, p 444). Segundo Denzin (1978), a triangulação entre métodos, utilizada nessa pesquisa, constitui-se basicamente da

combinação de duas ou mais estratégias de pesquisa dentro de um estudo. Como já mencionado, utilizo-me aqui das notas de campo, tanto descritivas quanto reflexivas, entrevistas, audiogravação e observação participante.

A escolha pela triangulação foi feita não apenas para conferir rigor científico às descobertas provindas do presente estudo. Mais do que uma ferramenta utilizada para validar dados, a triangulação é capaz de fornecer uma visão mais ampla do processo estudado (FLICK, 2009; GOLDENBERG, 2009), o que também melhora a qualidade dos resultados obtidos. Marco aqui também que a busca por diferentes pontos de vista não tem como objetivo chegar a uma verdade incontestável. Ao contrário, me utilizo aqui dessa ferramenta justamente por reconhecer que os dados coletados através de um instrumento apenas não são capazes de desvelar a complexidade dos participantes desse estudo ou do contexto estudado. Segundo Atkinson e Delamont:

Apesar de não ser profícuo assumir, como em versões simplistas, que os métodos de pesquisa ou categorias de dados podem ser agregados para gerar uma visão mais completa do quadro social do que seria possível pelo uso de um método apenas, seria mais produtivo entendê-los de uma forma mais congruente com nossa abordagem: ou seja, reconhecer que pode haver um modo de triangulação que deriva do reconhecimento explícito de múltiplas ordens sociais e princípios de estruturação.[...] Novamente, ela [a triangulação] reconhece a multiplicidade e a simultaneidade de diferentes estruturas culturais de referência - falada, interpretada, semiótica, material e por ai vai - através das quais são possíveis os eventos e instituições sociais. (ATKISON; DELAMONT, 2005, p. 832).

Isso posto, reitero a escolha da triangulação como a melhor forma de tratar os dados com o rigor científico que pede a pesquisa sem preterir a multiplicidade e simultaneidade de olhares possíveis para um mesmo fenômeno social, como afirmam Atkison e Delamont (2005).

3.6 Ética na Pesquisa Qualitativa

O uso das estratégias e instrumentos aqui mencionados deve sempre ser feito com critério. A gravação de uma conversa sem conhecimento dos participantes, mesmo que considerada pelo pesquisador como de extrema relevância para a pesquisa, é um comportamento aético e, portanto, não recomendado. Sobre este tópico Fetterman (2010, p. 143-149) faz alguns apontamentos que aqui menciono de forma breve: a sinceridade e honestidade são vitais no trabalho etnográfico. É importante que todos os participantes estejam cientes da feitura da pesquisa. Deve-se avaliar, no entanto, quanto detalhamento se faz necessário na entrevista, uma vez que essas informações podem influenciar no comportamento dos participantes. Também é preciso assegurar aos participantes que suas identidades não serão reveladas, caso assim desejem; é importante retribuir aqueles que contribuíram com a pesquisa. Compartilhar o resultado final da pesquisa é uma forma de fazê-lo. Não se recomenda o pagamento em espécie, no entanto; durante o trabalho de campo,

o pesquisador pode ter conhecimento sobre atividades ilegais ou ilícitas. Acredito que em situações delicadas será importante levar em conta tudo e todos os envolvidos, não havendo uma receita a seguir; e, por fim, etnógrafos, como outros cientistas, trabalham para produzir pesquisas de qualidade. A falta de empenho nesse sentido, portanto, configura-se como uma atitude aética.

Oriento-me, portanto, pelos princípios mencionados na realização da presente pesquisa.

3.7 SÍNTESE

Neste capítulo objetivei esclarecer a natureza e o tipo da presente pesquisa. Para tanto, apresentei e justifiquei minha escolha pela pesquisa qualitativa e pela condução de um estudo de cunho etnográfico. Também pontuei razões para a escolha do contexto, fiz uma breve apresentação dos participantes do estudo. Descrevi os instrumentos utilizados na pesquisa, além de mencionar minha motivação para a adoção deles, apresentei minha escolha pela triangulação como método de análise de dados e, por fim, fiz breves considerações acerca da ética na condução da pesquisa.

Sob tal orientação metodológica, investigo a compreensão dos participantes acerca dos conceitos de autonomia e pensamento crítico, ambicionando suscitar reflexões sobre o que significa ser um cidadão autônomo e crítico.

CAPÍTULO 4

DISCUSSÃO DOS DADOS

Meu intuito no presente capítulo é discutir os dados que foram gerados durante a pesquisa. Como mencionado, me utilizei de diferentes instrumentos de coleta, objetivando ter uma visão mais extensa e abrangente dos participantes. Importante ressaltar que esse meu proceder não é capaz, e nem pretende, oferecer uma visão definitiva sobre o que pensam ou como atuam em sala esses indivíduos, nem seria a pesquisa qualitativa a melhor escolha para esse fim. A proposta aqui é, portanto, apresentar minha interpretação, socio e historicamente situada, de como esses professores participantes veem o fomento da criticidade e autonomia e de como tais entendimentos impactam as aulas de língua estrangeira que ministram.

A coleta de dados se deu durante o segundo semestre do ano de 2017, no Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho. Após conversar com as professoras que se dispuseram a cooperar com esse estudo, ficou acordado que iniciáramos a pesquisa com entrevistas¹⁴. Em todos os encontros, excetuando-se o último, pedi que elas lessem alguns textos, por mim selecionados, que versavam sobre o tema que seria debatido durante a entrevista. No último encontro que tivemos, pedi que as participantes fizessem uma avaliação do semestre e também aproveitei para tirar dúvidas quanto a algumas escolhas feitas por elas em sala. Além das entrevistas semiestruturada, me utilizei aqui da áudiogravação.

A observação das aulas ocorreu no mesmo período, porém com alguns dias de diferença. Pedi às professoras que selecionassem as turmas ou os horários mais convenientes para que eu fizesse as observações. Ambas as participantes concordaram que eu acompanharia os dois os encontros semanais que cada uma tinha com os estudantes das turmas selecionadas. Após me apresentar e explicar o porquê de minha presença, deixei claro para os alunos que a observação que eu estava conduzindo tinham como foco a prática do professor, e não fazia parte de nenhuma forma de avaliação da instituição. Durante as observações de aula, fiz uso da observação participante e das notas de campo.

A fim de melhor responder as perguntas de pesquisa, optei por realizar a apresentação e discussão dos dados em etapas. Primeiramente, apresento os dados obtidos durante as entrevistas, já apresentando algumas considerações. A triangulação entre os dados gerados durante as

¹⁴ Procurando criar um clima mais ameno, onde os participantes pudessem expressar suas ideias sem constrangimentos, optei pela realização de entrevistas semiestruturadas.

entrevistas, os advindos da observação participante (notas de campo descritivas e reflexivas) e a teoria que fundamenta a presente pesquisa aparece em um segundo momento.

4.1 Entrevistas

As entrevistas aqui apresentadas foram realizadas no Cil Sob no segundo semestre de 2017. Por sugestão das próprias participantes, as entrevistas foram realizadas em dupla e durante o horário de coordenação das mesmas. Como anteriormente mencionado, optei por realizar semiestruturadas por considera-las mais flexíveis, o que permite seguir o ritmo imposto pelo participante e, assim, deixa-lo mais confortável. No total, foram realizados três encontros.

Pra que estudar uma língua estrangeira?

Participantes: Iza (I) e Lia (L)

Entrevistadora: E

Data: 31 ago 2017

Para a primeira entrevista, pedi aos professores que lessem um artigo intitulado *Qual a verdadeira finalidade do ensino da língua inglesa na escola?* que discute a razão pela qual alguém deveria aprender uma outra língua. Meu principal objetivo era entender como esses participantes definiriam língua e aprendizado de língua, pois, como já explicitado, nem toda concepção de língua dá abertura para que se fale em autonomia, principalmente em sua versão política, e criticidade. Iza e Lia são professoras temporárias no CIL Sob e tem pouca experiência na rede pública (até o momento da entrevista, cerca de dois anos). Ao ser questionada sobre o que significa saber uma LE, Lia¹⁵ afirma:

L: eu vou falar uma coisa meio tonta assim, mas pra mim você saber uma língua é conseguir se comunicar nela.

E:uhum

L: não necessariamente saber ler ou preencher lacuna. Acho que se você consegue se comunicar, você consegue entender (+) todas as formas, cê consegue ler e interpretar, saber o que tá significando ali, você consegue conversar com uma pessoa,

E:uhum

L: e saber o que tá ali. Então pra mim isso é conhec/ saber uma língua, né. Conseguir se comunicar nela.

¹⁵ A fim de preservar a identidade das participantes, nomes fictícios lhes foram atribuídos.

Durante nossa conversa, Lia explica que sempre foi aluna de escolas públicas e que suas experiências com língua estrangeira nesse contexto sempre foram marcadas por aulas que priorizavam aspectos gramaticais, mesmo que poucos alunos pudessem compreender o que acontecia:

E: é, se eles tão querendo que você (+) faça a prova, então prova faremos, né. ((risos)) Talita, também era assim contigo? Por/

L: então, a realidade era um pouco diferente porque na minha tur'ma (+) 80% não tinha curso de idiomas, então aquilo ali já era o inglês deles, era o que eles iam aprender inglês na vida

E: na vida

L: e aí eles usavam os poucos que sabiam pra: pedir ajuda pra fazer o exercício de completar, ou então entender o que

E: o que que mais ou menos

L: entender mais ou menos o que que tava acontecendo ali, porque pra i/ aquela era a base deles do inglês, (+) era o que tava ali na escola, era o verbo to be e completar as lacunas e acabou. Então não tinha conversação, não tinha “ah, façam uma apresentação em inglês”, não tinha nada disso, então era tudo muito automático e eu via que 90% da turma tava com muita dificuldade, então é/ é são (+)

Iza relata ter tido aulas parecidas com as de Lia, porém em escolas particulares, e também colocou a capacidade de comunicação como uma característica daquele que “sabe” uma LE:

E: ah tá (++). Ana, como que você define assim se al/ se al/ se alguém te pergunta “você sabe inglês?” você responde que sim?

I: sim

E: e por quê?

I: porque do/ como ela falou, e/ você tem a habilidade de: entender (+) eh, falar, né, não necessariamente corretamente, mas conseguir com que o outro entenda sua mensagem (+) e:: al/ além disso escrever e inta/ e interpretar também.

Ambas as professoras, portanto, entendem que língua é comunicação, especialmente a comunicação oral, uma concepção bastante comum, mas também criticada por autores como Moita Lopes (1996), que vê a leitura como a única habilidade socialmente justificada no país. Me perguntei se as participantes entendiam ser o aprendizado da comunicação oral a justificativa para o aprendizado de uma língua estrangeira. Esse, no entanto, não foi o caso:

E: vocês (+) diriam então que quando essas pessoas que vocês conheciam/ né, porque vocês provavelmente tavam tipo “não, beleza, pode me dar alemão aí, porque se for do mermo jeito, tá ótimo” ((risos)) do jeito que/ pensa nessa realidade (++) por que que vocês acham que sendo/ ahn, com todas essas dificuldades, por que que seria (+) relevante você ter alguma língua estrangeira no currículo? Pra que que serve você saber uma língua estrangeira, a ponto de você falar que as pessoas precisam aprender.

I: eh, bom. Eu concordo com o rapaz do texto, que ele fala que: eh, pra você meio que ter uma visão mais ampla do mundo ao seu redor mesmo, né?

E:uhum

I: das pessoas de fo:ra e tudo o mais. Eu acho que a importância da língua estrangeira é essa, né, você conhecer (+) uma lí/ uma coisa que já é de fora e através dela cê conhecer culturas e tudo o mais. Não é o que acontece, infelizmente

E:uhum

I: é o que está documentado em [todos os documentos

E: [uhum

I: até mesmo do MEC, que ele [que ele faz uma crítica ao MEC

E: [isso

I: mas:: infelizmente não é o que acontece, nem na escola pública e nem na particular.

E: então, o que que você acha, Lia?

L: eu concordo com ela, e tem um ponto que eu achei muito legal no texto (+), é eles tere/ é que às vezes os alunos têm internalizada essa noção de que você saber uma língua não é pra você se comunicar,

E: [ou pra conhecer outra cultura, uhum

L: ou expandir seus horizontes, é pra colocar no currículo, pra conseguir um emprego

E: [melhor, passar num concurso, um emprego, pa ir pa Disney

L: pra ir pra di/ nem' ir pra Disney, porque até lá você estaria se comunicando mais, mas é pra você passar num concurso, colocar no currículo, é pra você meio que fingir que sabe. Então eles têm essa noção meio internalizada de “ah::, eu preciso saber inglês só pra colocar no meu currículo”

A questão da comunicação agora divide espaço com a importância de se conhecer outras culturas. Porém, as professoras não afirmam que língua é cultura, que há o entendimento de que a construção de sentidos que fazemos está intimamente relacionada ao seu contexto, por exemplo, ou que compreender um texto implica entender como as palavras adquirem sentido, como elas podem deixar explícitos um pouco da visão de mundo de determinado povo. O que pareceu ficar claro foi que ambas compreendem que língua pode ser mais que um código, como Iza salientou durante a conversa, pois pode agir para mostrar outras realidades, ampliar horizontes e provocar reflexão. Sobre esse último aspecto, elas sustentam que:

I: no na parte de língua/ de linguagens, é [(inaudível) [00:26:46]
E: [mas vocês acham que é função
 (++)
I: sim
E: da, da língua estrangeira, por exemplo, promover: reflexão?
I: sim
T: com certeza, (++) eu acho que até na, em [qualquer matéria
E: [em qualquer matéria?
L: sim, da matemática, física. Você tem espaço pra refletir, pra: pensar
I: é
E: uhum
L: se não: a gente vai ficar no automático tem a/ (assim pro) resto da vida, é só conteúdo, é só conteúdo, a gente nunca vai pensar em nada
I: uhum
E: sim
L: porque a gente só vai a, a partir desse momento que você não pensa nem na escola, (+) pra vida você também não pensa. Então tudo que cê souber é (aceitado). Só vai aceitar, e aquelas pessoas que questionam são é chatas,
E: é
L: é o pessoal do “mimimi”

Visões sobre LE

Parece seguro afirmar que a visão que as participantes têm é a de que língua é comunicação, mas não serve apenas para isso. Ambas afirmam que se aprende uma LE para conhecer outras culturas e aprender sob outros pontos de vista. Talvez venha daí a ideia de que a aula de língua estrangeira possa ser utilizada para refletir e pensar criticamente. Sob essa perspectiva, é possível pensar que, para as participantes, ensinar uma LE serviria para qualificação (BIESTA, 2016), ou seja, para habilitar os indivíduos que precisam usar a língua para uma questão objetiva, como trabalho, e subjetificação, quando a língua é encarada como instrumento para reflexão. Logicamente, apresentar uma outra cultura, transmitir valores e crenças é também algo que se faz através da língua. Percebi que as professoras entendem isso também quando mencionam a questão do inglês como língua que divulga uma cultura, conquanto seja falada em diversos países, por exemplo. No entanto, não percebi que essa fala surgiria se eu não lhes tivesse perguntado sobre isso especificamente e, portanto, não vejo a questão da socialização como algo que as próprias professoras pensem a respeito.

O que é autonomia?¹⁶

Data: 21 set 2017

Para essa entrevista, pedi que as participantes pensassem sobre como definiriam autonomia. Também enviei um artigo intitulado *A construção da autonomia na sala de aula de língua estrangeira*, além de algumas partes de dessa dissertação que versavam sobre o assunto. Pensando em não sobrecarregar as participantes com artigos longos, como creio ter acontecido com o primeiro texto, decidi diminuir a quantidade de leitura requerida para os encontros e disponibilizar o link com o artigo na íntegra para aqueles que se interessassem.

Indagadas sobre como entendiam o termo autonomia, a resposta de Iza foi :

I: eh:: (+) eu coloquei que a/ não é uma habilidade inata, mas construída ao longo do processo de aprendizagem. (+) Autônomo é aquele indivíduo que já reconhece e sabe utilizar as ferramentas disponíveis ao seu alcance para completar uma tarefa ou objetivo. (++) Eh:: o au/ o: indivíduo autônomo também consegue realizar tarefas com pouca ou nenhuma orientação: (+), eu não achei a palavra, eu coloquei "step-by-step".

((todos riem))

E: (++) mas eh: vo/ eh vocês: eh essa sua definição, tu já pegou pra sala né, porque tu é esperta pra caramba

I: [uhum

L: [uhum

E: Liz, tu entende do mesmo jeito?

L: (+) entendo, pra mim o aluno/ um indivíduo autônomo, no caso o aluno autônomo (+) é aquele que não necessariamente precisa do teu comando (+) pra poder realizar as coisas, ele simplesmente "ah tá, eu tenho que fazer isso, isso e isso", ele vai lá e executa, e na/ e a/ e eu tenho a impressão que às vezes es/ ele executa muito mais rápido do que aqueles que não são autônomos. Eles não precisam de ajuda mesmo, eles

E: [precisam de pouca interferência
[uhum

O conceito de autonomia descrito por Iza , se relaciona com uma das definições apresentadas por Benson e Voller (1997): autonomia como um conjunto de habilidades que podem ser aprendidas e aplicadas em um aprendizado autodirigido. Isso significa dizer que o aluno aprende, aos poucos e não raro com o auxílio de um facilitador, para gerir seu processo de aprendizagem. A fala de Lia me parece ser um tanto diversa porque foca na idéia do aluno já autônomo, frisando que este individuo não necessita/ necessita pouco do professor. Iza, ao que

¹⁶ A segunda entrevista tinha como tema pensamento crítico. No entanto, decidi apresentar a discussão dos professores na mesma ordem em que apresento os construtos na dissertação

parece, concorda com Lia sobre como age um indivíduo autônomo. Isso fica evidente quando pergunto a ela como ocorre esse processo de construção da autonomia:

I: gent/ eh isso acaba acontecendo assim, meio quase que naturalmente, intuitivamente, com os alunos. Então eles não têm a estrutura certinha né, então “ó aqui como é que fa:la” e tal. E o aluno autônomo, ele vai/ ou ele vai tentar (+) fazer sozinho e e usar dicionário, e usar: (+) a ferramenta que ele souber usar

E: uhum

I: ou: ele va:i tentar: ainda assim, com/ com a pouca interferência “professor, (+) só pra checar se tá certo...” [né

E: [uhum

I: (+) que q/ o que eu tô fazendo: é o que

E: é isso aqui

[mesmo?

I: [é isso aqui mesmo? Tô/ eu vou alcançar o objetivo? (+)

Então pra mim: eh: autonomia tá: dentro de sala tá ligado a isso, a: ao aluno que consegue fazer: sem você precisar ficar toda hora indo na mesa do menino, “olha, é assim, a

E: [estrutura funciona assim,
[uhum

De fato, Iza parece concordar com sua colega quanto a pouca necessidade de auxílio que um aluno autônomo tem. É possível que essa noção seja um tanto influenciada pela ideia, refutada por autores como Benson (2013) e Little (1991), de que autonomia está associada a autoinstrução. Mesmo que tal idéia não seja fato, não é difícil que esse entendimento ainda seja adotado por alguns. Da mesma forma, notei que, durante nossa conversa, as professoras faziam menção a projetos ou tarefas em dupla, mas não pareciam relacionar o trabalho colaborativo a autonomia. Benson (2013) afirma que autonomia, especialmente durante os anos 70 e 80, foi bastante associada ao trabalho solitário. É possível que as professoras façam tal associação e que considerem as atividades em grupo úteis ou benéficas por outros motivos que não a promoção da autonomia dos aprendizes.

Outro ponto importante aqui é que Iza parece enfatizar o papel da proatividade, assim como fez Lia. Ambas mencionam que o aluno autônomo “tenta” ou “vai lá e faz”. Meu entendimento é que talvez as participantes deem grande ênfase a volição, uma característica importante para o desenvolvimento da autonomia segundo Littlewood (1996). O autor, no entanto, defende que para tornar-se autônomo o indivíduo carece não apenas de motivação, mas também de confiança, ou segurança, de que é capaz de assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado. As participantes, ao que me parece, apenas apontam a proatividade como uma marca do aluno autônomo.

Por fim, abordamos a questão das relações de poder em sala e como a autonomia, em sua versão política, pode alterar as relações entre alunos e educadores. As participantes

afirmam que, por conta dos jogos online, do uso da internet ou de filmes, já é possível perceber que o professor que possui todas as respostas está deixando de existir:

L: os meninos, que eles gostam de assistir, (+) é de/ é com filme, (+) eh são essas outras ferramentas que eles vão aprendendo outras coisas e outras expressões que: não necessariamente eu passei na aula, mas os meninos sabem.

E: uhum

L: então eu tenho que ta/ eh: é a questão também do professor (+) parar de pensar (+) que é só na aula dele que o aluno vai aprender alguma coisa, é só com com ele, com aquela autoridade, com aquela [(incompreensível) [00:23:13]

E: [uhum

L: [ser dono de todo (+)

I: [(incompreensível) [00:23:16] ((risos))

E: é:

L: o conhecimento, aquele ser de luz

E: ê:, que é quase um sol

L: exatamente, que vai passar o conhecimento para as jovens (+) tábuas rasas que não sabem nada da língua, sabe. Então eu acho que essa questão da relação de poder, ela também (+)

E: [sim

L: [é quebrada a partir do momento é que você para de achar que é só com você que o menino aprende. (+) E aí entra a questão da autonomia também.

I: sim

Lia traz aqui, novamente, a ideia da proatividade ou vontade quando fala sobre aprender a língua fora de sala de aula. Nos dias atuais, uma grande parte dos alunos pode ter contato com o idioma que estudam não apenas dentro de sala, se assim desejarem. Essa questão está intimamente atrelada às mudanças nas relações de poder dentro de sala, pois agora os alunos podem ter acesso a informações sem necessitar da escola ou do professor. Segundo Dam (2011), muitos professores têm dificuldade em transferir responsabilidades, imaginando que apenas eles poderiam ensinar seus alunos e que estes não seriam capazes de aprender sozinhos. As duas professoras, no entanto, não pareciam ter maiores preocupações com essa questão, mas sim em fazer com que os alunos tomassem a responsabilidade pelo estudo do idioma para si mesmos, se engajando nos projetos ou tarefas ou fazendo as atividades mandadas para casa, por exemplo.

Entendimentos sobre autonomia

Apesar da fala de Iza sobre considerar a autonomia algo a ser construído, tanto ela como sua colega voltaram mais a atenção para o indivíduo já autônomo. Ambas afirmam que o aluno autônomo é aquele que é proativo, que tenta realizar as tarefas e necessita de pouco

auxílio do professor para tal. Não foi mencionado o trabalho colaborativo como sendo uma possibilidade no agir autônomo conquanto ambas tenham afirmado trabalhar com projetos e também o tenham feito no período em que essa pesquisa foi realizada, como será mostrado nas observações de sala. A fala das professoras também sugere que, para elas, a autonomia tem impacto sobre as relações de poder entre professor e aluno e parecem considerar relações mais equânimes algo positivo.

Definição de pensamento crítico

Data: 16 out 2017

O texto que enviei para as participantes antes dessa entrevista era também parte dessa dissertação. Diferentes definições de pensamento crítico foram apresentadas, fossem elas advindas da acepção filosófica ou da segunda onda do pensamento crítico. Iniciei nossa entrevista perguntando sobre o entendimento que as professoras tinham sobre o termo pensamento crítico:

E: né. (+) Se eu não tive/ se vocês não tivessem lido nada, eh: qual é a primeira coisa que vem na cabeça de vocês quando eu/ vocês falam de pensamento crítico, de falar que uma pesso:a é crítica?

I: eh: eu escrevi né, pra não ficar muito (prolixa) ((risos))

E: ela é da literatura mermo, né

I: ((risos)) aí eu coloquei assim, pensamento crítico é quando o indivíduo (+) tem a oportunidade de ter acesso a vários pontos de vista de um determinado assunto, e só após esse acesso poder formar uma opinião sobre algo OU mudar de opinião. (+) Ensinar um aluno a pensar criticamente é algo intrínseco e transversal (a todas as) temáticas das disciplinas. Deve-se mostrar os de/ os diversos pontos de vista acerca de um tema (+) pra que assim o aluno escolha (+) e ou forme sua opinião.

Lia concordou com a definição da colega, mas diz achar que sua resposta tende mais para o lado da filosofia:

E: Lia, você (+) tem uma opinião parecida com a da Iza, ou você: desvia um pouquinho?

L: não, minha opinião é parecida com a dela. Só que eu acho que eu fui um pouquinho mais pro lado da filosofia ((em tom de pergunta))

E: uhum

L: porque na mi/ eh: na minha cabeça, pensamento crí'tico (+) é: você: ter acesso a alguma informação, algum assunto, a várias perpe/ eh: vertentes, pensar sobre isso, refletir e formar sua opinião.

E: uhum

L: mas eu ainda não cheguei nessa pa/ eu não cheguei a pensar na parte do empoderamento, você

E: uhum

L: conseguir desconstruir esse tipo de raciocínio, sabe? Pra mim era você (+) ver, refletir, e depois agir um pouco sobre (+)

Lia afirma que seu pensamento pende mais para a acepção filosófica, quando comparado ao de Iza. o entendimento de Ana muito próximo do seu. A criticidade aqui é vista como o olhar para várias perspectivas a fim de se formar uma opinião. No entanto, nenhuma delas menciona a questão de questionar inclusive o que se tem como verdade ou considerar questões sociais. Na verdade, a partir do excerto, percebe-se que Lia não havia se atentado para outra forma de raciocínio crítico que não o proveniente da primeira onda do pensamento crítico até ler o texto que sugeri e ter contato com outras interpretações do construto. No entanto, as professoras dizem que consideram a parte social, presente na acepção social da criticidade (MISSIMER,1994), um aspecto importante, mas que já foi menosprezado pela escola:

I: ((respiro)) eu acho que a gente tem que considerar né, eh (que é a) parte social, porque (+) se a gente não considerar: (+) a gente vai tá fazendo o que a escola de antigamente fazia (+) né

E: uhum

L: que não era ensinar você a pensar criticamente sobre alguma coisa. (+) Então a gente (que no:)/ aqui na escola, como (+) a gente tá: já: no rumo do: do que nos cadernos eh:: ((estalo de língua)) o currículo mesmo

E: [diz,

I: então acho que a gente tem que pensar sim sobre isso. Na sala (+) eh: eu tento fazer isso, eu tento [faz/ pensar/ eh.: observar os alunos,

E: [uhum

A fala de Iza parece indicar que hoje há espaço para um trabalho com viés crítico, algo que não ocorria no passado. Não fica claro, porém, a qual período ela se refere. Talvez fale sobre sua própria experiência. De qualquer forma, a participante parece separar uma “escola antiga” de uma “escola nova”, sendo esta última mais aberta a reflexão e ao debate de ideias. Quando indaguei sobre a importância de se promover a criticidade dos educandos nas aulas de língua estrangeira, ambas concordaram que esse era um aspecto importante do ensino, e não apenas para o ensino de LE. Segundo elas:

L: eu acho que independente da hum: disciplina, independente do curso, cê tem que ensinar o seu aluno a pensar. Seja em, pra matemática, pra física, pra língua estrangeira, se não a gente volta àquela coisa da es/ da:: do inglês e gramática na escola, (+) verb to be o tempo to:do, repete, preenche as lacunas, o menino não vai tá pensando em nada.

E: [uhum

I: [uhum

L: então independente da matéria você tem que ensinar o seu aluno a pensar, pelo menos (+) plantar a sementinha, não partir do princípio que “ah, (partir da/) na minha aula eles vão pensar”, mas pelo menos intrigá-los

E: [pra eles verem que tem mais [uhum

L: do que aquele ensino automático que eles estão já condicionados, praticamente

E: [*uhum*
L: [*eu acho isso fundamental independente da matéria, da disciplina.*

Iza e Lia ainda afirmam que um ensino com viés crítico não é comum nas escolas, sejam elas particulares ou públicas. Interessantemente, apesar da importância que veem na promoção do pensamento crítico, e inclusive afirmarem que não é possível ser neutro e que a escola é um lugar que deve promover o debate, elas parecem ter certa cautela com suas próprias posições em sala:

I: (2.8) *eu/ eu tento ficar neutra, assim. Eu tento: eh assim, mostran:do es/ eu sei que mostrando: (+) eh incitando a discussão a gente acaba mostrando a nossa*

E: [*opinião também, né*
uhum, [sim
L: [*é,(incompreensível) [00:10:48]*
I: *mas:: eh, quando o aluno pede ma:is explicitamente*
“professora, que que cê-acha disso?”
L: [*o que que você acha*
I: [*eu não tenho problema de falar*]
E: [*ah: tá*]
L: *eu também* [*não*
E: [*uhum*

Obviamente, é possível pensar em uma série de motivos pelos quais os professores adotem essa postura em sala. Podem temer iniciar discussões mais sérias com os alunos ou decidir não interferir em possíveis debates para que os alunos não se sintam intimidados. A própria formação das professoras influencia a forma como elas encaram o assunto, pois línguas são frequentemente vistas como códigos neutros e assim também deve ser seu ensino. Além disso, há também movimentos como o “*escola sem partido*”, movimento político que se diz contra a doutrinação nas escolas e que prega que educadores devam ter suas práticas fiscalizadas. Mesmo acreditando que o movimento muito mais se volta para a condenação de certas falas ou posturas por parte dos educadoras, especialmente as tidas como “esquerdistas”, percebi que alguns professores, como Iza, realmente se preocupam com a forma que os alunos enxergam seu posicionamento em sala. Mesmo assim, ela diz que esse é um dos papéis da escola: educar para reflexão

A: *e ela/ o objetivo não é só mais aprender a língua, né. É aprender a língua E: mais alguma coisa. (+) Né, então é aprender língua e: aprender: (+) a pensar:, a refletir sobre o que você pensa, é aprender língua e você saber lidar com o outro que é diferente, que pensa diferente de você, é aprender língua e: e ter um espaço que você se sente confortável pra expressar sua opinião (+) sem ser julgado, ou sendo julgado e assim aprender a lidar com esses julgamentos*

Definindo pensamento crítico

Após essa conversa, tive a percepção que ambas as participantes consideravam importante fomentar a criticidade, porém não haviam ainda refletido sobre outras acepções do termo, como a advinda da segunda onda do pensamento crítico. A criticidade ainda não é compreendida como um movimento que busca mudança social e reflexão sobre o contexto onde se está inserido. Conquanto a promoção do pensamento crítico seja vista como algo fundamental para ambas, a opinião das professoras em relação a postura do professor em sala parece indicar desconforto ou talvez falta de familiaridade com essa forma de trabalho, visto a preocupação com a forma que apresentam suas opiniões em sala.

4.2 Observações de sala de aula: entre o dito e o feito

Além das entrevistas, foram realizadas observações de duas turmas, uma de Iza e uma de Lia. Esses encontros ocorriam duas vezes na semana, sempre no período da tarde. Para registrar as aulas, me utilizei das notas de campo, tanto descritivas quanto reflexivas.

Observações de sala de aula: Iza

A turma observada contava com cerca de 20 alunos, sendo que um grande número destes estudava também outra língua. Os alunos tinham entre 15 e 21 anos e cursavam o segundo semestre no curso de inglês (E2¹⁷). Eles pareciam ter um relacionamento muito bom com a professora, algo que possivelmente ajudaria na condução das aulas.

Todos os semestres, os alunos apresentam sugestões sobre possíveis temas a serem trabalhados durante o semestre. No segundo semestre de 2017, o tema escolhido foi turismo.¹⁸ Iza me informou que decidira trabalhar com questões mais pragmáticas naquele semestre, como ensinar os alunos a falar com os funcionários do aeroporto, fazer o check-in ou mesmo fazer um pedido em um restaurante. Já tendo viajado para o exterior, a professora relatou ter tido certa dificuldade para lidar com situações como essas e, imaginando que o mesmo poderia ocorrer com seus alunos, sugeriu a eles um trabalho voltado para esse fim. Ela informou que

¹⁷ O curso específico é destinado aos alunos de segunda língua e àqueles que já estão no ensino médio.

¹⁸ Conquanto o tema seja o mesmo para todos os professores, são os alunos e os professores que determinarão como tal temática será abordada.

os alunos aceitaram a idéia e, a partir daí, começou a traçar seu projeto para o semestre. Penso que a escolha desse projeto, onde o objetivo pareceu ser o de capacitar os alunos a interagir com indivíduos anglofalantes em situações específicas, pode ter feito com que a professora não percebesse alguns momentos que poderiam render debates importantes. O excerto da aula que apresento a seguir explica essa questão. Nesse dia, a professora havia decidido trabalhar com formas ditas “bizarras” de turismo. Entre elas, estava o *Drug tourism* (turismo para consumo de drogas):

Nota de campo descritiva 1 Data: 27 de set 2017

Quando se falou em Drug tourism, um aluno mencionou, em tom jocoso, que isso “é o que existe na UnB. Drugs”

A professora respondeu: “yes, and good people” (sim, e pessoas legais)

Percebo que, nesse momento, seria possível problematizar a visão expressa pelo estudante de que as universidades públicas são locais onde há consumo de drogas de forma explícita. A professora, da forma que lhe pareceu mais adequada, pontuou que não apenas isso que ocorre em uma universidade quando diz “sim, e pessoas legais”. No entanto, a discussão poderia ter trazido outras questões para discussão. Por exemplo: dizer que a universidade é local de uso de drogas ilícitas pode não ser uma afirmação infundada, no entanto, porque mencionar a universidade pública, especificamente? É possível afirmar que isso não ocorre nas faculdades ou universidades privadas? Se ocorre, porque não é comum que se associe uma faculdade particular ao uso de substâncias ilícitas?

Por ter se proposto a fazer algo mais voltado para questões de interação em contextos específicos, como anteriormente mencionado, considerei que a iniciativa de trabalhar com outras questões muito bem-vinda. No entanto, a aula pareceu girar em torno do novo vocabulário e as brechas para o trabalho da criticidade, como coloca Duboc (2012), foram perdidas. Iza sustentou, em sua entrevista, que é importante fomentar o pensamento crítico. Sua prática, no entanto, sugere que ela ainda encontre dificuldade em fazê-lo.

Outro momento análogo¹⁹ ao mencionado ocorreu na aula do dia 4 de outubro e sugere que Iza não esteja atenta ao contexto de sua sala de aula. Em uma de suas aulas, a professora explicou aos alunos o que era “pig out” (comer muito) e montou uma lista onde apresentava

¹⁹ Percebo serem as situações análogas porque ambas estão relacionadas a um olhar não crítico. No primeiro caso, a professora não utilizou a chance de discutir com seus alunos sobre preconceito e estigmatização, talvez por não perceber que aquelas que estas questões estavam presentes no discurso de seu aluno e que seria importante discutir as visões existentes sobre o assunto. No segundo, o olhar de Iza não parece ter ido além de sua experiência pessoal, não a deixando perceber que alguns alunos em sua turma não partilhavam de sua realidade e poderiam se sentir desconfortáveis.

seus lugares favoritos para comer fora. Após um trabalho de leitura e apresentação de vocabulário, ela pediu que os alunos se organizassem em duplas e, a partir do exemplo que ela forneceu, elaborassem suas próprias listas. Durante a feitura dos exercícios, percebi que alguns alunos, ficaram um tanto envergonhados para falar sobre os locais que frequentavam, pois consideravam os exemplos dados pela professora distantes de sua realidade:

Nota de campo reflexiva 1 4 out 2017

Ao meu lado, percebo que uma dupla de alunas sente certa dificuldade para realizar a atividade requisitada pela professora. Em dado momento, uma delas diz, apontando para a lista entregue pela professora “só coisa de gente rica”.

Alguns alunos, talvez menos tímidos, comentaram com a professora que não conheciam aqueles locais e que não sabiam como elaborar suas listas. Iza deixou claro que eles poderiam mencionar os nomes dos locais que para eles eram familiares e onde gostavam de ir. Seu objetivo, me pareceu, era o de que eles tornassem o vocabulário significativo através da atividade, e para isso, deveriam pensar sobre a realidade que os circundava. No entanto, o excerto sugere que a professora possivelmente não se atentou para as questões de classe, ou seja, não considerou que uma parcela, grande ou não, de seus alunos não tenha acesso a certos locais e serviços comuns para ela. É possível que Iza nunca tenha pensado sobre o assunto e tenha simplesmente se guiado por sua própria experiência, porém, sem que houvesse reflexão sobre o impacto que esse exercício poderia ter.

Apesar disso, julgo que Iza considera a promoção da criticidade algo relevante. Durante nossa entrevista, ela disse:

I: eu acho que num/ eu acho que num: é a questão só de, de ba/ de: levantar bandeira assim, eu acho importante cê levantar: (+) a temática, a discussão em sala. Pode ser que: com: essa discussão o aluno mude de opinião,

E: [pode ser que não
uhum, (+) uhum

I: né, então por exemplo, essa semana eu falei na sa:la, não sei que que eu tava dando exemplo, e falei “ah (+), e se a gente eh: falasse que jes/ que Deus não é o/ um homem, é uma mulher?”

E: uhum

I: “e se a gente falasse que Deus é uma mulher negra?”

Mesmo tendo dito que ficou receosa com a reação dos alunos, ela tocou em uma questão bastante delicada, especialmente porque, como afirmou a própria professora, a comunidade onde se localiza a escola é composta por um número significativo de protestantes. Dessa forma, meu entendimento é que a professora se preocupa com a promoção do pensamento crítico em sala e já faz algumas tentativas nesse sentido. Julgo, portanto, que Iza

carece apenas de mais prática e, talvez, de alguma leitura sobre o ensino de línguas sob um viés crítico ou mesmo sobre questões como classe, raça ou gênero. Dessa forma, Iza poderá perceber não apenas as oportunidades para se trabalhar a criticidade em sala, mas também refletir sobre questões que, muitas vezes, são negligenciadas pelos professores por não serem parte de sua vivência, como creio ter acontecido na aula do dia 4 de outubro.

Diferentemente do que ocorre com a promoção da criticidade, Iza aparentou estar habituada a agir de forma a fomentar a autonomia de seus alunos. Como mencionado, a professora havia decidido ensinar aos alunos como lidar com situações tais como fazer o check in em um hotel, falar com os funcionários do aeroporto ou pedir um prato em um restaurante. Dessa forma, era comum que ela apresentasse vocabulário para que os alunos tomassem nota, além de exercícios escritos e orais sobre o que havia sido passado. Me perguntava, durante as aulas, se não seria possível que os próprios alunos ficassem responsáveis por apresentar o vocabulário que consideravam interessante ou relevante.

Creio que seria possível deixar que os alunos tomassem a frente nesse momento, pois, como afirma Dam (2011), essa é uma questão importante para fomentar a autonomia. Durante sua entrevista, a professora havia dito que o aluno autônomo é proativo. No entanto, é preciso, dar-lhe a oportunidade para agir, especialmente porque nem todos os estudantes estão acostumados a tomar as rédeas da própria aprendizagem (HOLEC, 1979). Iza também disse que a autonomia tinha o potencial para alterar as relações de poder em sala e não parecia considerar isso um problema. Contudo, considere que era ela quem ditava o andar das aulas na maioria das vezes.

Ao mesmo tempo, a professora também propôs atividades onde os alunos tinham um maior grau de responsabilidade. Um exemplo foi o projeto final:

Nota de campo descritiva 6 nov 2017

A professora passa um slide onde explica como será a apresentação final da turma. Ela pede que os alunos formem grupos de até 5 pessoas para isso. Os alunos deverão escrever uma peça sobre um problema que terão em um voo e precisarão apresentar uma solução para essa dificuldade enfrentada. Além do script, deverão criar um título e um pôster para a peça, além de encena-la.

Para tornar a atividade mais significativa, seria interessante que os alunos tivessem escolhido qual projeto fariam e como iriam conduzi-lo. Little (1991) sustenta que quando os alunos decidem o que estudar e como estudar, a aprendizagem se torna mais significativa. É claro que esse processo de passar a responsabilidade para o aluno pode ser bastante trabalhoso. Mesmo que o entendimento da professora seja o de que a autonomia deva ser promovida, não há garantia que

seu aluno queira ou aceite as responsabilidades de ser autônomo. Eles poderão não realizar atividades propostas ou, simplesmente, no caso de pensar em um projeto, esperar que o professor ofereça possibilidades ou diga o que deva ser feito. Benson (2013) afirmam que o professor precisa estar disposto a mudar seu contexto e, talvez, nesse caso isso inclua deixar que os alunos tomem decisões que nem sempre serão as melhores, como se decidir por um projeto e não conseguir concluí-lo, por exemplo. No caso de Iza, talvez fosse possível deixar que os alunos tomassem a frente, mesmo que o resultado não fosse o esperado por ela.

Mesmo assim, os alunos tiveram uma oportunidade interessante, tendo que tomar decisões em conjunto referentes não apenas às questões linguísticas, pois deveriam criar o roteiro, mas também a como poderiam decidir que tipo de peça fariam, onde poderiam ensaiar ou onde poderiam conseguir peças para o cenário. Iza dedicou partes de algumas aulas para que os alunos pudessem resolver tudo o que era relativo ao projeto e sempre se mostrou disponível para sanar quaisquer dúvidas e também procurou fazê-los pensar sobre a atividade:

Nota de campo reflexiva 11 dez 2017

Em algumas das apresentações os estudantes pareceram ter dificuldades. Me questionei se eles tentariam melhorar os aspectos falhos. Conversando sobre uma das peças com uma aluna, ela relata que a professora costuma perguntar²⁰ aos componentes do grupo como foi a experiência, o que foi mais difícil, o que mudariam etc.

Considero a atitude da professora fundamental para que os alunos possam progredir e aprender com os erros. Cotteral (2000) sustenta que refletir sobre o processo de aprendizagem é uma questão basilar para que se pense em fomentar a autonomia e creio que a atitude de Iza certamente colaborou para que os estudantes melhores avaliassem o progresso que têm feito. Infelizmente, a professora não pode dedicar tanta atenção a autoavaliação²¹. Percebi que algumas questões discursivas, onde o aluno deveria refletir sobre seu comportamento e falar sobre seu progresso, eram feitas com bastante dificuldade (alguns alunos requisitavam a presença de Iza por não compreenderem o que deveriam fazer) ou, então, sem muita atenção.

A respeito disso, Iza diz que procura sentar com os alunos e conversar com ele, mas que só poderia conversar com alguns deles por falta de tempo. Como sustenta Dam (2011), dar feedback ao aluno para que ele saiba como este seu desempenho é prática indispensável. O acúmulo de afazeres é sem dúvida um obstáculo comum na rotina dos docentes e bastante difícil

²⁰ A aluna diz “costuma perguntar” porque, assim como diz outros estudantes da sala, já havia estudado com Iza anteriormente.

²¹ Uma das formas de avaliação adotadas pela escola é a autoavaliação. Os alunos respondem a um questionário sobre sua própria aprendizagem, relatando o que consideram ter aprendido ou não, o que pretendem fazer para sanar o problema, entre outras questões.

de ser vencido. No entanto, é possível pensar em soluções. Talvez a professora possa tentar dar devolutivas por escrito ou mesmo tentar conversar com seus alunos enquanto a turma realiza alguma atividade em sala.

Observações de sala de aula de Lia: narrativa e prática

A turma de Lia tem 18 alunos. Eles estão no último nível do primeiro ciclo (1D) e tem entre 11 e 16 anos²². Assim como ocorreu na turma de Iza, os estudantes pareciam gostar bastante da professora e também mantinham bom relacionamento entre si. Lia mantinha a sala sempre organizada, com as carteiras organizadas para formar grupos de 4 e era comum que os alunos conversassem não apenas com aqueles sentados juntos, mas também com os integrantes de outros grupos.

Logo que comecei as observações, percebi que Lia havia concebido um projeto bastante detalhado para os alunos. Primeiramente, eles deveriam escolher um país para o qual gostariam de visitar. Depois disso, deveriam falar dos monumentos que gostariam de visitar, das comidas que gostariam de experimentar, das atividades que poderiam realizar nessa viagem, entre outras questões. Todas essas informações eram colocadas em uma espécie de portfólio que se assemelhava a um passaporte. O projeto era guiado por Lia, porém eram os alunos que realizavam as pesquisas sobre as informações que precisavam.

Conquanto o projeto fosse interessante, e aparentemente os alunos partilhavam desse entendimento, penso que a forma como a professora conduzia o projeto poderia ser repensada. Os estudantes podiam tomar certas decisões, porém era Lia quem tomava a maior parte delas. É possível os alunos se sentissem mais motivados e mais engajados (CREBBE, 1993) caso pudessem ter mais voz. Dada a pouca idade de alguns aprendizes, considereei que a professora simplesmente assumisse que os alunos necessitavam daquele controle. Penso que os alunos poderiam ter, apesar da pouca idade, tomado a frente. Com alunos mais novos e com pouca experiência em gerir o próprio processo de aprendizagem, é possível que muitos não soubessem bem como agir de forma independente. Nesse momento, penso ser importante que o professor não ceda ao impulso de tomar o controle pra si, como creio ter sido o caso de Lia.

²² Uma vez que nem todos os alunos conseguem ingressar nos CIIs já no 6º ano, é possível que as turmas sejam formadas por alunos de faixas etárias diferentes. Essa turma em específico também contava com um grande número de alunos de segunda língua (e, portanto, mais velhos).

Também por conta do fator idade, creio eu, a professora solicitava que os alunos fizessem suas pesquisas na sala de informática e, penso, presumia que a tarefa não seria difícil para eles. Nesse caso, parece ter ocorrido o oposto do que verifiquei anteriormente. Lia pareceu presumir que seus alunos eram capazes, apesar da idade, de realizar certas tarefas:

Nota de campo reflexiva 18 out 2017.

A professora precisou se ausentar e pediu que eu monitorasse a atividade que os alunos realizavam. Eles terminaram a atividade com muita dificuldade. Tinham que procurar uma receita típica do local que escolheram visitar, mas ficavam confusos. As vezes faziam a procura em inglês, mas não compreendiam as instruções e descartavam a receita. Outras vezes, procuravam pela receita em português e tentavam fazer uma versão em inglês do que viam. Poucos pareciam saber fazer uma pesquisa na internet.

Minha percepção foi que Lia supôs que os aprendizes não necessitavam de muita orientação, talvez porque não entendesse essa ação como algo difícil, especialmente para alunos que ela julgava utilizarem a internet muito frequentemente. Segundo Dam (2011), dar instruções claras aos alunos é crucial para que eles possam agir de forma independente. Lia deu as instruções sobre atividade, mesmo porque as escreveu no quadro branco da sala de informática e lhes explicou detalhadamente o que fazer. No entanto, não lhes explicou sobre como realizar uma pesquisa em um buscador de forma mais efetiva ou como encontrar fontes seguras, por exemplo. Eles também se beneficiariam de algumas estratégias para realizar a atividade, visto que alguns não pareciam saber por onde começar a atividade. Quando Lia retornou à sala, foi necessário conversar com alguns deles individualmente.

No tocante às autoavaliações, percebi que Lia era bastante cuidadosa. Ela lia com seus alunos todas as perguntas e ficava sempre a disposição para sanar eventuais dúvidas:

Nota de campo descritiva 4 dez 2017

As carteiras estão arrumadas em fileiras. A professora diz que os alunos irão checar tudo o que foi feito durante o semestre. Ela passa a autoavaliação e explica que ela se refere a todo o semestre. Lia lê os itens com os alunos e explica as dúvidas que surgem. Enquanto os alunos realizam a atividade, ela explica que vai chamá-los fora de sala para dar um feedback a cada um. Quando terminam a autoavaliação e enquanto não são chamados, fazem um exercício relativo ao que foi estudado no semestre.

Lia me falou que gosta de dar aos alunos o feedback sobre cada atividade que realizaram e que também costuma conversar com sobre o progresso que tiveram. Segundo ela, muito creem não conseguir realizar determinada tarefa e chegam a escrever isso em suas autoavaliações. Ela diz que sempre pede

para eles que se questionem sobre suas respostas ²³e procura fazê-los refletir sobre o desempenho que julgam ter tido. Conquanto considere que a professora era poderia deixar que seus alunos fossem mais independentes, seu projeto me pareceu interessante. A ideia de Lia, ao que parece, era que eles aprendessem, aos poucos, a tomar decisões de forma independente. A autonomia que Lia procurava fomentar, no entanto, parece estar relacionada a versão técnica e psicológica apenas (BENSON,1997).

Durante o tempo de observação, não presenciei muitos momentos em que os alunos não estivessem envolvidos com tarefas relativas ao uso da língua, sem maiores reflexões. Assim como vi na aula de Iza, a língua aqui era de fato encarada como forma de comunicação, mesmo que não oral, como marcaram as participantes durante a entrevista. Mesmo quando os escolheram os países que gostariam de visitar, não houve discussão sobre qualquer questão acerca da cultura do local ou sobre o porquê das escolhas feitas por eles, por exemplo. Pensei que, talvez, Lia não percebesse as oportunidades para trabalhar a criticidade de seus alunos. No dia em que a escola celebrou o Halloween, um tema que também poderia ser aproveitado, a professora passou parte do filme a *Nightmare Before Christmas*²⁴, intitulado O Estranho Mundo de Jack em português. Percebi que o filme seria uma ótima oportunidade de promover o pensamento crítico dos estudantes:

Nota de campo reflexiva 23 out 2017

Será que alguns aspectos poderiam ser trabalhados aqui, além do enredo? Um personagem que tenta sair de seu “habitat” natural e outro que cria para si uma “boneca” e a mantém cativa. Lia poderia discutir algumas questões desse filme com os alunos.

Após conversar com Lia, percebi que o problema, para ela era que os meninos eram muito novos e não saberiam debater as questões que pensei propor. Segundo Vasquez (2007), os adultos apresentam dificuldades em discutir assuntos considerados difíceis para crianças. Elas, no entanto, estão dispostas a fazê-lo quando acreditam que aquilo é relevante. Outro ponto importante, segundo a autora, é que as crianças estão inseridas no mesmo ambiente que os adultos e precisam discutir certas questões para que aprendam a ter um olhar mais crítico e saibam tomar decisões informadas. Os alunos mais novos de Lia já contam com 11 anos e creio que privá-los de discussões sobre assuntos considerados inapropriados não traz para eles qualquer benefício. A professora não se opôs quando sugeri uma aula com um viés crítico, e portanto, acredito que ela possa realizar uma atividade como essa com seus alunos mais novos. Talvez algumas leituras sobre o assunto possam mostrar a ela alguns caminhos possíveis

²³ É comum que as autoavaliações contenham perguntas sobre a capacidade de realizar determinada tarefa ou discorrer sobre determinado assunto estudado durante o semestre.

²⁴ Nesse filme, Jack, personagem principal da animação, habita a “cidade do Halloween”. Ao conhecer a “cidade do natal”, decide que trará a celebração para sua cidade.

para a realização de atividades com viés crítico, além de lhe apresentar exemplos de como fomentar a criticidade dos alunos mais jovens.

CAPITULO 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresento as últimas considerações acerca desse trabalho, objetivando responder as perguntas de pesquisa. Encerro o capítulo com algumas observações finais.

5.1 RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Com base nas reflexões apresentadas no capítulo anterior, procuro aqui responder as seguintes perguntas:

1- Quais entendimentos sobre autonomia e pensamento crítico existem entre os professores?

As participantes demonstraram ter conhecimento dos termos, conquanto não em profundidade. O termo autonomia, para ambas, parece estar ligado a idéia de volição, apresentada por Littlewood (1996). As professoras frequentemente diziam que o aluno autônomo tenta realizar as tarefas ou “vai lá e faz”. A proatividade, para as participantes, parece ser sinônimo de um comportamento autônomo. O trabalho colaborativo, bastante presente nas aulas de uma das participantes, foi mencionado durante as entrevistas, mas não diretamente relacionado a promoção da autonomia. As professoras também afirmaram acreditar que a autonomia tem impacto sobre as relações de poder entre professor e aluno e não pareciam ter qualquer problema em deixar que os alunos tomassem mais decisões concernentes ao aprendizado dos mesmos. No tocante a criticidade, as participantes afirmaram ser essa uma questão importante, inclusive no ensino de línguas. Conquanto não tenham associado criticidade à questões sociais, como o combate ao racismo, homofobia ou inequidade social, por exemplo, as participantes sustentaram que esse era um aspecto importante do pensamento crítico, ou seja, deveria ser abordado em sala..

2) Como essas percepções impactam a prática em sala de aula?

Percebi que ambas as professoras propuseram atividades e tarefas que promovem, em algum grau, a autonomia de seus alunos, como é o caso do trabalho com projetos. Ao mesmo tempo, ainda parecem receosas ao entregar mais responsabilidades aos alunos. O processo de construção da autonomia dos educandos parece ainda ser problemático e penso que as professoras ainda tendem a tentar controlar bastante os alunos. No caso do fomento da criticidade, as participantes pareceram não estar tão atentas às possibilidades de problematizar as questões que surgem na própria sala de aula. No caso de Lia, em especial, havia a crença, não fundamentada, de que há uma idade certa para se trabalhar com a criticidade. Dessa forma, conquanto ambas as

participantes creiam ser importante fomentar a autonomia e o pensamento crítico de seus alunos, os dados sugerem que o trabalho com autonomia ocorra de forma mais efetiva, algo que fica bastante marcado com a forma como ambas utilizam autoavaliação. A autonomia, no entanto, parece ter aqui as características das versões técnica e psicológica, não chegando a versão política.

5.2 OBSERVAÇÕES FINAIS

Durante a realização dessa pesquisa, percebi que ainda existe um imenso trabalho a ser feito. Autonomia e criticidade figuram no CMEB, mas nem sempre nas salas de aula. A aula dita tradicional ainda permanece sendo um referencial para muitos educadores, mesmo os mais jovens, já que estes também tiveram professores de LE que se preocupavam apenas com o ensino da língua como código. Felizmente, é possível encontrar profissionais que estão dispostos a refletir sobre sua prática e realizar mudanças. É dessa forma que percebo as participantes dessa pesquisa, que gentilmente se dispuseram a abrir as portas de suas salas de aula e permitir o escrutínio de sua prática pedagógica. Tanto Iza quanto Lia, apesar da pouca idade, já dão seus passos rumo a uma aula de LE que ambicione mais do que formar indivíduos capazes de se refletir sobre a língua que escolheram aprender e da importância que pode representar tomar pra si a responsabilidade de gerir o próprio aprendizado

Nesse percurso, pude perceber o quanto ainda preciso modificar minha prática e como a cultura de ensinar, especialmente no caso da língua inglesa, penso eu, ainda é forte. Minha formação, assim como a de muitos colegas de profissão, ainda foi marcada pelo ensino marcadamente gramatical, com ênfase em uma pronúncia que deveria ser tão similar a de um falante nativo quanto possível. Durante meus mais de 10 anos de profissão, concentrei-me nisso e busquei formar alunos que, como muitos, viam o “saber a língua” como sinônimo de saber regras gramaticais e “ser fluente”. Demorei a perceber o ensino de línguas como muito mais do que isso e sou grata a oportunidade que tive de começar a desconstruir todas essas verdades impostas e aceitas.

O CIL-Sob ainda passa por mudanças e penso que um próximo passo importante para futuras pesquisas deva ser o de incluir a voz dos alunos. Nossos estudantes, não raro, dividem conosco parte de sua juventude, iniciando seus estudos logo no início logo ensino fundamental e deixando a escola, não raro, já cursando o ensino superior. É crucial que entendamos como eles entendem as mudanças que foram implementadas, digam o que pensam delas e possam apresentar suas propostas de melhoria ou fazer suas críticas. Acredito ser esse o caminho mais certo para construir uma escola mais reflexiva e mais plural.

REFERÊNCIAS

- ABRAHAM, G.Y. **Critical pedagogy: origin, vision, action & consequences**, 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/281293493_Critical_Pedagogy_Origin_Vision_Action_Consequences>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- ADLER, P.A; ADLER, P. Observational Techniques. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p.377-392.
- AGICH, G, J. Autonomy: Key Concepts. **Philosophy, Psychiatry, & Psychology**, v.1, n.4 ,1994 p. 267-269.
- ALMEIDA, L.S; FRANCO, A.H.R. Critical thinking: Its relevance for education in a shifting society. **Rev. psicol. (Lima)**, v. 29, n. 1, p. 175-195, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472011000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 jun. 2018.
- ATABAKI, A.M.S; KESHTIARAY, N. YARMOHAMMADIAN.M.H. Scrutiny of critical thinking concept. **International Education Studies**. Canada, v. 8, n. 3, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/276382866_Scrutiny_of_Critical_Thinking_Concept>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- ATKISON, P.; DELAMONT, S. Analytic perspectives. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (eds.): **The sage handbook of qualitative research**. 3. Ed. London, Sage, 2005, p 821-840.
- KAPET, Critical Pedagogy: Origin, Vision, Action & Consequences. **Diva Portal**, v. 10, n. 1, p. 90-98, 2014. Disponível em: <<http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A768785&dsid=-2385>>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- BENSON, P. Concepts of autonomy in language learning. In: PEMBERTON, R.et al. (Ed.). **Taking control: autonomy in language learning**. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1996, p. 27-34.
- _____. The history of autonomy in language learning. In: **Teaching and researching in Language Learning**. London: Longman, p.7-21, 2013.
- _____. Defining and describing autonomy. In: **Teaching and researching in Language Learning**. London: Longman, p. 60 – 72, 2013.
- _____. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P & VOLLER, P. **Autonomy & independence in language learning**. London and New York: Longman, p. 18-34, 1997.
- BERNARDO, A.C. Língua Inglesa na escola pública e a relação com o saber. **Interdisciplinar** v. 4, n. 4, p. 94-105, jul./dez. 2007. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

BIESTA, G. **Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy.** Edição digital para Kindle. Nova Iorque: Routledge, 2016.

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods.** Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BOURKE, R. T. First graders and fairy tales: one teacher's action research of critical literacy. *The Reading Teacher*. v. 62, n. 4, dez./jan 2008, p. 304-312.

BRAHIM, A.C.S.M. Pedagogia crítica, letramento crítico e leitura crítica. **Revista X**, v. 1, nº0, 2007.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.** Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, 2005. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm> Acesso em: 10 jun 2017.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2017.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em :10 jun. 2017.

_____. Parecer 853/71 de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para o currículo dos ensinos de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei n. 5.692. In Documenta nº 132, Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.histedbr.fe.unicamp.br>> Acesso em: 16 jul. 2017.

_____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Brasília, 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Portal Mec. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 set. 2017.

BROSSI, G.C e SILVA, V.R. Ações pedagógicas voltadas para o estágio supervisionado de língua inglesa. **REVELLI**, v. 8, nº3, p. 203-230, out. 2016.

BURBLES, C.N; BERK, R. Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits. In: POPKEWITZ, T. S & FENDLER, L.(eds): **Critical Theories in Education: changing terrains of knowledge and politics.** NY: Routledge, 1999. Disponível em < <http://faculty.education.illinois.edu/burbules/papers/critical.html> >. Acesso em: 17 abril 2017.

CANDY, P. 1988. 'On the attainment of subject matter autonomy' In: BOUD, D (ed.). **Developing Student Autonomy in Learning**, 2 ed London: Kogan, p 56-76, 1988.

CHAGAS, R. V. C. **Didática especial de línguas modernas.** 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

COTTERAL, S. Developing a course strategy for learner autonomy. **ELT journal**, v. 49, n. 3, p. 219-227. jul. 1995. Disponível em <

https://www.researchgate.net/publication/30936902_Developing_a_course_strategy_for_learner_autonomy>. Acesso em: 25 jan. 2018.

_____. Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. **ELT Journal**, v. 54, n. 2, p. 109–117, 1 abril 2000. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/31211652_Promoting_learner_autonomy_through_the_curriculum_Principles_for_designing_language_courses>. Acesso em: 25 jan. 2018.

CROOKES, G. Critical pedagogy in language teaching. In L. ORTEGA, L. et al (Eds.) **The encyclopedia of applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. Disponível em: <http://sls.hawaii.edu/Gblog/?page_id=13>. Acesso em 1 set 2018.

DAM, L. Developing Learner Autonomy with School kids: Principles, practices, results In: GARDNER, D (ed.) **Fostering autonomy in language learning**, Gaziantep: Zirve University, p. 40-51, 2011.

DAVIES, M.; BARNETT, R. Introduction In: DAVIES, M. & BARNETT, R. (eds) **The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education**, USA, Palgrave Macmillan, 2015.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.. LINCOLN, Y.S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.

DENZIN, N.K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. 2 ed, USA, Mcgraw-Hill Book Company, 1978.

DICKINSON, L. Learner autonomy: what, why and how? In: LEFFA, V. J. (ed.). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, p. 2-12, 1994.

_____. **Self-instruction in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica. Pressupostos teóricos**. Brasília-DF: SEEDF, 2014a.

Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2>> Acesso em: 17 jun. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica. Ensino Fundamental-Anos iniciais**. Brasília-DF: SEEDF, 2014b.

Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>> Acesso em 17 de junho de 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica. Ensino Fundamental- Anos finais**. Brasília-DF: SEEDF, 2014c.

Disponível em: <<http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>> Acesso em 17 de junho de 2015.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica. Ensino Médio**. Brasília-DF: SEEDF, 2014d.

Disponível em: < <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>> Acesso em: 17 jun 2016.

DRYEDEN, J. Autonomy: Overview. **Internet Encyclopedia of Philosophy**, 2010.
Disponível em < <http://www.iep.utm.edu/autonomy/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

DUBOC, A.P. M e FERRAZ, D.M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículo e perspectivas em expansão. JORDÃO, C.M.(Org.) Dossiê especial. Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas. **Revista X**, v.1, nº 1, p 19-32, 2011.

DUBOC, A.P.M A avaliação da aprendizagem de língua inglesa segundo as novas teorias de letramento. **Fragmentos**, nº 33, p 263-277, jul./dez., 2007.

_____. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. São Paulo, 2012, 246 p. Tese (Doutorado em Letras) Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2012.

EDMUNDO, E.S.G. **O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico**. Curitiba, 2010, 243 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Área de concentração em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Paraná, 2010.

ENNIS, R.H. A Concept of Critical Thinking. **Harvard Educational Review**, v32, nº1 p.81-111, Winter 1962.

FACIONE, P.A. Critical Thinking: What it is and why it counts. **Insight Assesment**. 2015 update. Disponível em:
<http://www.academia.edu/11052756/_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts_2015_-_English>. Acesso em: 3 jun. 2018.

FETTERMAN, D.M. Ethnography. In: GIVEN, L.M. **The SAGE encyclopedia of qualitative research methods**. v.1&2. USA: Sage, p, 288-292, 2008.

_____. **Ethnography: step by step**. 3ed. London: Sage, 2010.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. São Paulo: Ática, 1998.

FINCH, A.E. **A Formative Evaluation of a Task-based EFL Programme for Korean University Students**. Unpublished Ph.D. Thesis. Manchester University, U.K, 2000.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 4ed. London: Sage, 2009.

FLORENCE, D.C. A History of Critical Thinking as an Educational Goal in Graduate Theological Schools. **Christian Higher Education**, v. 13, n5, p 352-361, 2014.

FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIROUX, A.H. Towards a pedagogy of critical thinking In: WALTERS, K.S (ed.): **Re-thinking reason: new perspectives in critical thinking**. New York, State University of New York, 1994.

_____. Pedagogia crítica, Paulo Freire, e a coragem para ser político. **e-Curriculum**, v 14, nº1, 2016. Disponível em < <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/issue/archive.>> Acesso em 20 out 2018.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. 11. ed. Rio de Janeiro, Record, 2009.

JONES, J.F Self-access and culture: retreating from autonomy. **ELT Journal**, v. 49, n 3, p. 228-234, 1995.

HOLEC, H. **Autonomy in foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

HOLLYDAY, A. Social Autonomy: Addressing the Dangers of Culturism in TESOL. In: PALFREYMAN, D & SMITH, R.C. (eds). **Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

JAMES, J.H; MCVAY, M. Critical literacy for young citizens: first graders investigate the first Thanksgiving. **Early Childhood Education Journal**, v.36, n. 4, 2008, p. 347-354.

JANKS, H. The importance of critical literacy. In: PANDYA, J.Z. (Ed.) **Moving critical literacies forward: a new look at praxis across context**. New York, Routledge, p 53-75, 2014.

JORDÃO, C.M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C.H; MACIEL, R. (Orgs). **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas-SP: Pontes, p 69-90, 2013.

JORDÃO, C.M e FOGAÇA, F.C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras**, v. 8, n. 14, p 79-105, 1. sem 2007.

_____. Critical literacy in the English language classroom. **D.E.L.T.A**, v. 28, nº 1, 2012, p 69-84.

KIM, S, J. Opening up spaces for early critical literacy: Korean kindergarteners exploring diversity through multicultural picture books. **Australian Journal of Language and Literacy**. vol. 39, nº. 2, p 176-187, 2016.

KRESS, G. Where meaning is the issue. In: **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London, UK, Routledge, p 1-17, 2010.

LAVILLE, C.; DIONNE, J.A construção do saber: **Manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Arned/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LITTLE, D. **Learner autonomy 1: definitions, issues and problems**. Dublin, Authentik, 1991. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems>. Acesso em: 17 abr. de 2017.

_____. **Learner autonomy: drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection.** S.D. Disponível em:

<http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06LearnerAutonomyE.ppt>. Acesso em: 10 set. 2017.

_____. **Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy.** *System.* v 23, n 2, p 175-181, 1995.

LITTLEWOOD, W. “Autonomy”: an anatomy and framework. *System.* v.24, n 4, p 427-435, 1996.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MACARO, E. **Target language, collaborative learning and autonomy.** Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

_____. The shifting dimensions of language learner autonomy In: LAMB.T & REINDERS, H.(eds.) **Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities, and responses.** V.1. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company,2008.

MANN, P. H. **Métodos de investigação sociológica.** 3ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1975.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas.** [19--].

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios).

MARIANO, M.I.L.; SOUSA, S.C.T. **Linguagem e ideologia: uma perspectiva marxista** In: LEFFA, V. J. (Compilador). **TELA (Textos em Linguística Aplicada) [DVD].** 4. ed. Pelotas: Educat, 2009.

MISSIMER, C. Why two heads are better than one: philosophical and pedagogical implications of a social view of critical thinking. thinking In: WALTERS, K.S (ed.): **Re-thinking reason: new perspectives in critical thinking.** New York, State University of New York, 1994.

MOITA LOPES, L. C. **Oficina de lingüística ttplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MOR, W.M. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 21, n.29, p.234-253, jan-jul, 2014.

MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira.** Brasília, 2000,161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculos, Universidade de Brasília, 2000.

_____. O que há em um nome? O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 12, p.253-283, jan./jun., 2009.

OLIVEIRA, E.P. **A relevância de se ensinar/aprender a língua inglesa na escola pública: o discurso de pais e alunos**. São Paulo, 2007, 128 p. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, p.53- 84, 2003.

_____. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M.M; ABRAHÃO, M.H.V; BARCELOS, A.M.F (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005. p.135-153. Disponível em < <http://www.veramenezes.com/autocomplex.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

PACCI, I. S. A pedagogia crítica e o ensino-aprendizagem de língua inglesa. In: **PARANÁ**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2007. Curitiba: SEED/PR., 2011. V.1. (Cadernos PDE).

Disponível em:

<<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>>. Acesso em 15 mai 2018 ISBN 978-85-8015-037-7.

PAUL, R.W. The State of Critical Thinking Today. **New Directions for Community Colleges**. Vol 2005, nº 130, p. 27-38, 2005. Disponível em < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/cc.193>>, Acesso em: 3. jun. 2018.

_____. Critical Thinking: what, why, and how. **New Directions for Community Colleges**. Vol 1992, nº 77, p. 3-24, 1992.

_____. An Educator's Guide to Critical Thinking Terms and Concepts. In: PAUL, R. **Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World**. Dillon Beach, CA: Foundation For Critical Thinking, Apendice B, pp. 521-552, 1995.

_____. **The critical thinking movement**: Putting the 1997 Conference into Historical Perspective. 1997. Disponível em: <<http://www.criticalthinking.org/pages/critical-thinking-movement-3-waves/856>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

PENNYCOOK, A. Cultural alternatives and autonomy. In: BENSON, P & VOLLER, P. **Autonomy & independence in language learning**. London and New York: Longman, p.60-81, 1997.

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

_____. Critical pedagogy and second language education. **System**. v. 18, nº 3, p 303-314. 1990.

PEÑA, B. & RINCÓN, N. El pensamiento crítico y las lenguas extranjeras: oportunidades y desafíos. En: DIX, B., BRUSKEWITZ, N., & DE MEJÍA, A. (Eds.). **Empoderamiento, autonomía y pensamiento crítico en las aulas de lenguas extranjeras. Indagaciones en la educación superior colombiana**. Bogotá, D. C., Colombia: Universidad de los Andes, Colombia, 2016.

PESSOA, R.R e FREITAS, M.T.U. Ensino crítico de línguas estrangeiras/adicionais. In: FIGUEIREDO, J.Q.F. (Org.) **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia, Editora UFG, p.59-80, 2017.

_____. Challenges in critical language teaching. **TESOL Quarterly**, vol. 46, nº. 4, dezembro 2012, p 753-776.

PIPER, M. Autonomy: normative. **Internet Encyclopedia of Philosophy**.2010
Disponível em < <https://www.iep.utm.edu/aut-norm/>>. Acesso em: 20 de fev 2018.

POPKEWITZ.T. S Critical traditions, modernism, and the “posts”In: POPKEWITZ.T. S & FENDLER, L.(eds): **Critical Theories in Education: changing terrains of knowledge and politics**. NY: Routledge, 1999.

REISS, J.; SPRENGER,J. Scientific Objectivity, **The Stanford Encyclopedia of Philosophy** (Winter 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), Disponível em:
<<https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/scientific-objectivity/>>. Acesso em:20 jun 2018.

RICHARDSON, L. Writing: a method of Inquiry. In: Denzin, N. K.& Lincoln, Y.S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, p.516-529, 1994.

ROSA, M.V.F.P.C.; ARNOLDI, M.A.G.C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SCHWARZ, B.B; BAKE, M. J. Dialogue, argumentation and education In: **Dialogue, Argumentation and Education: History, Theory and Practice**. New York, Cambridge University Press, 2017.

SCRIVEN, M.; PAUL, R. **Defining Critical Thinking**. Disponível em < <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>>. Acesso em: 10 de abr 2017.

SHOR, I. What is critical literacy? **Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice**. v. 1, n. 4, artigo 2, outono,1999. Disponível em < <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/>> Acesso em 20 ago 2018.

SIEGEL, H. Critical thinking as an educational ideal. **Educational Forum**, v. 45, n. 1, p. 7-23, 1980.

SILVA, A.P.R: Currículo em movimento: realidades e perspectivas da educação em e para direitos humanos. Brasília, 2016,140 p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos e Cidadania) – Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH), Universidade de Brasília, 2016. Disponível em < <http://repositorio.unb.br/handle/10482/23044>> Acesso em:20 dez 2017.

SILVA, E. D. Motivação nossa de cada dia, dai-nos autonomia e aprendizagem em língua estrangeira hoje. Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 4, n. 1, p. 57-66, jan.-jun.

2015 Disponível em < <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MacREN/article/view/975/881>>
Acesso em: 15 jan. 2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SONAIYA, R. Autonomous Language Learning in Africa: A Mismatch of Cultural Assumptions, Language, Culture and Curriculum. **Language, Culture and Curriculum**. Vol 15, n. 2, p.106-116, 2002.

TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. **Introduction do qualitative research methods: a guidebook and resource**. 3ed. New York: John Wiley & Sons, Inc, 1998.

VASQUEZ,V. Using the everyday to engage in critical literacy with young children. **NERA**, v. 43, n. 2, 2007, p 6-11.

WALTERS, K.S. Introduction: beyond logicism in critical thinking In: WALTERS, K.S (ed.): **Re-thinking reason: new perspectives in critical thinking**. New York, State University of New York,1994.

WATSON-GEGEO, K.A. Classroom ethnography. In: Hornberger, N.& Corson, D.(eds.): Research Methods in language and education., **Encyclopedia of Language and Education** v.8.Dordrecht, 1997.

WEE, S; KIM, K. J.; LEE,Y.M. 'Cinderella did not speak up': critical literacy approach using folk/fairy tales and their parodies in an early childhood classroom. **Early Child Development and Care**, 2007

APÊNDICES

APÊNDICE A

TRANSCRIÇÕES

I: Iza

E: Entrevistadora

L: Lia

NI: Falante não identificado

I: (desiste), né? (+)

E:((respiro)) (Bebês), eu não sei se vocês conseguiram pegar o texto todo. Mas se vocês não conseguiram também, (+) eh: (+) a gente pode dar uma resumida, porque o que que eu queria fazer, (+) eu acho que eu falei pra vocês o que que na verdade eu queria pegar das nossas conversas,

I: [né?
uhum

E: eu queria ver como que vocês interpretam (+) criticidade e autonomia, basicamente né. E aí quando eu mando os textos, é justamente pra gente debater essas coisas, e aí eu vou pegando essas respostas aos pouquinhos, (++) não só (dentro) do que você fala diretamente. O que que é democra/ “DEMOCRACIA É BOLSONARO” ((risos)) aí tudo bem, mas aí quando eu discuto com você, eu descubro que você acha que democracia (1.7) é/ é pau e pimenta, (+) sabe? ((risos)) então (+) aí, enfim. Eu peguei esse texto aqui, primeiro que, eu não sei se vocês leram ele todo, mas porque ele é bem simples.

I: uhum

E: apesar de ser acadêmico, né, ele é bem simples (++) ah: vocês duas são de escola pública?

L: sim

I: eu não, estudei em escola particular.

E: você teve contato com al/ a escola pública em algum momento, Iza?

I: só:: quando/ fazer estágio da graduação

E: só no estágio mesmo, mas como/ (+) como estagiária, nunca como aluna?

I: não

E: e você, Lia?

L: aluna a vida toda da escola pública.

E: daqui de Sobradinho?

L: lá do centro 02.

E: AH MEU DE:US DO CÉU LI:A. Não, tudo bem. (++) Pergunta pra vocês, como que era/ eram as aulas (+) de inglês, gente? Cês tinham aula de inglês, ou era de espanhol?

I: tinha au/ eu tinha as duas.

E: você tinha as duas, e você Lia?

L: no ensino médio eu tive: inglês e espanhol, mas no fundamental foi só o inglês.

E: a minha namorada me disse. Ela estudou no ginásio, vida toda. Ela me disse que quando passou a lei, em 2009, do/ do Lula, pra que tivesse espanhol, o certo seria que eles pudessem optar no Ensino Médio, né. Mas ela disse que num teve a opção [não
não

L:

(inaudível) [00:01:59]

E: cê tinha que estudar.

L: é, as duas.

I: é: o espanhol também eu só estudei no ensino médio, num estudei no fundamental não.

E: e num tinha a opção, também.

I: não, tinha que fazer as duas.

E: ti/ e pronto?

I: sim.

E: por parte de vocês, tinha alguma preferência?

L: inglês.

E: Oh:: ((risos)) e [você, Iza?

I: [eu já estudava inglês, na: verdade, quando eu entrei no ensino médio

E: uhum

I: e o meu primeiro contato com o espanhol foi: (+) aterrorizante, por isso que eu ((risos)) não gosto, eu tenho aversão a espanhol até hoje. ((risos))

E: e isso você atribui a:: ao professor, a alguma experiência com o professor?

I: também

E: também, né? (++) gente, aí eu estou fazendo essa pergunta (+) pelo seguinte. Como que eram essas aulas? Tipo, o que que você aprendia?

I: hum, bom, agen/ é, as duas eram basicamente gramati/ gramática, né? Cê não tinha que entender a fra:se (+) pra poder completar, era só: completar, e não/ não trabalhar com esses/ o significado, [né?

E: [uhum

I: da fra:se, da palavra. Não, era só completar.

E: mesmo na escola (+) [particular

A: [particular, até a/ a forma como era passado:: (+) a, a estrutura gramatical, era como se fosse uma fórmula matemática.

L: hum:

I: [pronome ma:is

E: [era/ era sempre f/ é sempre forma, não tem *meaning*, né?

I: não.

L: não, eram textos de completar lacuna, (+) fo/ é, desembaralhar as frases.

E: colocar na ordem?

L: colocar na ordem, é, colocar as fr/ a: frase na ordem, responder a pergun'ta, complete a co'luna.

E: [todas as línguas? Todas as línguas eram a mesma [coisa, ta/

L: [(inaudível) [00:03:29] [sim

I: [era praticamente a mesma coisa

E: [a::i que bo/

L: então, era tudo muito automático, (precisa) nem pensar, eu nem raciocinava pra fazer as coisas, e como eu já sabia inglês, eu fazia as atividades da aula em cinco minutos e eu ficava olhando o resto da aula assim. (+)

E: [que legal, professor.

L: [(inaudível) [00:03:45] *brigada* professor, que mais que tem pra fazer? Não, não,

[só tem isso hoje

E: [não tem nada

L: aí a gente usava um: livro didático que também era preencher lacu'nas,

E: [completar as frases (+)
putz

L: e ler e interpretar, dizer se era verdadeiro ou falso, mas isso era o mais desafiador

E: [não tinha de muito/
como/ como que era/ era a construção até vocês, por exemplo, interpretem um texto, tinha alguma construção, ou era tipo assim, toma o texto?

L: toma o texto.

I: hum, eu não: cheguei nem a ter contato com texto, assim, no máximo foi charge.

E: então não tinha (+) construção de significado, né?

I: nenhum

E: Iza, tinha alguém na sua turma que não entendia nada?

I: provavelmente ((risos))

E: sério?

I: ti/ é, porque tinha/ tinham muitas pessoas que faziam: curso de idiomas, né? Essas pessoas, elas não tinham: tanta dificuldade, aí a gente/ (+) nós alunos com/ como: comunidade né, assim, a gente tentava se ajudar, então a gente tentava ajudar aqueles que não/ *num* sabiam nada, mas também seguindo aquela lógica do professor, de fórmula né.

E: [Porque
ah:: tá

I: até procê conseguir construci/ construir o significado, talvez a gente não tivesse a maturidade, nem a habilidade de fazer isso

E: uhum

I: porque era colega de sala, mas pelo menos (+), fazer a prova que era de completar, de preencher (conseguiriam).

E: é, se eles tão querendo que você (+) faça a prova, então prova faremos, né. ((risos)) Lia, também era assim contigo? Por/

L: então, a realidade era um pouco diferente porque na minha tur'ma (+) 80% não tinha curso de idiomas, então aquilo ali já era o inglês deles, era o que eles iam aprender inglês [na vida

E: [na vida

L: e aí eles usavam os poucos que sabiam pra: pedir ajuda pra fazer o exercício de completar, ou então entender [o que

E: [o que que mais ou menos

L: entender mais ou menos o que que tava acontecendo ali, porque pra i/ aquela era a base deles do inglês, (+) era o que tava ali na escola, era o verbo *to be* e completar as lacunas e acabou.

Então não tinha conversação, não tinha “ah, façam uma apresentação em inglês”, não tinha nada disso, então era tudo muito automático e eu via que 90% da turma tava com muita dificuldade, então é/ é são (+)

E: [é, assim, hum (++)

L: [(inaudível) [00:05:55]

E: eh/ é, tem uma parte do texto que eles falam exatamente isso aqui, que: tem um/ hum, alguns estudos assim, velhos, velhos mesmo, tipo de 2006

NI: uhum

E: sabe? (++) em que eles falam que os alunos, eles revelam que as aulas são baseadas em exercícios gramaticais, e é por isso que eles não gostam das aulas.

NI: uhum

E: aí (+) eles falam, “ele menciona ainda que continuamos a ter professores como repassadores de código”. (++) Hoje em dia vocês conhecem outros professores (+) que não vocês?

NI: uhum

E: eh: isso ainda (+) existe ou vocês acham que isso vem (++) mudando em alguma estância? (+) o jeito que o professor vê a aula de inglês.

L: eu não posso falar porque eu realmente não conheço ninguém que esteja no ensino regular.

I: é, o que eu conheço (+) foi da experiência que eu tive [com o estágio, né?

E: [isso

I: continua um pou:co/ eh, o profes/ no estágio o/ a escola que eu/ que eu estagiei, o professor tentava trabalhar um pouco com significado usando aquela técnica de *skimming*, [mas

E: [ah tá

I: a gente percebia que os alunos, a maioria estavam, tipo, viajando assim. Não só aqueles que já faziam o CIL

E: ah:: tá

I: aí eles já, já (+) [sacavam mais ou menos

E: [sacavam, né

I: mas os que não, nem usar o dicionário, nem manusear o dicionário eles num sabiam. Eu tenho amigos que trabalham na rede particular

E: uhum

I: e como hoje em dia a rede particular, eles estão fazendo convênios com escolas de [idiomas

verdade

I: então: eles tão trabalhando com significado, com conversação, mas por conta do convênio com a escola de idiomas.

E: na escola pública (+) já é bem mais complicado, né? Pergunta pra vocês- se voc/ é, o que que vocês consideram ‘saber inglês’? o que que é ‘saber inglês’? (2.6) Por quê muita gente fala assim “não, eu sou proficiente, eu sei inglês”. O que que é ‘saber inglês’? Na opinião de vocês. (3.1)

L: eu vou falar uma coisa meio tonta assim, mas pra mim você saber uma língua é conseguir se comunicar nela.

E: uhum

L: não necessariamente saber ler ou preencher lacuna. Acho que se você consegue se comunicar, você consegue entender (+) todas as formas, cê consegue ler e interpretar, saber o que tá significando ali, você consegue conversar com uma pessoa,

E: uhum

L: e saber o que tá ali. Então pra mim isso é conheç/ saber uma língua, né. Conseguir se comunicar nela.

E: você, você considera comunicação mais oral (+) do que escrita, por exemplo?

L: eu acho que as duas têm a sua importância,

E: uhum

L: então pra mim todos os meios de comunicação valem (também) como comunicação.

E: ah tá (++) . Iza, como que você define assim se al/ se al/ se alguém te pergunta “você sabe inglês?” você responde que sim?

I: sim

E: e por quê?

I: porque do/ como ela falou, e/ você tem a habilidade de:: entender (+) eh, falar, né, não necessariamente corretamente, mas conseguir com que o outro entenda sua mensagem (+) e:: al/ além disso escrever e inta/ e interpretar também.

E: vocês acham que se você tem alguma deficiência em alguma das (+) quatro habilidades, né?

I: uhum

E: isso: significa que você sabe menos ou não sabe? (++) o:u

I: não, às vezes/ às vezes, por exemplo, eh ce/ cê comunica muito bem, mas ai só precis/ você só precisa da comunicação oral, [não da escrita,

E: [ah tá

I: então (+)

E: então depende

I: da sua [necessidade

L: [da sua necessidade

E: ah: tá, então vocês fazem um recorte, né, o contexto (++) conta, [né?

L: [sim

E: vocês (+) diriam então que quando essas pessoas que vocês conheciam/ né, porque vocês provavelmente tavam tipo “não, beleza, pode me dar alemão aí, porque se for do mermo jeito, tá ótimo” ((risos)) do jeito que/ pensa nessa realidade (++) por que que vocês acham que sendo/ ahn, com todas essas dificuldades, por que que seria (+) relevante você ter alguma língua estrangeira no currículo? Pra que que serve você saber uma língua estrangeira, a ponto de você falar que as pessoas precisam aprender.

I: eh, bom. Eu concordo com o rapaz do texto, que ele fala que: eh, pra você meio que ter uma visão mais ampla do mundo ao seu redor mesmo, né?

E: uhum

I: das pessoas de fo:ra e tudo o mais. Eu acho que a importância da língua estrangeira é essa, né, você conhecer (+) uma li/ uma coisa que já é de fora e através dela cê conhecer culturas e tudo o mais. Não é o que acontece, infelizmente

E: uhum

I: é o que está documentado em [todos os documentos

E: [uhum

I: até mesmo do MEC, que ele [que ele faz uma crítica ao MEC

E: [isso

I: mas:: infelizmente não é o que acontece, nem na escola pública e nem na particular.

E: então, o que que você acha, Lia?

L: eu concordo com ela, e tem um ponto que eu achei muito legal no texto (+), é eles tere/ é que às vezes os alunos têm internalizada essa noção de que você saber uma língua não é pra você se comunicar, [ou pra conhecer outra cultura,

E: [uhum

L: ou expandir seus horizontes, é pra colocar no currículo, pra conseguir um emprego melhor, [passar num concurso,

E: [um emprego, pa ir pa Disney

L: pra ir pra di/ nem' ir pra Disney, porque até lá você estaria se comunicando mais, mas é pra você passar num concurso, colocar no currículo, é pra você meio que fingir que sabe. Então eles têm essa noção meio internalizada de “ah::, eu preciso saber inglês só pra colocar no meu currículo”.

I: mas talvez is/ isso seja da [escola:

- L: eh
- I: de modo geral, né? Eu vou fazer essa prova aqui, na verdade é um “fingir” que eu sei esse conteúdo”, porque amanhã eu não sei mais nada, eu só decorei pra hoje.
- L: tem isso no texto também, essa/
- E: tem
- L: é, essa crítica à filosofia de “vou fingir que eu ensino e os meninos fingem que
- E: [sabem
que
sabem, é
- L: e eles têm uma aula nove, tá tranquilo, passou de ano”, esse tipo de coisa
(incompreensível) [00:11:26]
- E: “vai cair no vestibular, então eu vou estudar.”
- L: vai cair no/ é, exatamente. É pra isso: in/ usar o inglês pra passar no vestibular também (+)
[pronto e acabou.
- I: [é::
- L: perde esse fim
- E: qualquer [outro fim que não seja (+) técnico, né
- L: [(incompreensível) [00:11:37] que não seja conhecimento, objetivos/
- I: e esse do vestibular, depois que eles fazem o primeiro PAS, esse também vai por água abaixo né, porque: (+) o que é dado na escola (++) você nunca vai conseguir fazer uma prova do PAS só com o que é dado na escola se você não tiver um curso de idiomas/
- E: u u/ eu acho que o PAS e o ENEM trabalham muito com ter/ interpretação, né?
- L: sim
- E: e com correlações também, né. Eles consideram o contex'to, então você geralmente vai ter que falar sobre o que o texto fala. (++) Nesse sentido então vocês, uh, acreditam que o ensino de inglês serve pra isso?
- I: pra... na minha opinião, não
- L: [hum:
- I: [por isso que assim, eh, talvez depois da/ depois da primeira experiência né, fez a primeira etapa do PAS, pediu o inglês como língua estrangeira, e viu que não entendeu nada do te:xtto, aí cê vai na próxima e tenta espanhol porque é o mais próximo da sua
[língua materna, né?
- L: [mais próximo..
- I: Eu/ eu falo isso por mim, porque quando EU fui o vestibular, eu
‘fazia curso de [idiomas,
- E: [uhum
- I: e eu tinha um texto no no/ na prova do vestibular que eu num entendia metade dele
- E: [nada, né
- I: então assim, (+) eu falei “poxa vida, como assim ((fala nervosamente)) vou fazer uma prova de (línguas) e num num, num to entendendo as coisas” né, então, eu acho que se pra mim já era difícil, imagina prum aluno que não tem o contato com o curso de idiomas além da escola.
- E: vocês então acham que mesmo se o objetivo então da escola é “ah, eu vou tá te preparando pro vestibular”, não tá dando certo também não, gente [não, tá falhando aí ((risos))
- I: [não, tá falhando aí ((risos))
- E: tá meio ruim aí, você anota isso aí por favor, ((risos)) você anote (+), né? (++) Dentro dessa perspectiva, vocês acham então que qualquer: língua estrangeira tem a mesma função? Seja inglês, seja francês, seja italiano (+), tanto faz (++) o o:: quando você fala do objetivo de uma

língua estrangeira dentro do currículo, (+) todas elas têm a mesma função? (1.7) De: que seria que a Iza colocou, por exemplo de você expandir seus horizontes e se tornar: como (Raja) fala né, do/ “um cidadão do mun:do”

L: sim, eu acredito que sim

I: é, eu também

L: independente da língua, você conseguir: (+) ver outra cultura, eh:: (+) não (inaudível)

[00:13:38] (...) por causa da questão da identidade, né.

E: uhum

L: mas você conseguir expandir seus horizontes, a pessoa pode fazer isso aprendendo japonês,

[aprendendo chinês, italiano

E: [uhum

L: depende das preferências dela e pra onde ela quer ir, sabe? Mas eu acho que ‘essa é a função de qualquer língua estrangeira, você: ampliar seus horizontes, ver outras coisas, conhecer outros mundos, outras culturas que se lo/ que são diferentes das no/ da nossa, (+) e eu acho que ‘é isso, essa é a função da língua estrangeira, não necessariamente o inglês

[(inaudível, vozes sobrepostas) [00:14:08]

E: [mas aí o ingl/ qual é, qual é a diferença do inglês então? Pra vocês. Porque: e eu não sei se vocês vão passar por essa experiência, mas eu trabalho há treze anos aqui, né. (+) Eu vou MORRER aqui, ((risos)) e eu já tentei num morrer aqui, mas eu acho que vai acontecer. A maioria dos alunos ficava extremamente triste quando recebia a notícia de que tinha conseguido espanhol ou francês. (1.27) Mesmo ESTAN’’DO no CIL, (+) e eles entravam num/ num/ sabe, tipo eu tinha uma convulsão social na época que você podia pedir segunda ((risos)) língua, ((falando euforicamente)) e esses minino corria igual umas égua pra poder conseguir: “ah::” e tentava inglês, e quando conseguia, podia odiar: o inglês, cara. Mas ces/ estou feliz porque eu consegui ((risos)). O que que vocês acham que tem de diferente (++) no inglês pra qualquer outra língua?

L: no inglês (+) e isso eu tô partindo muito do senso comum, as pessoas entendem como a língua universal

I: é

E: hum::

I: o texto fala, é a língua do cine:ma, da mú:sica, é a língua do entretenimento, é a língua dos negócios. Então (+) você saber inglês, “uau, eu sei inglês” (+), pras pessoas é ‘quase um símbolo de *status*, sabe? [Você gosta de se comunicar (inaudível) [00:15:18]

E: [ah::

I: (inaudível, vozes sobrepostas) [00:15:08] que é um símbolo de *status* mesmo

L: você se comunica com o mundo, porque qualq/ você vai pra Alemanha

[(inaudível) [00:15:25]

E: [vou falar inglês com você, né

L: agora (+) (inaudível) [00:15:28]

E: e vocês acham que isso pega também? Tipo essa, a questão (+) ‘do status?

I: com certeza. Eu acho.

E: é? cê acha que is/ eh que eles pensam, talvez, ou vocês pensam, que soa melhor “eu sei inglês” do que “eu sei italiano”?

L: então, eu não acho não

E: eu acho que, eu acho que que acontece isso, mas é é uma ideia também muito do senso comum, assim.

L: é, [(inaudível) [00:15:51]

I: [porque no texto fala que: é a língua da: da da Alemanha, que você pode falar na Alemanha, é a língua do cinema, da música, (num sei quê). Mas a pe/ pela, pelo contato que eu já tive com os alunos assim, e:la só vai até a a: a fronteira de “é uma língua universal”

E: uhum

I: às vezes eles não conseguem: eh:: raciocinar ou falar sobre o porquê que é uma língua universal

E: mas falam [o quê?

I: [mas falam que é porque ele ouviu em algum lugar, por que ele vê muita coisa em inglês em volta dele, talvez, não sei.

E: e vocês então concordam com uma parte que tem aqui, e: eu fico me perguntando se professores de diferentes línguas interpretam essa parte de diferentes maneiras, (+) em que eles falam que (+) ahm, a li/ (++), é um fenômeno linguístico que: se disseminou, então ele ultrapassa (+) o progresso econômico dos Estados Unidos, o progresso econômico do Reino Unido, ele ultrapassa isso/ é a a o inglês é maior do que isso. Vocês acham que de fato é? (2.4) Ele não/ ele não mais tem uma vinculação necessária,(+) por ser universal (+), a países.

I: (Lia)

E: Vocês acham que realmente é uma língua que, (+) não mais importa de onde ela veio porque ela se torna um fenômeno?

I: bom, eu acho que quando a gente: (+) cai no mundo real, assim, que você precisa lidar com a língua, você começa a perceber que essa questão de ser inglês ou não, não faz diferença. Porque às vezes você vai pra lugar e não necessariamente as pessoas daquele lugar falam inglês

E: uhum

I: ou por ela acharem/ elas acharem que você é brasileiro, que você fala espanhol, né? ((risos))

E: [uhum

L: [sim

I: então, eh: eles querem falar espanhol com você mesmo que você esteja ali sedento por te/ por treinar o seu inglês e ver se você consegue ser entendido por um nativo, e tudo o mais. Então quando você cai no mundo real, que você de fato precisa utilizar a língua, eu acho que essa, essa questão de *status* ela vai por água abaixo

E: uhum

I: mas num, no/ no contexto em que nós estamos, que os alunos estão imersos (+) eh, duas, três horas semanais à língua, ês/ esse *status* existe sim, (+)

E: [uhum

I: [mas é uma coisa, talvez, da sociedade brasileira, não sei.

E: e vocês acham que realmente então não existe algo (+) maior, né. Porque muitos vão falar, por exemplo, da questão imperialista (+) do inglês, né. Como professores de inglês a gente sabe que, por exemplo, material didático a gente tem que o francês não tem. (1.2) Muito mais estruturado. Os professores de inglês, a formação que eles recebem, é muito diferente né, pelo que a gente ouve, (+) dos fr/ do francês, por exemplo, né.

I: uhum

E: então existe um certo treinamento dos professores de inglês pra um certo tipo de inglês que se ensina, pra uma certa ideologia que se passa, que muita gente vai dizer que é meio “pasteurizada”, né? Eh”: quando você compara, por exemplo, alguns textos do francês, eles têm (+) coisas assim que nós condenaríamos assim fortemente, por exemplo, um/ um livro de francês pra crianças e você tá lá conjugando o verbo “*fumer*”. ((risos)) E aí as crianças fumam e pronto,

num interessa, é um verbo, você conjuga aí. E e tem a a a: os livros eles (+) são veículo, né, de ideologia e de linguagem. Então vocês percebem isso também', ou vocês acham realmente que, tipo assim, a língua/ não, a língua, ela ultrapassa isso, não tem essa questão tão forte (+) de ideologia junto (+), ou de uma questão imperialista junto.

L: na minha concepção, (++) eu acho que tem um pouco de ideologia, sim. Tem essa questão de imperialismo, sim. Até porque: sei lá, antes da:: segunda/ da Segunda Guerra mundial, tanto que a primeira maior potência do mundo era a Grã Bretanha,

E: [uhum, sim

L: depois, os Estados [Unidos,

E: [(...)Unidos

L: dois países de língua inglesa e eles meio que (++) [dominavam, comandavam

E: [uhum

L: eh:, toda a economia, tu/ eh, toda a economia, a cultura também, a cultura de massa saiu dessa questão dos Estados Unidos, o cinema, a música, isso tudo foi mais difundido lá e depois foi pro mundo. Então tem essa questão do imperialismo de que os Estados Unidos são o centro do mundo,

E: uhum

L: os países de língua inglesa são os centros, então lógico que tem essa ideologia por trás, esse::

I: [poder, né

L: [é, esse poder (++) é, assim (incompreensível) [00:20:17]

E: e, e talvez isso influencie no ensino também, ou não? (1.2) No sentido das pessoas quererem essa (+) essa língua, pra si.

L: talvez.

E: e (++) por que que vocês acreditam que (+) uma língua estrangeira deveria estar no currículo então? (1.3) Pra poder expandir o horizonte dos alunos?

I: [acredito que sim

L: [acredito que sim

E: vocês acham que tem alguma coisa mais import/ por exemplo, se/ vamos supor que eu vá dividir, (+) tem alguns autores (+) que são, (++) por exemplo da pedagogia crítica, que vão dizer que (+) quando você aprende uma língua, você tá aprendendo um letramento novo, né? Mas e que o objetivo maior é você refletir sobre aquilo que você pega. (+) Já tem outros (+) que acham que isso aqui é uma (+) besteira danada, porque afinal de contas esses meninos estão imersos em um contexto, e eles precisam sobreviver nesse contexto. (+) Então você vai ter gente como o Saviano/ o Saviani, por exemplo, que ele vai falar assim, "olha, você precisa dominar o que os dominantes dominam", (1.4) porque você não pode viver de reflexão, cê precisa ter isso aí, cê precisa aprender (+) inglês, por exemplo né, saber falar e saber escrever, o importante é o conteúdo, porque se não esse menino não (+), ele/ ele tem que revolucionar de dentro pra fora. Não adianta (++) né, fazer a crítica mas não entrar dentro do problema. (++) Vocês acham que existe essa separação? Por exemplo, (1.4) eh: (++), "eu quero que esme/ meus alunos tenham uma visão diferente do mundo". Será/ vocês acham que (+) eu posso dividir então, "os meus alunos vão ter um pensamento crítico em relação às coisas que vêem", ou não, "eu quero que eles in/ aprendam língua, código, falar:, escrever:"?

I: assim, eu acho que tá mudando né, essa coisa toda. E acho que, talvez, (++) aqui na escola a grande dificuldade, até mesmo por parte dos professores com essa mudança, (++) é por que a gente já viveu muito tempo desse jeito (+) né, assim, de de trabalhar a língua como um código mesmo. E agora a gente tem que trabalhar mais com esse pensamento crítico, a gente tem que

trabalhar mais com/ com significado, e isso é difícil, não é fácil. Especialmente porque esses alunos, eles vêm numa escola que pensam que tudo é código

E: sim

I: né, que a língua é código, que a matemática é código, que a geografia/ é tudo código. Então, eh, adaptar esses alunos que tão, sei lá, imersos na escola cinco, seis horas por dia, (+) numa realidade que ele só (+) recebe coisa, ele é uma caixinha vazia, ele só recebe coisa, numa realidade que ele tem que interagir, que ele tem que pensar mais assim, ele tem/ ele, a gente tenta/ a gente tenta fazer com que (a aluna) pense além daquele limite, que a gente sabe que ele consegue ultrapassar, e aí ele, ele sente dificuldade de ultrapassar. Tem até uma parte do texto que eu até marquei, que ele fala (+) sobre sentimentos e tudo o mais né que, e eu acho que é uma grande dificuldade dos alunos hoje é falar sobre isso né, é de falar de si, de falar dos seus sentimentos, do que ele pensa, do que ele (conta), do que ele descobre. Mas porque a escola regular, ela limita isso.

E: uhum, (+) e vocês acham que toda escola regular, no geral, né. Não dá pra falar “toda escola regular”, mas as experiências que vocês já tiveram é de que a escola regular ela, ela trabalha nesse sentido (+) de código e de não eh: debate, não: (++), não/ não existe troca de experiência, formação de opinião’.

L: na minha experiência, não

E: nunca?

L: não, não trabalho nisso. É mais (+) o que eles têm que passar, eles têm que cumprir o currículo, têm que cumprir a matéria que tá no livro didático, pronto e acabou. A gente não tinha atividades que ultrapassavam muito a sala de aula, ou então fazer uma pesquisa que fosse realmente (+) interessante ou estimulante pra gente. Tinha que ser o que tava ali, perfeito, então se você ultrapassasse um pouquinho (+) já não era muito bacana. Ou você não podi/ não poderia discordar da interpretação do professor

E: uh’um

L: porque o que ele fala ali é o que tá certo. (+) E eu tinha esse problema em sala, porque às vezes EU tinha uma outra visão das coisas, e eu perguntava pro meu professor, e ele não gostava. (+) Ele não gostava de ser questionado, porque o que ele tava falando ali era verdade absoluta. Então eu não podia refletir (+) sobre o que ele tava passando porque não era (meu espaço) refletir ali, não tinha que refletir ali, não tinha esse (+) direito, por assim dizer, de refletir em sala de aula, então não podia questionar por que aquela filosofia era daquele jeito, por que que ele acreditava nisso (+) e praticava outra coisa. Porque ele ficava realmente incomodado, então eles iam podendo, eles vão podendo, acho que desde a pré-escola, os alunos, a só aceitarem as coisas, a só aceitarem o conteúdo, só aceitarem aquilo que tá ali como verdade, “você não pode corrigir, você não pode questionar”, então eu acho que isso é um problema porque nós somos limitados na escola.

E: a gente é meio que moldado pra isso

L: SIM:: e quando a gente chega aqui no CIL, que a gente tá focado em saber a opinião dos alunos, e a gente quer que eles te questionem, que eles te critiquem, que eles

E: [falem se concordam ou discordam de alguma coisa,
uhum

L: os meninos travam. (++) Porque eles já tão tão acostumados com aquele sistema, que quando eles chegam aqui e não tem um livro (+) didático (+) com um *listening* bonitinho, com as atividades mecânicas pra eles fazerem e a conversação planejada

I: não tem prova, [não tem verbo *to be* ((risos))

- L: não tem prova, não tem verbo *to be*, não tem nada, eles ficam sem eixo, eles acham “tô aqui, eu não tô fazendo nada, eu não [tô aprendendo”,
- E: [uhum
- L: porque (+) “cadê, cadê minha base, cadê o meu eixo aqui que é aquilo que me ensinam de verdade”, sabe? Eu acho que é um problema que a gente tem, não sei se você tem isso, [sente isso com os alunos.
- I: [bom, (++) eh: da minha experiência como aluna de (+) de escola particular, eu estudava numa escola católica, (+) então pensar demais era problemático lá, eu tinha que aceitar
- E: [sempre é, Iza, sempre é! ((risos))
- I: então cê meio que tinha que só aceitar mesmo, (+) eh, na época que eu comecei a fazer o Ensino Médio, foi na época que sociologia entrou [nos currículos das escolas, né
- E: [ah: sim, nos currículos
- I: e:: (+) e talvez o espaço que a gente tinha pra pensar um pouquinho a mais, fosse na sociologia. (++) Eh, o que eu vejo do relato desa/ dos alunos, é justamente isso também, (+) da/ do que eu vejo eles conversando sobre a escola e tudo o mais, (+) é o espaço que eles têm pra pensar um pouco mais, que eles têm um debate, que eles tip/ eles, eles chegam em casa e talvez (+) repensem o que aconteceu, né
- E: uhum
- I: tipo, “será que eu concordo com isso, será que não?” é esse espaço da sociologia e da história
- E: uhum
- I: no na parte de língua/ de linguagens, é [(inaudível) [00:26:46]
- E: [mas vocês acham que é função (++)
- I: sim
- E: da, da língua estrangeira, por exemplo, promover: reflexão?
- I: sim
- L: com certeza, (++) eu acho que até na, em [qualquer matéria
- E: [em qualquer matéria?
- L: sim, da matemática, física. Você tem espaço pra refletir, pra: pensar
- I: é
- E: uhum
- L: se não: a gente vai ficar no automático tem a/ (assim pro) resto da vida, é só conteúdo, é só conteúdo, a gente nunca vai pensar em nada
- I: uhum
- L: o que é muito problemático,
- E: sim
- L: porque a gente só vai a, a partir desse momento que você não pensa nem na escola, (+) pra vida você também não pensa. Então tudo que cê souber é (aceitado). Só vai aceitar, e aquelas pessoas que questionam são é chatas,
- E: é
- L: é o pessoal do “mimimi”
- E: uhum
- L: é o pessoal do politicamente correto, né, en entendeu? E tem, ((tom de indignação)) e tem essa reação também, [aquelas pessoas que questionam demais
- E: [uhum
- L: “nossa, que pessoa chata”

I: é

L: que pessoa [*mimizenta*, é!

I: [até com/ com os alunos assim, quando você fala “por quê? (+) tá, mas por quê?”, ((voz de deboche)) “ah não professora, cê é muito chata”

E: e isso, hum. Mas isso tende a mudar? Vocês já sentiram se isso muda (+) do começo do semestre pro final?

I: eu acho que sim

L: eu ainda acho que é um período de tempo muito curto

E: ah:: [sim

I: [não, assim. E [eu...

L: [do começo pro final do semestre não

I: é:

L: mas eu acho que, por exemplo, se os meninos passarem se:is anos aqui:, (++) eles já saem um pouquinho mais, não tô falando tipo pra [fazer (inaudível) [00:28:03]

E: [uhum

L: ((risos)) (isso é prepotência), mas eles já saem um pouquinho mais “ah: então eu posso questionar, então eu posso falar isso, eu posso me expressar, eu sei dar a minha opinião, a minha opinião conta, ela não é errada, ela não é idiota”, sabe?

[Mas eu acho que (inaudível) [00:28:18]

I: [eu acho que, eh, essa mudança, se a gente observar ela completa, em um semestre realmente é pouco. Mas cê consegue perceber que algumas flo/ algumas sementinhas são [plantadas, né?

E: [ah: sim

I: as sementinhas do “nossa, será que:: é o que eu tô pensando, será que faz sentido?”

E: uhum

I: né, então assim, eu já/ eu tive experiência em sala de aula, de alunos que eram (+) ‘super homofóbicos, e eu vim com uma aula surpre:sa assim pra eles, (+) pra quebrar tabu mesmo, (+) e trouxe uma imagem de uma transexual (+) e falei pros alunos, “e aí, cê acha ela bonita?”, que: as o/ as fotos anteriores eram de [modelos e tudo o mais

E: [uhum

I: “acho”, “por quê?”, “ah, porque ela tem um peitão e uma bundona”, (++) aí eu falei “ela nasceu menino, você acha ela bonita?”, (++) aí uns falaram ((imitando voz de criança)) “ah:: eu acho, eu acho”, e um falou “não, eu não acho”. E aí no final da aula uma aluna veio falar “professora, mui:to obrigada por essa aula, foi a melhor ((fala rindo)) aula que eu tive na vida”. Então assim eh: talvez eh: pra esse grupo que eu queria atingir

E: uhum

I: da esses, és/ esse grupo mofá/ homofóbico, (++) talvez eu não tenha mudado, nem era minha intenção mudar em uma aula a opinião deles, (+) mas eu tenha plantado uma sementinha pra daqui a alguns anos, talvez, ou daqui a um semestre, não sei, (+) eles re/ realmente

[perceberem, repensarem alguns (modos) deles, né.

E: [repensarem

E: e isso é uma coisa que: (+) floresce na: na su/ nas aulas de vocês naturalmente (+) ou: são coisas que vocês planejam, (+) que vocês sentem a necessidade? (2.1)

I: bom, (+) eu sou uma pessoa muito curiosa, ((risos)) então eu fico observando a conversa dos alunos, né. (+) Eh, aconteceu esse ca:so, aconteceu um caso de uma aluna que ela não se reconhece como negra

E: uhum

I: e aí a gente teve primeiro: o contato com a língua, né, “o como se descrever, como é que a gente se descreve?” pra depois a gente refletir essas/ essas coisas

E: [uhum

I: mas eu acho que: que a observação do da tur:ma e dos alunos, do que eles conversam, (+) sobre o que eles conversam, que faz o o grande diferencial.

E: pra você também saber: o com o que que você pode trabalhar

I: e aí sim eu planejar, exatamente

E: uhum. Lia, essa é uma: uma/. Pra você também funciona assim?

L: funciona de duas formas, do jeito que ela tá falando, a partir do que eu observo (+) nos assuntos dele (+) s, e às vezes é na hora, (+) a gente tá fazendo (alguma) atividade e começa a surgir um assunto, e vai ramificando pra outro e pra outro, e de repente a gente tá num debate que num tem nada a ver com o que eu tinha começado, ((risos)) mas a aula rendeu daquela forma e foi esclarecedor, então [às vezes

E: [uhum

L: é uma coisa que acontece na hora, é o que o menino fala ou faz algum comentário, alguém discorda e eu vou começar/ e eu começo a fomentar o debate entre eles, “por que que você discorda e por que que você concorda? Quem mais se opõe?”

E: [uhum

L: [e aí a gente vai fazendo toda essa co/ toda essa conversação, essa construção e desconstrução, sei lá, de pensamento, (+) até o momento que a aula fluiu de (+) já fugiu do meu controle de conteúdo ((risos)) e planejamento porque os meninos levaram prum outro (ramo) (+), mas isso também acontece, eu observo o que eles falam, o que eles sentem e eu tento levar pra sala de aula (+) mas também às vezes acontece (+)

E: [espontaneamente, é, por que é a vida, aconteceu [na aula
[por que acontece [“por que é a vida” é ótimo né
((risos)), “por que é a vida, a vida é assim”

L: por que Deus ((fim do áudio))

Entrevista: definição de autonomia

I: Iza

E: Entrevistadora

L: Lia

NI: Falante não identificado

E: tudo (++) que teve acho que o Léo que me mandou um e-mail, falou assim “não recebi (+) eh, o artigo inteiro”, que eu tive que mandar dois e-mails

I: (+) eh, o artigo inteiro é o de 21, né?

E: isso, mas na verdade é porque esse aí eu só queria saber se vocês receberam

L: sim, recebi

E: ah então, ele/ ele me falou que um ele recebeu, não abria, e eu mandei de novo, pensei “putz”

I: não:, abriu os dois

E: ah então (+) ótimo. (1.6) Deixa eu até/ (++) pronto. Quê que (+) no que eu/ eh: na parte que eu dei pra vocês é só um pedacinho mesmo desse: desse estudo. (+) Que é:: inclusive um estudo (1.8) fofo, digamos. (+)

I: [Né, é fofinho

[((risos))

E: (++) ((respiro)) então vamos lá, meninas.

L: vamos lá

E: (1.3) ah: (1.6) isso vai ser engraçado pra mim, porque como eu já tô observando (aula) aí eu sempre fico olhando pra: f assim/ tipo assim “vai, fala aquele negócio que eu vi:”

I: [((risos))

E: [((risos)) ((respiro)) então tá bom! Bebês, primeira coisa que eu queria perguntar pra vocês (+). Antes de se/ se você não tivesse lido esse texto aí na tua vida (++) , e se eu falo por exemplo que a Lia é autônoma, tu pensa em quê?

I: (1.5) eh: o que eu escrevi, né [(incompreensível) [00:01:13] ((risos))

E: [aham

I: eh:: (+) eu coloquei que a/ não é uma habilidade inata, mas construída ao longo do processo de aprendizagem. (+) Autônomo é aquele indivíduo que já reconhece e sabe utilizar as ferramentas disponíveis ao seu alcance para completar uma tarefa ou objetivo. (++) Eh:: o au/ o: indivíduo autônomo também consegue realizar tarefas com pouca ou nenhuma orientação: (+), eu não achei a palavra, eu coloquei “step-by-step”. ((todos riem))

E: (++) mas eh: vo/ eh vocês:, eh essa sua definição, tu já pegou pra sala né, porque tu é esperta pra caramba

I: [uhum

L: [uhum

E: Lia, tu entende do mesmo jeito?

L: (+) entendo, pra mim o aluno/ um indivíduo autônomo, no caso o aluno autônomo (+) é aquele que não necessariamente precisa do teu comando (+) pra poder realizar as coisas, ele simplesmente “ah ta, eu tenho que fazer isso, isso e isso”, ele vai lá e executa, e na/ e a/ e eu tenho a impressão que às vezes es/ ele executa muito mais rápido do que aqueles que não são autônomos. Eles não precisam de ajuda mesmo, eles precisam de pouca interferência

E: uhum

I: é

E: mas eh: (+) na sua sala (1.3) como é que isso aí aparece? Porque eu lembro de um exemplo que Iza me deu, e eu achei até engraçado porque eu pensei assim “caramba, já tá assim é?”

I: ((risos))

E: (+) ce co/ vocês conseguem pensar em um exemplo de qual-quer coisa, e não precisa ser da turma toda, (++) em que vocês notam que isso ocorre mesmo (1.5) ocorre entre eles, (+) mesmo que você não tenha planejado que aquilo ali (+) fosse desenvolver daquela forma

I: (1.72) eu ach/ assim, como a gente não trabalha mais com essa questão da: da gramática: ser uma coisa que “uma coisa depende da outra”, né

E: uhum

I: gent/ eh isso acaba acontecendo assim, meio quase que naturalmente, intuitivamente, com os alunos. Então eles não têm a estrutu:ra certinha né, então “ó aqui como é que fa:la” e tal. E o aluno autônomo, ele vai/ ou ele vai tentar (+) fazer sozinho e usar dicionário, e usar: (+) a ferramenta que ele souber usar

E: uhum

I: ou: ele va:i tentar: ainda assim, com/ com a pouca interferência “professor, (+) só pra checar se tá certo...”, [né

E: [uhum

I: (+) que q/ o que eu tô fazendo: é o que

E: é isso aqui [mesmo?

I: [é isso aqui mesmo? Tô/ eu vou alcançar o objetivo? (+) Então pra mim: eh: autonomia tá: dentro de sala tá ligado a isso, a: ao aluno que consegue fazer: sem você precisar ficar toda hora indo na mesa do menino, “olha, é assim, a

[estrutura funciona assim,

E: [uhum

I: isso aqui é um verbo auxiliar, nananã nananã”, ele vai fazer: e: e vai sair naturalmente assim.

E: (+) você/ você consegue lembrar de um exemplo (++) de exemplo, assim, pontual?

I: (+) sim, (+) eh: eu passei uma atividade que os alunos deveriam fazer: (+) eh:: hum um diálogo sobre: que eles tinha que comprar uma passagem

E: uhum

I: e eu não dei estrutura nenhuma, só lancei o objetivo, o objetivo final que você tem que comprar uma passagem. (1.4) E:: (+) e os alunos conseguiram fazer um a/ um aluno específico, ele: simplesmente pegou o caderno e: quase/ foi quase uma psicografica assim, [que ele começou a escrever loucamente,

E: [((risos))

I: eu falei, “esse menino tá fazendo *as coisa* errado”, ((respiro)) (+) e aí quando eu fui olhar eram/ eram assim, preposições: que tinha que [trocar:

E: [uhum

I: mas esto/ estruturalmente assim tava (+) perfeito, e eu não dei estrutura nenhuma.

E: (+) eles procuraram, tu perguntou pra eles assim?

I: (+) é, o que eles falam que assim, que eles vêem de fil:me,

L: uhum

E: uhum

I: né, ou: (+) o que eles (+) eh: às vezes eu a acredito que eles pegam muito do que a gente fala, mesmo que a estrutura talvez não seja a mesma

E: uhum

I: eles/ eles vão pegando aquelas palavras (lá) na medida que a gente vai falando, e aquilo vai internalizando talvez de uma forma não consciente

E: uhum

I: mas (+) vai internalizando de forma a quando (+), ele tem um objetivo pra ser cumprido, (+) ele simplesmente psicografa ((risos))

L: [((risos))

E: [(pois é), tá vendo (+) como o espiritismo ajuda

I: ((risos))

E: (incompreensível) [00:05:05]

L: ((risos))

E: seus nenéns eu não sei se você vai achar mais complicado ou menos, nem você Iza, porque ((respiro)) (+) a outra turma que: que a a gente tava observando, os meninos eram mais velhos

L: é

E: e aí tem professor que acha que tipo assim “po:xa mas (+) neném pequeno né, os meninos menores, não sei como é que é”, *ces* acham que existe alguma diferença?

L: (++) eu eu vou continuar batendo naquela tecla de que:: os que *tão* começando agora são mais abertos a desenvolver essa au/ au:tonomia, a aprender do jeito que a escola tá propondo, do que: aqueles que já estão aqui a mais

I: (é)

L: mais tem:po e já tiveram o livro, e já tem mais aquela [(inaudível) [00:05:41]

E:

[ah::

L: da escola, de não ter tanta autonomia assim, então eu acho que os menores níveis, 1-C, 1-D, como *tão* começando agora (incompreensível) [00:05:50], eh:: eu acho que eles vão desenvolver mais. Eu tenho alguns alunos nessa turma nova que você tá observando (++) que eu já consegui sacar que às vezes eles fazem as coisas muito mais rápido do que eu tinha planejado

E: uhum

L: ou do que eu tinha pedido, ou então às vezes eu peço “ah, façam UMA tarefa”, aí tem alunos que terminam (+) e já viram a folha e já fazem o resto, eles não precisam da minha ajuda, eles já têm aquilo trabalhando dentro deles. Lógico (+) que eu tenho alunos que eles precisam do step by step

E: uhum

L: pra fazer qualquer coisa, mas tem uns dois ou três casos aí que (+) os meninos são autônomos, eles não precisam de muita ajuda, eles precisam só: (+) talvez da estru/ (+) que eu passe a estrutura que eles prec/ (+) que eles estão necessitando naquele momento e aí eles já seguem o bonde, já conseguem ((respiro)) (+) fazer todas as/ as (adaptações) que eles precisam

E: [uhum

L: [sem muita interferência, então tem uns casos bem interessantes no no/ nesse nível de [iniciantes.

I: [é, eu acho que eles acontecem, né, de uma forma talvez um pouco diferente assim, às vezes (+) não é o menino que precisa ficar te perguntando, mas ele vai lá sozinho e pega o [dicionário e procura sozinho e tudo o mais

L: [uhum

- I: (+) eh: eu acho que o grande diferencial dos alunos que *tão* iniciando também pros alunos que já *tão* lá no final (+) é: a maturidade deles [também, né
E: [ah: sim
- I: isso é o/ é um: é uma coisa que é bem diferente assim, porque os meninos (+) peque:nos ainda *tão* naquela escola meio que sain:do ali do fundamental 1, então (+) “eu preciso do professor”
- E: ah ta
- I: mas alguns ai ja/ aí cê já observa que “não, não precisa, eu sei procurar o dicionário, eu sei usar, eu sei essa palavra porque eu vi: na escola” [e tudo o mais
E: [uhum
- L: uhum
- I: mas acontece caso de menino do 1-A, 1-C (+) ser autônomo, sim.
- E: (+) e eles são eh: eles são vocês acham que uma quantidade até: significativa?
- I: (+) digamos que eles são: né, assim, nas minhas turmas são vinte por cento (+) dos alunos.
- E: uhum, eh os seus são menorzinhos né Lia, do que/
I: (+) acho que os meus são [menores
L: [os dela são menores
- I: é, o meu é 1-A
E: (+) o o seu é 1-A e: o/ aquele é 1-D
L: 1-D
E: então esses nenéns aí: vão ainda passar dois anos até/ (++) nossa Lia, então quer dizer que aquela turma/
L: não, eles/ porque eles começaram no 1-C, eles começaram: no semestre passado.
E: ((respiro)) por isso que tem uns menininhos que tem tipo onze, aí tem na mesma/ no [mesmo grupo uns de quinze ((risos))
L: [uns de quinze
- I: é::
L: e eles são de segunda língua, (+) [a maioria de segunda língua
E: [ah::
- L: eu lembro que [(incompreensível)[00:08:08]
E: [é
- L: aí a maioria (escreve) os nomes que já tem o espanhol e o francês aqui
I: hum:
L: então eu acho que isso talvez influencie também na [autonomia de alguns.
I: [é
a presença do mais velho né, na sala
L: [uhum
- I: eu também/ eu também tinha uma turma assim no semestre passado e eu também notei isso, que é como se aquela pessoa fosse um mentor assim da
E: ((risos)) [é
I: entre eles [é muito engraçado
- L: e tem os *líderezinhos* dos [grupinhos também,
I: [é::
- E: [uhum ((respiro)) [na sua turma ainda não
L: [não sei se você já percebeu a a as lideranças ali (+) [dos meninos
E: porque e eu vi/ eu a gente teve que mudar né?
L: uhum

E: mas a da Iza (+) dá pra perceber quem é que (+) puxa.
L: (+) tem os líderes ali, tem os líderes dos grupos, são aquelas meni/ te tem uma em especial
E: uhum
L: que ela realmente comanda o o o grupo dela. (+) Ela pega as rédeas da situação
E: uhum
L: e ela fala “não, é assim, assim, assim, e cala a sua boca que você tá atrapalhando e faz”, [((risos)) é desse jeito
I: [((risos))
E: sei que essa menina tem uma carreira (++) duvidosa mas longa
I: ((risos))
E: ((risos))
L: eh eh e isso é muito interessante, tem os líderes ali também, tem aqueles que são/ que esses são os que comandam e geralmente são aqueles que têm mais facilidade,
E: [ah sim
L: [então os que têm mais dificuldade, eles che/ ficam juntinhos
E: aham
L: e aquela pessoa lá vai lá e as/ auxilia os colegas.
E: (+) isso é uma coisa interessante, porque eh, (+) vocês sempre usam essa configuração? (+) Ou vocês mudam isso a às vezes?
I: de vez em nunca eu mudo ((risos))
E: porque eh: (+) vocês entendem que essa configuração ajuda?
I: aham
L: ajuda
I: com certeza
E: (+) alguém/ alguma de vocês já deu sa/ a aula na sala onze? Não?
L: eu
E: ja/ você sentiu muita diferença?
L: sinto, eu sinto muita diferença à noite.
E: porque lá, Iza, não mudou nada (+) desde que eu saí, né. Então continua, primeiro, as mesmas carteiras antigas (1.4) em forma de “U”
I: uhum
E: e aí eh tem muito professor que fala assim “cara, eu não gosto de dar aula lá (+) porque: (++) é muito/ (+) às vezes eu preciso rearranjar tudo”, né, (++) e isso aqui (+) meio que você tá agrupando eles, né. Então (+) eles vão natural/ n-não naturalmente, talvez, mas ((respiro)) (+) acaba que funciona, né?
L: [uhum
I: [e é legal quando a gente muda assim:, no semestre passado eu tive a experiência de aplicar teste surpresa pras turmas. (+) Então:
E: e eles sempre adoram.
I: é ((risos))
L: nossa
A: eh: eles chegavam na sala, eles já sabiam o que ia acontecer porque a sala tava em fileiras
E: ah aí ó [((risos))
I: [né, e eles “nossa sro/”, o primeiro foi “nossa professora, o que que vai acontecer hoje? A sala tá muito estranha, num gostei disso não”

E: [((risos))

L: [((risos))

I: porque: parece que a atenção fica toda pra cá né

E: isso

I: quando eles estão em grupos, eles estão com a atenção entre eles também

E: uhum

L: e quando eles estão em fileiras não, e eu tive a experiência de montar/ tentar montar a sala em “U”, porque essa daqui é menor, não dá pra ficar um “U”

E: [exatamente assim, né
[é::

I: (+) e:: e aconteceu a mesma coisa “professora, por que que a sala tá assim hoje?”. E era um dia que eu precisava de um pouco mais de atenção deles

E: [então por isso (+) que eu organizei assim
[uhum

I: (+) e aí eles já acham que é:/ que vai acontecer alguma coisa diferente porque tá diferente a sala e (++)

E: e é fato [((risos))

I: [sim, é, vai vai acontecer ((risos))

E: da/ e vos/ não sei se vocês conseguiram pegar:, ler todas as definições que tem aqui. Porque na verdade existem milhões né, ((respiro)) (+) e aí cada uma realmente foca em um aspecto. (++) Nesse texto/ esse texto maior, que é “O que que é autonomia”, ((respiro)) (++) em algum momento ele já começ/ eles começam a falar, eles eh eh dão: (+) uh: ideia de algumas concepções, né. (+) Por exemplo, de que: uh: autonomia é um/ é uma uhm (+) as primeiras definições sempre falam que é a capacidade de você gerir seu (+) seu programa sozinho,

NI: [uhum

E: [então no começo, bem mais (+) pro início da da: (2.3) a gente tem a definição de (Hollak) [00:11:47] na no final dos anos setenta. (+) Você vai ter uma ideia de que trabalhar sem professor (+) é autonomia, (+) e quando você vem mais pra frente, aí você começa a agregar outras defi/ ah outras coisas na definição. (1.5) E tem uma delas (+) que muita gente acha que não faz tanto sentido ou então que não/ talvez não seja a mais importante (+) uh:: (1.3) que seria a questão das relações de poder. (1.4) Uma das definições que tem (++) é dum cara chamado ((nome não compreendido)) [00:12:21], que é o que eu/ um dos que eu uso (+) na na: dissertação, e ela fala que quando você tem autonomia, basicamente o que você vai fazer é alterar relações de poder (+) dentro de sala, (1.4) uh: e não só:: (+) tra/ eh as relações de poder, mas você vai transformar esse aluno em um ser social, né?

L: [uhum

I: [uhum

E: (+) vocês entendem isso como válido, ou é tipo assim “é:, é também, mas talvez não seja o mais importante”?

[intervalo de 3.74]

I: é o a/ eu acredito que altera essas relações de poder (+) em comparação também ao que a gente tinha (1.5) antigamente né de relações de poder assim, ((tom de boche)) que o professor: é o podero:so que detém: todo o conhecimen:to

E: uhum

I: e quando a gente pensa na autonomia, a gente pensa que o aluno também detém esse conhecimento, né. (+) Várias vezes um aluno chegou pra mim assim “professora, eu vi

isso em tal lugar, significa isso”, às vezes é uma gíria de jogo e eu ((batendo as mãos)) não faço ideia

E: [porque eu não jogo
uhum

I: então assim:, (+) eh eh:: essas relações de poder, de fato elas mudam, elas tal/ elas podem se tornar problemáticas se a gente tiver esses líderes (+) na

E: [sala, então
uhum

I: se a gente não souber gerir esses líderes da sala também, (+) pode se tornar problemático, eles podem sair como os grandes vilões né, tipo “ah, você é burro, eu sei e cala a sua boca”

E: uhum

I: né

E: e aí se estabelece outra relação [((risos))

I: [outra relação, acho que até doentia, de poder né.

Então eu acho que o papel do professor nesse ca:so, também saber lidar com es/ gerir esses líderes né,

E & L: [porque se não
uhum

I: vai ficar aquela coisa assim ((tom de deboche)) “ah, eu sou melhor que você::, ah eu sempre sei fazer melhor que você, cala a sua boca, você não sabe de nada”

E: uhum

I: e aí num num vai funcionar né, o que a gente/ o que a gente: (+) tenta fazer com a escola hoje em dia num: num vai funcionar. ((respiro)) (+) Outra coisa que eu no/ eu notei também:: em todas essas definições, elas *tão* bem ligadas (+) ao:: conceito do pensamento crítico né

E: sim

I: então se a gente não fizer as duas coisas juntas, [é::
ela não vai funcionar.

E: ((respiro)) (+) é in/ é interessante que esse mesmo autor, ele fala que existem estágios da autonomia, (+) e aí ele diz que ss eh o: terceiro e último estágio (+) seria uma autonomia política (++) que é:: de fato você reconhecer (++) eh:: (+) as pessoas que aqui estão né, todos com:/ que estão n-na busca de um mesmo objetivo ((respiro)) (+) e:: elas se entendem como capazes de gerir (+) a vida delas, a a a:: tudo delas,

L: [né
uhum

I: uhum

E: e aí eu falo dessa questão de relação de poder porque tem (++) alguns professores que acham que isso (++) na verdade é: é é é: problemático porque (+) você não pode tirar (+) o poder do professor. (3.6) Eh: [e aí tem algumas

I: [((risos))

E: coisas do tipo::

L: ((risos))

E: eh por exemplo, eu vou: (++) eu não sei se vocês já ouviram isso, mas tem muito aluno que fala assim, eu vou/ eh “ah: professor vira professor pra poder: se: vingar (+)

I: [dos alunos”
uhum

L: ((risos))

I: ((risos))

E: porque: aí eu detenho (+) de fato algum poder sobre você, (+) como por exemplo, sei lá, (+) te::/ você me constrangeu em sala, (+) ou eu acho que sim, e aí eu vou e te dou uma prova (++) que: (++) ele que/ em que:: el/ nn/ que não foi nunca discutida, que

simplesmente é uma prova que não tem um objetivo, na verdade, de testar nada, de avaliar nada né, (+) tem o objetivo de: manter controle. (1.6) Vocês, na experiência de alunos já perceberam isso, presenciaram isso?

I: (2.2) do aluno falar pra gente?

E: não, na verdade você como aluna mesmo [ah assim, você já sentiu [isso? (sentiu) isso

L:

de [professor]

E: [é (+) ou ve/ ou ver acontecer.

[intervalo de 3s]

L: já, (2.1) minha professora de química do ensino médio (++) ela:: não tinha uma boa relação com a minha turma

E: uhum

L: (+) então parece que/ eu tinha a impressão de que o objetivo daquela mulher naquela turma não era ensinar para a gente a [tabela periódica

E: [nada

L: (+) porque ela simplesmente, ela chegou num ponto que ela jogava o conteúdo e na outra aula era um teste, jogava o conteúdo e na hora/ na outra aula era um teste. Ela não tava avaliando a gente, ela tava punindo.

E: (+) é, (+) ou então avaliando quão: quão bem vocês conseguem reter ((fala rindo)) informações escritas no quadro

L: ((fala rindo)) exatamente! Então ela fazia isso de verdade com a gente, então eu senti esse tipo de:: (++) de ela tá tentando exercer a autoridade dela

E: [uhum

L: [por meio disso pra gente ficar com medo dela.

E: (++) e e mas tem algum/ porque aqui que/ como esses meninos, pelo menos todas as turmas que eu já vi, a relação é muito boa

I: uhum

E: né, mas: obviamente sempre: (+) sempre é possível que exista algum aluno que vá tentar, de fato, (+) desafiar a autoridade do professor, (+) né? (+) Vocês acham que com implemento de (+) eh u-uma visão mais eh: eh eh (+) progressista, digamos assim, da: de de educação, você consegue gerir isso melhor (++) do que, por exemplo, um professor seu que achava que “eu vou dar provar pra/ pra você que...”/

I: você não sabe. (1.5) É, eu acredito que s/ assim, eu tive uma experiência desse semestre já (++) naquela turma que [(incompreensível) [00:17:32]

E: [sim, sim, sim

I: (++) eh:: que: (+) o que aconte/ o celular se tornou um problema, às vezes, na sala, né?

E: é

I: e o que eu falei com a ta/ com a: (Tarsila), ela falou “Iza, se realmente *tiver* atrapalhando, *cê* pode tomar e no final da aula *cê* devolve”. (++) E aí tem uma menina que/ eu tava fazendo aquela brincadeira do círculo e a menina tava lá no celular

E: hum

I: eu tava botando a atividade na mesa e a menina tava no celular. E tipo assim, (+) atrapalha, e eu falei pra ela “não usa o google tradutor (+) porque ele vai traduzir errado, porque ele não sabe interpretar

E: uhum

I: e você precisa de algo que interprete”, (+) passei um outro dicionário pra eles que seja inglês e português pra eles (+) verem a colocação, se é aquilo mesmo, e ela continua lá

usando o google tradutor. (++) E aí eu que ela/ ela tava querendo me desafiar né, tipo assim “eu vou usar o celular,eu vou usar o google tradutor

E: mesmo assim

I: e não tô nem aí pra você”. (++) Aí eu tomei o celular dela e coloquei aqui na mesa (++) e aí:: eu dando aula, não sei o quê, eu saí pra ajudar um outro grupo, ela veio na mesa e pegou o celular e sentou e continuou usando o google tradutor. (+) Então tipo assim, pra mim ela quis falar assim “cara, não adianta você tomar, eu vou continuar usando ele”.

E: uhum

I: né, (+) e aí na última aula que *cê* assistiu, acho que *cê* não veio na última aula né

E: is:so, foi *va/* a que *ta/* a (Helena) tava doente né

I: pois é:, na última aula (+) eu vi que ela tava com dificuldade, porque (+) o o a atividade que eu fiz, ela ficava muito mais difícil se você usasse o google tradutor, (+) e ela não tava fazendo, (+) e aí eu sentei do lado dela e comecei a fazer junto com ela, “ah *es/* essa palavra lembra o quê? (+) tem alguma palavra aqui que lembra isso?

E: uhum

I: essa palavra lembr’/, e aí eu acho que ela percebeu assim, tipo “caraca, ela não quer competir comigo, ela só quer me ajudar”

E: uhum

I: entendeu? (+) então assim, é:: é mudar também a ideia do aluno do que é um professor, porque a ideia que ela teve, provavelmente, é de um professor que quer punir:

E: [né, que quer:: (++) te massacrar ali,
sim, que/

I: que te: com/ matar na unha mesmo, (+) e:: e a ideia que eu tenho de professor hoje não é essa, assim, é uma pessoa que te ajuda, e não uma

L: [pessoa que
uhum

I: (+) que te pune, que quer o pior pra você não.

E: (+) mas aí então eh eh: isso aí é in/ interessante porque/ (+) como que vocês entendem que é o seu papel então em sala? (++) Porque se antes o seu/ o o o papel do professor seria de (++) passar conhecimento porque ele tem e você não tem, (++) em uma perspectiva mais parecida com a da Iza, (1.9) que/ que que você tem que fazer em sala (+) pra que (++) você fomente autonomia e de fato eles comecem a progredir.(1.5) Ou você acha que *cê* não tem que fazer nada também?

I: ((risos)) (+) acho que a gente tem que, primeiro de tudo né, que é o o que eu tento fazer no começo do semestre, é mostrar ferramentas pro aluno

L: uhum

E: uhum

I: que a gente a:cha que o alu:no, “ah, ele tem internet, ele sabe mexer”. (++) Não é assim!

E: uhum

I: né, (+) então acho que a gente tem que mostrar “olha, aqui é um/ é um/ é um bom recurso, aqui é uma boa ferramenta, que tal você usar isso aqui? Olha, essa ferramenta é mais difícil, pra quem acha que consegue, vai lá, tenta, se achar que não

E: [vai conseguir, tenta essa aqui”
uhum

L: uhum

I: então eu acho que a gente tem que mostrar pros alunos as ferramentas, e ao mesmo tempo durante o semestre (+) mostrar que *cê* tá ali e você continua ali pra ajudar

L: uhum

E: [uhum]

I: [né, e não pra: pra punir:, e não pra:: (+) pra fazer o dever do menino (incompreensível) [00:20:40], “professora, como é que fala ‘eu gosto de maçã’, eu falo “cê não quer que eu faça pra você?”

L: ((risos))

E: quer uma maçã?

I: né?

E: uhum

I: assim, tenta (+) primeiro. Então ach/ o o que eu sempre falo pros alunos, “gente, tenta”, “professora, eu não consigo”, “tenta”.

E: uhum

I: como é que cê vai falar uma coisa que cê não consegue, se você nem tentou?

E: (1.5) então tem que ter também um um (++) incenti:vo né:, (+) e: e ao mesmo tempo tem um uma certa monitoração ali

L: sim:

E: (+) com os nenéns isso muda, eh: Lia?

L: (++) com os nenéns eu geralmente fico mais:: (+) em cima.

E: uhum

L: (+) porque eles não têm aquela/ (+) alguns têm, os líderes têm, os que têm facilidade tem, mas alguns, eles não têm muita facilidade, mesmo

E: uhum

L: então eu tenho que às vezes sentar:, fazer um como exem:plo e depois pedir pra ele continuar:, (+) porque se não o negócio também não anda, então eu tenho que ficar monitorando o tempo todo, andando, perguntando se eles *tão* com alguma dúvida, porque tem aluno que na hora que eu tô explicando (+) eu pergunto “vocês têm alguma dúvida?”, “não nenhuma, professora, nem uma pergunta”, (++) aí quando eu

[chego na mesa, “professora, eu não entendi nada que a senhora falou”
E: [(incompreensível) [00:21:42]

I: ((risos))

L: ((fala rindo)) então eu tenho que ficar monitorando sim, só que nessa questão das relações de poder que você falou, é como se o professor saísse daqui e ele fosse

[mais pra (cá) junto com o aluno,
E: [uhum

I: [é:

L: [sabe? Então a gente fica ma:is (+) de igual pra igual do que alguma coisa de “eu sei tudo da língua inglesa, eu sei toda a [gramática, toda a sintaxe.

E: [uhum [a ordem

L: Eu vou falar pra vocês agora e vocês vão receber (+) sem [questionar”

I: uhum

L: eles/ tem aluno que questiona “ah professora, mas eu vi num jogo [online

E: [uhum

L: que é assim, assim, assim e assim”, ou então “professora, eu aprendo mais com:: (+) com jogo”, ou “eu aprendo mais com a série, ou com o filme, do que às vezes na aula”

E: uhum

L: e eu já senti profes/ eh: eu já ouvi professores falando que ficam doídos com isso, “não, você aprende mais na minha aula, você acha você tá aprendendo

[com jogo?”
E: [uhum

L: então eu acho que também essa questão da relação de poder: é o professor parar de achar: (+) que é só na aula dele [que o menino vai aprender.]

E: [uhum [uhum

L: porque além das ferramentas que a gente pode passar pra eles, tem outras coisas que eles também fazem que eles *tão* vendo ali [sem nem (+)

E: [sim

L: [a vivência, né? [uhum
[saber que eles estão estudando conscientemente. (+) [É com o jogo, é com (+)
o seriado que eles/ pelo menos que eu [(incompreensível) [00:22:52]

E: [uhum

L: os meninos, que eles gostam de assistir, (+) é de/ é com filme, (+) eh são essas outras ferramentas que eles vão aprendendo outras coisas e outras expressões que: não necessariamente eu passei na aula, mas os meninos sabem.

E: uhum

L: então eu tenho que ta/ eh: é a questão também do professor (+) parar de pensar (+) que é só na aula dele que o aluno vai aprender alguma coisa, é só com com ele, com aquela autoridade, com aquela [(incompreensível) [00:23:13]

E: [uhum

L: [ser dono de todo (+)

I: [(incompreensível) [00:23:16] ((risos))

E: é:

L: o conhecimento, aquele ser de luz

E: ê:, que é quase um sol

L: exatamente, que vai passar o conhecimento para as jovens (+) tábuas rasas que não sabem nada da língua, sabe. Então eu acho que essa questão da relação de poder, ela também (+)

E: [sim

L: [é quebrada a partir do momento é que você para de achar que é só com você que o menino aprende. (+) E aí entra a questão da autonomia também.

I: sim

E: ma/ e e esses, essas (+) eh: eu não sei se vocês tiveram a oportunidade de ler esse artigo, é um artigo na verdade bem: bem: eh tranquilo né. E aí eles fazem uma pesquisa, eles pegam basicamente duas turmas, (+) e aí eles vão pegar um cartaz, (++) vão colocar algumas estratégias (+) que eles entendem que vão (+) ah: ajudar na autonomia, eles também es/ eh: pegam especificamente uma definição de autonomia pra trabalhar, ne

NI: uhum

E: que (+) seria importante. (++) E:: eles vão fazendo teste com essas duas turmas, (+) e uma das coisas que eles colocam (+) é que: (+) uh (++) o: o o/ e isso é uma coisa básica, mas talvez os professores se esqueçam né, (+) pra: você ter: autonomia e pra você falar de estratégias, (+) e aí você fala também dos menininhos que eh eh:: (+) “ah, eu aprendo melhor assim”, é preciso que eles saibam o quê que são esses instrumentos, (+) como eles aprendem melhor

L: uhum

E: né, (+) e:: (+) o professor de fato colocar isso em prática (+) na sala né. Tipo, eu falo de autonomia, mas aí às vezes eu chego em sala e fico pensando “ele não vai saber”

I: (+) uhum

E: então é melhor eu falar, (++) né. (++) Eh: (++) nas: nas aulas de vocês, existem coisas con:scientes que vocês fazem (+) que são pra esse propósito? Pro propósito de:: (+) incentivar (+) autonomia, como por exemplo (+) eh: eu lembro que quando eu eu: saí, (++) uma das coisas que se discutia era colocar um cartaz (+) dos meninos (+) pra que eles soubessem qual era (+) o nível, os objetivos do nível, (+) e não só do seu nível, mas de todos, porque afinal de contas se ele decidisse que ele ia lá

I: não tem ainda [a minha sala (incompreensível) [00:25:21]

E: se que/ e-eu acho que algumas turm/ [algumas salas têm

L: a minha sala tem

E: isso. (1.9) Antes de vocês falarem sobre isso, vocês acham que aquilo ali: é: pra eles eh eh:: funciona? (+) Simplesmente colocar o cartaz, ou precisa ter algum tipo:/

L: então, (1.3) eu: quando a gente tava discutindo isso, a (Tarsila) ela preparou um PowerPoint (+) pra que nós apresentássemos pra turma quais eram os objetivos deles.

E: daquele/ eh desse semestre

L: des/ é, desse ciclo. (1.9) E uma coisa (+) uma coisa que eu percebi em alguns alunos (++) é que eles fica:ram/ eles não ficaram aliviados

I: uhum

E: [hum

L: [eles ficaram nervosos

I: sim

E: sim

L: porque tiveram alunos que falaram “mas professora, esse é o objetivo do meu ciclo? Eu tô no 2-B e eu não sinto que eu sei que eu sei tudo isso,

I: uhum

E: uhum

L: eu não acho que tô conseguindo, então eu tô falhando o ciclo”, e então alguns falaram “ah, eu tenho que acom/ ah:, então essas são as minhas metas,

E: uhum

L: bacana, eu vou me esforçar”, outros ficaram desesperados, “não, eu não tô conseguindo fazer isso, eu não sei nada disso, como é que eu tô: nesse ciclo se eu não sei nada disso?

E: uhum

L: e agora, como é que fica a minha situação?”, então eu acho que tem uma via de mão dupla aí, [eu acho que tem

I: [é

E: uhum

L: ele/ alguns ficaram ansiosos, (+) e outros também (++) eh: falaram “ah ta, então eu tenho que melhorar isso, isso e isso pra atingir este objetivo”, (+) outros ficaram (simplesmente) [00:26:39] desesperados

I: [(inaudível) [00:26:42]

E: [((respiro)) (+) o desespero só de/ na q que co/ como é que vocês interpretam esse desepero, Iza? Porque eh é um desespero de tipo “eu tenho que fazer sozinho”?

I: (++) é, porque lá na/ lá explica né, assim, “com pou:ca interferência do professor”, “com nenhuma interferência do [professor”

E: [ah:: tá

I: então aí eles ficam “caraca, eu não sei fazer isso não”

L: “sei fazer isso não, eu preciso de ajuda”

I: é

E: uhum, (+) mas será que eles entendem que (+) vocês vão estar lá: de qualquer forma pra::

I: pra ajudar?

E: é:

I: (+) eu tento usar/ eu tento usar exemplos:: de outros semestres né. (+) Eu tive uma turma:: no final do ano passado (+) que eles/ eu tava dando au:la, a aula toda em inglês, eram do 3-B, (+) e eles tavam tipo assim “cara, eu não tô entendendo nada do que essa mulher tá falando”

E: uhum

I: e aí um dia eu parei a aula e falei “galera e aí, como é que a gente vai fazer? A gente vai ter que arrumar: uma solução, porque eu não vou parar de dar aula em inglês (+) e eu também não quero que vocês fiquem sem entender, eu preciso de vocês na aula”

E: uhum

I: e aí:: a gente teve uma conversa em português mes:mo, bem aberta e (+) vários alunos falaram “professora, eu não tô preparado pra esse nível, quero voltar”

E: uhum

I: aí conversei com o (Elder) e ele falou “Iza, não tem como voltar, (++) o que tem como é: (+) eles correrem atrás

E:

[e continuar”

[uhum

I: (++) e aí eu fui tentando fazer o o máximo possível, ainda trabalhei bastante escrita, então tirava bastante dúvida deles e tal, trabalhei mui::to vocabulário, (++) e aí esse semestre eu tô com essa mesma turma

E: uhum

I: (++) e aí eu ve/ eu olho pra eles assim e eu falo “cara, não é a mesma turma”,

[eles mudaram, tipo da água (+) pro vinho

E:

[uhum

I: e o que o o o (Elder) passou pra mim, eu passei pra eles, eu falei “galera, não tem como voltar:, (+) o que tem como fazer é vocês correrem atrás do tempo perdido”, (+) então eu tento usar eles como exemplo pras outras turmas de que é possível, então tipo

L: uhum

I: se você acha que você não consegue fazer aquilo, se você fizer um esforcinho, (+) você consegue sim

E: uhum

I: (+) né, então hoje eu tenho alunos (+) do 3-D que tão prestes a se formar, (+) que conseguem falar/ (+) eu nunca ia imaginar que em um semestre esses alunos iam mudar tanto assim, do um, dois semestres, (+) como eles mudaram. Parece que incl/ tem alunos que parece que eles estavam em ambientes completamente diversos

E: uhum

I: porque eles hoje falam assim, numa naturalidade que: eles não falavam há dois semestres atrás. Então é possível? É possível sim.

E: e eles pegaram a responsabilidade, né?

I: sim

L: uhum

E: que:: eu não sei como vocês interpretam, mas eh eh: (+) tem professor que gosta, tem professor que não gosta né:, (+) mas eh: no geral é bem: (++) eh:: com os outros participantes né, é bem tipo assim “mas eu nunca tive essa responsabilidade, ((pigarro)) minha responsabilidade se limitava (+) a passar conteúdo, mas a/ eh eh do a/ daí a dizer que o aluno aprendia (++) é outra história, (+) então você tirar isso é meio que (+) é um alívio, né

I: uhum

E: não, não sou responsável pelo: (+) seu sucesso (+) e o seu fracasso mas eu tô aqui pra/ e eu tô aqui pra te auxiliar né. (++) Na nas: nas aulas de vocês existem passos (++) que são: (+) “eu tô fazendo isso aqui porque eu sei que (++) eh: (+) eles precisam aprender a fazer isso sós”, por exemplo

[intervalo de 3.7s]

I: eh algumas coisas eu vou anotando assim, pra depois: (++) juntar numa salada e falar “olha, eu acho que isso aqui tem que pontuar”, na turma mesmo que: você tá assistindo aula, os meninos já pediram “professora, (+) trabalha preposição porque isso é uma coisa que a gente tá sentindo dificulda:de” e tal,

E: uhum

I: então eu tô pensando em como preparar uma aula sobre preposição de forma que não fique aquela coisa maçante assim, [até porque

E: [uhum

L: uhum

I: até os nativos têm dificuldade de usar pra/ de usar preposição. ((respiro)) (+) Então:: eh: tô tentando pensar em como que eu vou fazer isso de uma forma que: (+) que seja: significativo pros meninos, que eles consigam usar, que na hora de pensar e de escrever (+) ele fale “olha, eu acho que é essa preposição aqui que tem que usar”. (+) Então:: eh:: (++) eu acho que o que eu tento fazer é (+) é ir anotando (+) né, durante um tempo, e aí preparar algo “olha, (+) isso aqui é importante, *vamo* pontuar, *vamo* parar um momento e

L: uhum

I: isso aqui:/ essa estrutura aqui é importan:te, essa preposição é importan:te”.

E: (+) e el/ eles pedem referência de alguma coisa?

I: (+) alguns

L: alguns

E: hum (++) mas como que isso funciona, por exemplo, eh (1.7) eh:: e normalmente numa aula vocês vão colocar (+) tarefas específicas, assim, mini tarefas específicas (++) uh:: por exemplo (++) “ah hoje o primeiro passo, eu quero que vocês (+) façam (+) isso”, (++) e aí deixar a cargo deles e explicar o que que eles têm à mão. (1.3) Funciona mais ou menos assim? (++) Ou:: (++) na verdade porque eu não sei como que vocês estruturam (+) eh: (++) se o objetivo for que eles façam

I: uhum

E: e não você. (1.6) Por exemplo, eu já notei que quando vocês/ eh que a simples utilização de projetos já é

I: (+) uhum

E: pra isso (+) né, eu pe/ eu peguei um projeto, e eu não (+) decidi dar uma aula mesmo né, eh eu dou uma preleção (+) porque eu quero que você: (++) faça, (++) né. (++) Vocês têm alguns eh:: vocês têm (+) coisas específicas que vocês fazem pra que (+) eles tomem as rédeas, (+) não vocês.

I: (2.1) eu/ na verdade eu: (+) o meu projeto eu dividi em partes né:

I: e aí pra cada parte tem uma tarefa final, que é geralmente uma apresentação oral. (++)
e aí: eu tento trabalhar com: o vocabulário que eles vão (+) precis/ provavelmente
precisar pra aquela tarefa final

L: uhum

I: (+) e aí:: (+) na: no final assim de tudo eu eu mando o objetivo “ó, o objetivo da tarefa
é vocês fazerem um diálogo (+) sobre tal coisa”

E: [uhum [sim

I: e tem que ter um, sei lá, (+) como o outro, o:: (+) o que você assistiu né, “*ces* tem que
fal/ eh: fa fazer um check-in e e no check in tem que ter um problema no avião,

E: uhum

I: problema no vôo”. (++) Então eu tento trabalhar o quê, se eles vão precisar falar de
um problema no vôo, (+) eu tento trabalhar os problemas possíveis de um vôo

E: sim

I: né, se eles vão precisar fazer um check-in, então eles/ (++) tem aluno que não sabe
nem o que é um check-in, então eles *tã*/ têm que ver um vídeo ou algo (+) que seja de
um [check-in

E: [é, tem que ter algum tipo de input né

I: [sim

L: [uhum

E: esse input vocês sempre eh: pensam que vem (+) uh que e/ vocês colocam que vem
da:/: que eles procurem? (+) Por exemplo, (+) “quero que *cê* faça um diálogo”, (+) e aí
eu falo pra você: em ca:sa (1.3) procurar: (+) sei lá, eu mando um link e eu quero que
vocês vejam tais diálogos pra você ter ideia pra você ter ideia de como fazer o seu.

L: (incompreensível) [00:33:10]

E: ou vocês eh: preferem (++) eu vou te mostrar certas coisas aqui, e aí baseado no que
você viu aqui comigo você faz?

I: (1.3) é:: eu tento fazer a segunda [coisa ((risos))

L: [é:, segunda opção

E: uhum

L: só que (+) com: um pequeno detalhe, eu mostro, eu passo (+) vocabulário pra eles,
adoro passar um vocabulário, sei que é importante

E: uhum

L: (+) aí o que que acontece, eu tenho aquela expectativa, “agora vocês vão realizar tal
tarefa”, e na minha cabeça é utilizando aquilo que eu passei pra eles.

E: ah ta

L: só que o que acontece, (++) às vezes eles não usam aquilo

I: é:, exatamente

L: [(inaudível) [00:33:48]

E: [eles usam uma coisa diferente ou não usam nada?

I: [usam uma coisa diferen:te [é

L: [u/ às vez/ uh, às vezes completamente [diferente que [pra ele

E: [uhum

L: fez mais sentido do que aquilo [que eu passei ali

E: [ah:: tá

I: [exatamente

E: [uhum

L: então (+) bacana, cumpriu o objetivo, eu não vou esquentar com isso

- E: [entendi
 I: [é (+) exatamente, isso acontece mesmo
 L: isso acontece, às vezes eles falam “não não, pra mim não, calma, eu n/ isso não faz sentido pra mim
 E: uhum
 L: eu vou usar outra coisa, professora, eu vou usar outro vocabulário aqui: que eu achei mais interessante do que: isso [que você passou”
 E: [uhum
 L: (++) então às vezes isso acontece, eles também:: (+) realizam as tarefas/ porque eu eu gosto de passar: (+) mini [tarefas,
 E: [mini tarefas [aham
 L: exercícios, eu gosto mesmo [porque tenho a impressão que eles *tão*/
 (++) que é uma forma de eles praticarem
 E: (+) uhum
 L: eu acho/ eu gosto. (++) Então eu aceito mas às vezes (+) desvirtuam o que eu passei ali e eles vão pra outro caminha completamente diferente. (+) E eu acho que um dos meus trabalhos é não esquentar a cabeça [por isso
 E: [com isso, uhum
 L: (+) aí eu falo “ah beleza, ele fez::, (++) fez (bonitinho), (+) consegue falar isso, então não tem porquê eu brigar com ele porque ele não usou exatamente (+) o vocabulário que eu passei pra eles, a situação que eu passei pra eles”. Só que eu gosto de trazer muito em sala de aula, (+) [por quê?
 E: [ah tá
 L: (++) eles não fazem tarefa de casa
 I: é
 E: ah:: tá
- L: (++) não adianta, eles não fazem, en:tão (+) tu:do, ou eu vou:/ se eu precisar fazer alguma pesquisa, ou geralmente vou agendar [e vou pra informática com eles,
 E: [aqui:
 [uhum
 L: ou eu vou fazer e vou trazer em sala de aula porque eu sei que eles (+) dificilmente vão fazer em casa
 E: [uhum
 I: [é, o que eu tento fazer de ca:sa é usar os grupos de whatsapp como: forma de aprendizagem também
 E: ah:: tá, uhum
 I: então às vezes eu mando “gen:te, spoiler da aula de hoje”, aí é um vídeo sobre o que a gente vai falar na aula
 E: ah tá
 I: ou: “gente, olha que legal isso”, aí é uma: uma figurinha/ porque tem muitos: GIFs né,
 [muitos memes
 L: [sim!
 I: (+) então eu tento sempre mandar assim ah “spoiler da aula de ho:je”, “meme do di:a”
 E: [((risos)) meme do dia é ótimo
 I: [e aí eu mando pra eles, pra eles terem contato em casa
 E: hum

- I: porque o que eu sempre faço com eles na auto-avaliação é, (+) “o fato de você vir aqui: duas vezes por semana não faz você aprender inglês”,
- E: sim
- I: então eh: às vezes ele:: eles até esque:cem, que (ce) tem tanta coisa, tanta tarefa da escola e
- E: [tudo o mais
uhum
- I: que eles deixam o inglês
- L: [mesmo de lado, né
uhum
- I: e é importante que a gente esteja ali “olha
- E: uhum
- I: olha isso aqui, esse vídeo aqui é cinco minutos, *cê* não vai morrer se assistir um vídeo de cinco minutos”, né
- E: uhum
- I: “olha que legal, se liga nesse:: (+) nesse::”, como é que fala em português?
- E: (++) ((risos))
- I: sota:que né
- E: ah tá
- I: (+) eh:: “olhe/ olha isso aqui::, olha esse me:me, olha que legal que bacana”, porque tem uns que o pessoal (+) traduz música do português pro inglês e fica
- E: [uma coisa ABSURDA ((risos))
e fica maravilhoso
- I: e aí eu
- L: [gosto de mandar essas coisas
(incompreensível) [00:36:18] ...semestre passado.
- I: pois é, já
- E: [pode mandar isso
aí ó:
- L: ((risos))
- I: pra: pra lembrar mesmo os alunos
- E: e eles/ eh a maioria dos alunos de vocês tem contato (+) com o inglês, não interessa como, (++) fora de sala (+) ou:: (1.6) ou é uma realidade assim não: tão: real, assim né?
- Porque tem va/ vão ter (+) né teremos os
- NI: [alunos que dificilmente vão
(inaudível) [00:36:40]
- E: ter co/ eh vão ter acesso, por exemplo, de fato, à internet na hora que ele quer
- I: (+) é:: assim, alguns alunos (+) eles realmente têm, alguns alunos eles:/ alguns não, todos escrevem na auto-avaliação né,
- E: hum:
- I: “ai:, eu assisto filmes em casa, eu assisto séries em casa”
- E: ah:: ta
- I: e aí quando eu chamo lá fora, aí eu falo assim “ah, que série que você assiste?”, “ah, tal série”, (+) “*cê* acha que *cê* aprende assistindo?”, “ah, eu acho”, (+) “então me fala uma coisa aí que *cê* aprendeu”
- [intervalo de 3.2s]
- I: né,
- E: [então assim, ele não sa:be
uhum [uhum
- I: (+) então: eh eu fico tentando pensar assim, “cara como é que eu posso ajudar ele, esse aluno ou pra i/ esse aprendizagem ser conscien:te
- E: sim
- I: ou:: (+) pra ele de fato tentar pegar alguma coisa daquilo que ele tá assistindo né

E: uhum

I: porque: (+) às vezes el/ às vezes não, eles/ noventa por cento dos casos, eles acham que o fato de você tá com o áudio em inglês e a legenda em inglês, o áudio em inglês e a legenda em português ou sem legenda (+) ce tá aprendendo, não necessariamente

E: uhum

I: eu acho que você tem que ter uma intencionalidade de nesses casos pra você aprender uma coisa também. Pode ser que cê aprenda o ritmo da língua e tudo, (+) mais uma palavra (+) né, um

E: [significado,
uhum

I: “ó nossa, caraca, isso aqui significa tal coisa”

E: uhum

I: acho que isso tem que ser consciente mesmo, tem que ser intencional. (+) E eles não têm essa noção, eles acham que: (+) só do fato de

E: [tá lá, tá aprendendo]
[tá de boas]

[ah os pequenos também, Lia? Tem: tem esse negócio de, eles têm contato (+) e não tem eh: problema de acesso, por exemplo?

L: a maioria tem. Alguns eu sei que eles têm problema de acesso, (igual a:)

E: [ah ta

L: (1.8) o contato deles é (+) [mais limitado, né
basicamente limitado a quê? Alguns não têm, por exemplo celular, não tem [whatsapp, não tem: (+) e-mail

I & E: [uhum

L: o máximo que eles fazem, às vezes, é assistir: um vídeo no Youtube do celular do colega no recreio da escola

E: uhum

L: então tem essa questão também, nem todos têm acesso, nem [uhum
todos têm acesso à: a Netflix

E: uhum, [ou uma: /

L: [alguns alunos têm/ ou qualquer outra [outra coisa né
coisa (pra assistir) né, então eh nem todos (+) nem todos tem mesmo esse acesso, então fica limitado em sala [de aula

E: [uhum

L: (+) é por isso que às v/ (+) às vezes não, sempre eu prefiro fazer as tarefas de pesquisa, de: (+) tudo aqui, [porque eu sei que

E: [uhum

L: aqui nesse momento eles estão tendo acesso

E: uhum

L: porque em casa eu sei que realmente alguns não têm mesmo acesso a esse tipo de coisa, [então (incompreensível) [00:38:53]

I: [mas eu a/ eu ve/ eu percebo assim, que mesmo esses que não têm acesso, eles tentam alguma/ de alguma forma mostrar: (+) que eles estão vendo alguma coisa em casa ou: em algum lugar que seja em inglês né, então assim, eu vejo muitos alunos falando “nossa, eu aprendi isso na escola”, “professora, eu aprendi tal coisa na escola, olha minha apostila, olha o meu dever, olha quanto eu tirei na minha prova”

E: uhum

I: então eles de alguma forma querem mostrar que eles estão tendo contato

L: [com a língua fora daqui também,
[sim

I: e eu acho isso muito bonitinho.

- E: [((risos))
- I: [eu fico “ai:, que fo::fo”
- L: uma coisa que eu acho muito interessante, é que tem alguns alunos que associam as coisas que eles aprendem no inglês da escola
- E: uhum
- L: e eles trazem pra cá
- I: é
- E: é:, é verdade né, eu vi até: as meninas da: da sua turma *tavam* fazendo/ falando isso né, *tavam* explicando pra gente como é que:: (++) que que era o (incompreensível) [00:39:37]
- I & L: ((risos))
- L: é [(incompreensível) [00:39:39]
- E: [muito fofas! E aí (incompreensível) [00:39:41] faz você sentar e (fala assim), “não, vou te explicar como é que é, tá? Anota aí, vai (som)”, e vai e te explica. (++) E (+) é en/ [é engraçado porque eles realmente,
- L: [(inaudível) [00:49:49]
- E: tipo assim, “não, eu sei um negócio aqui, eu *xo* te falar”
- L: é
- E: e é verdade, ele sabe um negócio aqui e vai me falar, mas é porque como ele tem onze anos, *cê* fica assim “mas que fofura”
- I: é:
- L: ((risos))
- I: e ao mesmo tempo assim, tem uma/ tem uns do/ umas coisas que chegam nas suas mãos, os alunos tem: trazem muitos/ os meus pequenos né, (+) livro da escola, “professora, olha o meu livro”, porque eu acho que é o primeiro ano que eles *tão* tendo inglês na [escola também
- E: [é:
- L: [(+) (inaudível) [00:40:10]
- I: então é, “ô professora, olha meu li:vro, olha minha pro:va”, e aí *cê*: começa também a entrar em contato com o material que eles usam na escola, e tem uns materiais que *cê* fala “cara, como é que (se vai) expli/ como é que esse professor explicou isso aqui pra esse aluno?”, sabe?
- E: uhum
- I: (+) um aluno chegou outro dia, “professora, olha o: material da escola que: que a professora tá usando”, e era um:, tipo uma apostila de: de vestibular
- E: [(++) nos::sa ((risos))
- I: [*prum* menino de sexto ano, sabe? Eu falei (+) eu tirei foto porque eu falei/ eu não acreditei, eu falei “gente essa mulher ((fala nervosamente)) não tá fazendo isso
- E: tá
- I: com essa criança do [sexto ano”
- L: [e tá:
- E: tá:
- L: tá:
- I: e tá, entendeu? Então é tipo assim, eh ela/ é engraça:do ta/ é engraçado: (+) e ao mesmo tempo [eu acho desesperador e trágico
- E: [é trágico
- I: você entrar em contato com o que eles *tão* vendo na escola
- E: uhum

I: né: tipo, “ah o o menino tem que ver a o quê esse pronome tá se referindo”, pô mas é o primeiro ano de inglês do moleque *vêi*,

E:

((++)) e eles tem eh/ vocês *tavam* falando da questão de tipo “ah, eu aprendo assim, eu aprendo assado”, e tem os projetos também e tal, ((++)) tem a questão da autoavaliação, são todas coisas que eu acredito que colaborem, (+) mas (+) eh: eu queria fazer duas perguntas que na verdade eu vou ter que fazer pro: pros outros participantes também porque (+) eu não sei como é que: isso tá funcionando agora. (+) Eh: com os objetivos colocados e tal né, (+) existe algum momento que vocês dedicam pra falar pra eles ((++)) de como eles podem conhecer a forma que eles (+) aprendem melhor? (+) Se conhecer mais (+) pra saber por exemplo que: (+) eh: (+) tem sempre aquele colega que anota tudo e você/ aí aí alguns ficam desesperados, falam “que que *cê* tá

escrevendo?”
L: [é: ((risos))

I: ((risos))

E: e aí ele vê que que *cê* tá escrevendo, “né possível que *cê* esteja escrevendo”. (+) E aí talvez ele não entenda, e é uma possibilidade, que ele é auditivo, ele não vai precisar escrever

I: uhum

E: mas que o colega precisa escrever. (+) Ou então que talvez escrever ajude a fixar: eh eh (+) né (+), o:: significado e tal. (+) Existe alguma coisa (+) que a a escola pensa em fazer ou que vocês fazem ((++)) pra isso especificamente, dele conhecer como ele aprende?

L: (+) eh:: (+) eu acho que ela (incompreensível) [00:42:09] falar a mesma coisa. No

começo do semestre
E: [((risos))

L: (+) a:: (Tarsila) (+) passou pra gente um student profile,

E: ah: tá

L: então: os meninos, dependia do ciclo, aí [certo
os meninos marcariam “como eu aprendo inglês fora da escola?”

E: ah tá

L: “como eu acho que eu aprendo melhor? Eu tenho que escrever tudo que eu vejo? Eu eu só escuto e aprendo? Eu tenho que:” ((++)) eu não lembro o que (inaudível) [00:42:30] “eu tenho que fa/ eu não preciso fazer anotações, eu só preciso: ler pra poder entender”, então es/ isso foi uma coisa q-que eu utilizei ((++)) pra:: aplicar o meu planejamento de aula.

E: ah:: muito bacana!

I: [é

L: [então eu peguei aquilo e considerei, eu anotei e falei “é eu descobri, (+) ah: nessa turma aqui: eu tenho cinco alunos que são auditivos, mas eu tenho dez que precisam escrever”

E: ah:: legal, (+) e isso na verdade faz uma (+) grande diferença né

I: uhum

E: de como que você vai por exemplo apresentar

L: (+) uhum

I: sim

L: e aí eu fico pensando em mim, porque eu sou uma pessoa que eu gosto de estímulo visual,

- E: uhum
- L: então eu gosto de cor e eu gosto de (+) ter animações, [uhum
então todos os meus sli/
às vezes os meus slides têm GIFs, tem imagens, desenhinhos e *fotinhos* porque eu sei
que isso chama a minha atenção e chama a atenção deles
- E: ah: legal
- L: então eu vo/ eu fi/ (+) tudo que eu passo assim, eu fico pe/ eu pensei em estratégias,
então eu fiz uma lista, (+) depois eu vou te mostrar, tá na minha casa as minhas
porcentagens de (+) “ah: tantos alu:nos gostam de: escrever para poder: aprender”
- E: uhum
- L: “tantos alunos precisam só ouvir, tantos alunos precisa ler: (++) e tá tranquilo”,
[aí eu fiz isso pra poder fazer o planejamento de aula,
- E: [hum::
- L: por isso que eu falo “gente, anota aí quem quiser”, aí eles vão lá:: (+) e anotam, mas
tem aluno que realmente não precisa
- E: uhum
- L: eu tenho um aluno, (+) não é dessa turma que você tá observando, mas também ele é
um aluno de 1-D. (1.8) Um:/ o menino ele tem que a/ se eu colocar a data no quadro ele
tem que anotar, (++) ele tem que escrever tudo, o caderno dele é todo escrito. (+) Eu
tenho um outro aluno que ele não precisa escre/ o caderno dele é em branco
- E: (+) uhum
- L: e você vai perguntar pra ele “gente, esse menino não tá: sabendo nada”, você
pergunta pra ele, ele responde tudo. (++) Ele não precisa escrever. Ele só
[precisa ouvir,
- E: [uhum
- L: e e e fica na cabeça dele, (+) enquanto tem outros que precisam ter aquele supor:te lá
[pra poder lembrar
- E: [sim:
- L: e isso é muito interessante em cada uma das turmas, aí eu tracei esse perfil pra saber
planejar: e também não brigar com o menino que eu acho que não tá:: (++)
- E: hum:
- L: nem aí, que não tá prestando atenção, porque ele não tá anotando na:da não,
porque o perfil dele
- E: uhum, (+) não é esse
- L: não é esse, ele só precisa ouvir pra aprender
- E: uhum
- L: então [ele (incompreensível) [00:44:35]
- E: [e e quando eles são mais velhos eh eh: eu tenho a impressão de que: (+)
eh conversando com alguns deles, que eles eh inclusive pegam isso pra:: (++) eh:: como
é que a gente pode/ é aí é: avaliações sistematizadas, tipo assim ENEM,
- I: (+) uhum
- E: eh:: vestibular, eles/ vestibular eu nem sei se existe mais na UnB, mas
- I: ((risos))
- E: eh:: que eles vão, falam assim “ah:, eh:: eu eu:: (+) eu tô lendo”, aí fala/ faz um
comentário tipo assim (+) “eu não consigo reter nada, mas aí eu anoto não sei o quê”,
(++) aí eu já “hum, então” (+) talvez tenha tido já contato com alguma::, alguma técnica
pra poder: chegar a a:: (+) a verbalizar isso [né
- L: [sim

I: uhum (++) eh o que eu tento fazer é assim, além dessa: dessa: (+) avaliação diagnóstica que a gente tem que fazer no::

E: no [começo

I: [no começo (+) e de mostrar pra eles também algumas técnicas né, que nem o/ a: (Tarsila) passou pra gente um vídeo: (+) de um senhor aprendendo inglês que a técnica dele era colocar post-it em tudo

E: [(+) ((risos))

I: [pra ele lembrar de vocabulário, (+) então: mostrar pra eles/ ((visitante entra na sala))

VISITANTE: excuse me::

I: go ahead

E: (+) olha a pessoa, [quê que você quer?

VISITANTE: [(incompreensível) [00:45:36] *cê tá::*

E: (+) não, mas eu vou colocar você na::

I: na gravação

E: vou colocar você na grava/

E: mas enfim [((risos))

L: [((risos))

I: e aí mor/ eh: usar a:: a avaliação diagnóstica né, mostrar pra eles as técnicas, (+) e: nas autoavaliações eu acho mui:to importante (+) perguntar pra ver: se a/ se ele tá tendo noção: se ele/ se ele tá entendendo como é que tá acontecendo o aprendizado dele, né

E: eu já ia lhe perguntar isso. Como que vocês lidam (+) com a autoavaliação?

I: (1.3) o que eu/ eu cham/ eu (+) agora eu to chamando os alunor le/ lá fo:ra pra conversar individualmente, alguns acham esse momento aterror/ aterrorizante assim ((imitando alguém aflito)) “ai professora eu tô com medo”, “por quê, meu filho? A gente só vai conversar, fica de boa” ((risos)). E aí:: eu pergun:to eh: (++) primeiro por quê que ele acha que aquilo que ele marcou parcialmente, por quê que ele acha que é parcialmente, (++) se é:: por conta de vocabulá:rio, se é por conta de estrutura:, (+) se é por conta de: por exemplo, os meninos do terceiro ciclo (+) eh: a gente/ eu uso bastante palavras “debater:, discutir”

E: ah sim sim

I: então eles, eles não se sentem confortáveis ainda pra fazer isso, (++) eu aí:: eu tento:, nesse primeiro bimestre, traçar um meio que um:: (+) um contrato entre

E: [eu e o aluno
[uhum

I: pra que ele consiga fazer as coisas que ele espera (+) pro segundo bimestre, então ele coloca lá (+) “eu espero:: no segundo bimestre participar mais das au:las, falar mais inglês::, me esforçar mais”, (+) e eu falo “*cê* consegue fazer isso?”, “consigo”, “é difícil? Que que *cê* acha que *cê* vai ter que fazer pra (+) pra chegar nesse objetivo?”, “ah: professora, acho que eu vou ter que participar mais das au:las, vou ter que (+) vir mais às au:las, eh::/”

E: uhum

I: “ah, então beleza. Como é que eu posso fazer pra te ajudar a fazer isso?”, (+) “ah professora, acho que *cê* pode ficar no meu pé”. Tem um aluno mesmo da sexta-feira que ele odeia, eu falo “FULA::NO”, (+) aí ele fica “AI PROFESSORA, VOCÊ SÓ PEGA NO MEU PÉ E NÃO SEI O QUÊ”, e aí quando eu chamei ele lá fora, ele falou (+) “professora, eu quero que você pegue no meu pé”

E: (+) uhum

I: aí eu falei “*cê* tem certeza? Eu posso chamar mesmo?”, (disse) “não, pode professora. Eu preciso disso (+) pra eu voltar meu foco, pra eu voltar:

E: uhum

I: né, a minha cabeça pra aula”. (+) Então: pre/ eh:: é traçar um/ esse contrato

E: [com eles
com eles

I: tipo assim, eu to/ “ela tá preocupada com meu aprendizado”, né?

E: uhum, “e eu é que também [tô (+) fazendo esse contrato”, né

I: [e eu (+) e eu/ (+) [é exatamente,
e tipo assim, aí tem o objetivo pra ser traçado, e eu preciso cheg/ eu preciso chegar na próxima autoavaliação e falar (+) “professora, eu consegui fazer isso”

E: [uhum

I: [ou “não, eu não consegui fazer isso porque eu acho que você não me ajudou”, ou “não, eu não consegui fazer isso porque eu realmente não não me ajudei, não tive

E: [tempo”
uhum

L: uhum

I: o que eu sempre falo com eles é “galera, vocês me ajudam (+) e eu ajudo vocês, é uma [troca”

E: [uhum

I: (+) né, então eu acho que esses momentos de avaliação, seja ela diagnóstica ou autoavaliação, elas são (+) essenciais, [(incompreensível) [00:02:26]

E: [precisa ter um feedback também né

I: precisa ter um feedback até pra você conhecer o aluno, às vezes aquele aluno (+) que tá calado mas que você sabe que o menino: (+) escreve: [bem:

E: [uhum, ele produz bem

I: é genial:, (+) e aí você fala “pô, como é que/ que que tá acontecendo?” né, por que que/ que é tão diferente essa produção? E aí *cê* v/ *cê* conversa com o aluno lá fora e às vezes: (+) é um problema familiar:, às vezes é uma timidez mes:mo

E: uhum

I: às vezes é porque:: ele fica calado por inseguran:ça ou::/ (+) e aí eu tô tentando trabalhar isso, assim, eu vi que ba/ muitos alunos faz/ falando isso da insegurança, por mais que eu tente em todas as aulas “gente, tenta”

E: (+) uhum

I: “não, não consigo fazer”, “tenta!”, (++) porque eu acho que isso é/ essa essa: ideia de tentar fazer algo, eles têm que levar pra vida

E: sim

I: né, porque se não, eles vão sempre ter medo de fazer as coisas que eles precisam fazer na vida. (+) Então: eu eu tento trabalhar isso em sala assim:, porque esse é o ambiente seguro,

E: [esse é um ambiente confortável,
uhum

I: e é aqui que *cê* tem que tentar, é aqui que *cê* [uhum
tem que errar: (+) né, é aqui que::
que você: pode pagar mico porque você errou, porque se você chegar lá fora e fazer isso
(+) vai ser m-muito difícil, né

E: uhum

I: talvez você não saiba lidar: (+) com a situação. (+) Então:: eu conversei isso com os alunos, na: reunião de pais também conversei com os pais sobre isso

L: uhum

E: ah ta

I: (+) né::

E: os pais ainda pedem alguma (1.8) prova:, material, de que tipo assim “ah, (+) ((pigarro)) (+) seu filho”, por exemplo, (+) “tá indo muito bem”, existe ah: alguma coisa do tipo:: (+) [eh::

I: [(me mostra como)/

E: é

I: (++) só os do ciclo três às vezes pedem

E: uhum

I: os meninos do ciclo um:, eu tenho/ tô com duas turmas de 1-A:, (+) e:: (+) e os pais (++) acham muito diferente né, essa essa maneira da escola lidar com o alu:no, com a aprendiza:gem e tudo o mais, (++) e aí:: foi até engraçado na reunião um um dos pais falou assim pra mim “nossa, (+) quem dera toda escola pública lidasse com o aluno como vocês lidam, *cês tão* de parabéns, a escola inteira”. ((respiro)) (++) O que eu entendi é, vocês estão lidando com o aluno como um ser humano

E: como um [aluno

L: [uhum

I: como um aluno (+) né, e o que a escola faz com o alu:no (+) geralmente (+) é lidar ele como um objeto

E: sim

I: né, (+) eh:: é jogar: e falar “cara, se tá aprendendo, beleza, se não tá aprendendo *ce* reprova, faz de novo, [não tô nem aí pra você”

E: [uhum

I: (+) né, e quando a gente:/ a gente troca esse olhar (+) pro alu:no, (+) eh:: (+) os pais começam a trocar o olhar a/ pelos próprios filhos

E: uhum

I: né, (+) e:: (++) e:: e parece que toda uma:/ parece que é uma forma de toda uma estrutura social ser mudada

E: sim

I: eu fiquei (+) [bem impressionada com esse comentário, assim

E: [e es/ é/

I: eu fiquei bem pensativa mesmo

E: por isso que é interessante essa questão de relações de poder porque ela não é uma coisa que ela se resume a aqui

I: (+) é

E: (+) ela muda to:da uma ou:tra estrutura

I: uhum

E: né, (+) Lia, como é que você faz com os seus meninos?

L: (+) então, (++) a: autoavaliação, a do primeiro bimestre eu geralmente não vou sentar com eles e questionar as coisas, (em geral)

E: uhum

L: eu gosto de fazer isso no final do semestre (+) pra que ele pense to::do o processo que ele percorreu até::

E: o final

L: esse último momento, é

E: [uhum

L: [pra eles não ficarem tendo aquela crise existencial

E: [((risos))

L: [(inaudível) [00:05:22] (+) aí eu (+) passo a autoavaliação (++) pra eles, eles fazem, (+) e eu sempre peço na última parte assim (+) “minhas observações”,

E: [então pra mim::

E: [ah:: legal

L: é aquele momento que eles: colocam

E: uhum

L: (+) o que eles acham (++) da at/ das atitudes deles em sala de aula.

E: uhum

L: então tem aluno que fala “olha, (+) o meu problema é que eu converso muito, que eu mexo no celular:, o problema é que eu:: (+) às vezes não tô prestando atenção:, que eu tô faltando muito, que eu tô chegando atrasado”, então é uma coisa que eles têm, e é muito sincero

E: uhum

L: e eu falei, de repente, se eu perguntar pra eles assim de cara, eles vão ficar meio

E: (++) sim

L: (++) meio tímidos, então foi uma estratégia que eu achei pra eu colocar. (+) Aí depois eu/ aí depois eu falo com eles “ah/ ah: sim, nesse ponto aqui:

E: [você consegue,

E: [uhum

L: então que que *ce* pode fazer pra melhorar?”, (++) “ah, eu posso parar de tent/ tentar parar de usar o celular em sala”

E: uhum

L: “beleza, então (+) vai ficar comigo e eu vou cobrar, tá bom?

E: uhum

L: você está me garantindo aqui que você não vai mais utilizar, então eu vou cobrar.”.
 (++) E aí é uma troca, eu: também falo com eles sobre:: (+) como:: (++) como eu acho
 que na mi/ nas minhas

E: [observações,
 is:so

L: como eu acho que foi o desempenho deles e como eles estão se vendo. (+) Por exemplo, tem aluno que:: consegue fazer aquilo tudo mas na autoavaliação marca (passivamente) porque (+) no exercício ele errou uma coisa.

I: uhum

E: então nessas horas vocês voltam pros: pros p/ (+) não sei se são os projetos ou tarefas, (+) mas vocês voltam pra:: o que vocês anotaram? (++) E mostram a eles?

L: sim

E: naquele/ eu não sei se vocês fazem isso sempre (+) eh:: na questão de realmente eh eh: (+) ver como que o aluno também se enxerga,

NI: uhum

E: “ah, eu não/” por exemplo, “eu não consigo me comunicar: em eh: (+) totalmente em inglês o tempo todo”, (++) e aí às vezes você tem algumas anotações, e nas suas anotações estão lá que ele não consegue se comunicar em inglês (+) quando é um assunto pra ele totalmente desconhecido, mas fora isso,

A: uhum

E: quando é um assunto já trabalhado, é OK. (+) Vocês se se voltam pra essas anotações?

L: sim, eu volto pras minhas anotações.

E: pra cheg/ pra pra:

L: pra dar o feedback [pra eles

E: [pra dar o feedback, né

L: (+) e tem aluno que pede “professora, o que que *cê* acha de mim?”

I: é

L: (+) ai que fofo

I: e tem aluno também que consegue perceber isso (+) né, assim

E: uhum

I: “ah e-eu não consigo sobr/” por exemplo, quando a gente tava trabalhando/ eu tava trabalhando com os meninos de terceiro ciclo sobre cultura

E: sim

I: “professora, eu não consigo falar sobre cultura”, “por quê?”, “porque eu *num/* não conheço desse assunto,

E: [pra mim é complicado”
 ah:: interessante

I: (+) então ele eles eles conseguem já ter essa percepção::

E: de que tem a questão das [temáticas mesmo né

I: [sim, uhum

E: porque: essa questão de tipo “fluente em inglês” é meio: (+) é engodo né

I: uhum

E: assim, ((fala rindo)) academicamente falando né

I: sim

E: (+) então meninas (++) eu gostaria de registrar que vocês são muito fofas ((registrado!))

Entrevista: Pensamento Crítico

I: Iza

E: Entrevistadora

L: Lia

NI: Falante não identificado

E: ... que eu estou fazendo isso? Como eu falei: (+) eu tinha falado antes pra vocês que não tem definição no documento

I: uhum

L: uhum

E: então significa que o que a gente considerar (+) tá valendo

I: uhum

E: né. (+) Se eu não tive/ se vocês não tivessem lido nada, eh: qual é a primeira coisa que vem na cabeça de vocês quando eu/ vocês falam de pensamento crítico, de falar que uma pessoa é crítica?

I: eh: eu escrevi né, pra não ficar muito (prolixa) ((risos))

E: ela é da literatura mermo, né

I: ((risos)) aí eu coloquei assim, pensamento crítico é quando o indivíduo (+) tem a oportunidade de ter acesso a vários pontos de vista de um determinado assunto, e só após esse acesso poder formar uma opinião sobre algo OU mudar de opinião. (+) Ensinar um aluno a pensar criticamente é algo intrínseco e transversal (a todas as) temáticas das disciplinas. Deve-se mostrar os de/ os diversos pontos de vista acerca de um tema (+) pra que assim o aluno escolha (+) e ou forme sua opinião.

E: Lia, você (+) tem uma opinião parecida com a da Iza, ou você: desvia um pouquinho?

L: não, minha opinião é parecida com a dela. Só que eu acho que eu fui um pouquinho mais pro lado da filosofia ((em tom de pergunta))

E: uhum

L: porque na mi/ eh: na minha cabeça, pensamento crítico (+) é: você: ter acesso a alguma informação, algum assunto, a várias perpe/ eh: vertentes, pensar sobre isso, refletir e formar sua opinião.

E: uhum

L: mas eu ainda não cheguei nessa pa/ eu não cheguei a pensar na parte do empoderamento, você

E: uhum

L: conseguir desconstruir esse tipo de raciocínio, sabe? Pra mim era você (+) ver, refletir, e depois agir um pouco sobre (+)

E: uhum (+) [sobre o que você/

L: [sobre (determinado) assunto, é. Sobre o que você acredita, sobre o que você construiu (+), é você estudar e pensar sobre (+) e emitir sua opinião a partir daquilo, sabe?

E: Vocês vêem alguma diferença crucial entre eh: (++) alguma das defini/ ah: as duas definições que são colocadas? Que seria da filosofia e da pedagogia? (+) Porque eh: tem muita gente que acha que na verdade elas têm muitos pontos em comum, (+) e que não adianta/ não vale a pena você: eh: ficar (+) nas minúcias, mesmo porque tem muitos autores que: que, eh:: eles acabam convergindo, né?

NI: uhum

E: e:: o principal ponto que: eu/ que eu vejo de diferença (+) seria realmente você considerar o aspecto social

NI: uhum

E: (+) que a filosofia às vezes não considera, né, (+) e você: eh agir em cima disso. (++) Vocês acham que, (+) por exemplo, numa es/ numa aula de língua estrangeira, ((gesticulando “tanto faz” com as mãos)) não interessa a língua que é,

I: uhum

E: (++) acontece isso? (4.6)

I: ((respiro)) eu acho que a gente tem que considerar né, eh (que é a) parte social, porque (+) se a gente não considerar: (+) a gente vai tá fazendo o que a escola de antigamente fazia (+) né

E: uhum

I: que não era ensinar você a pensar criticamente sobre alguma coisa. (+) Então a gente (que no:)/ aqui na escola, como (+) a gente tá: já: no rumo do: do que nos cadernos eh:: ((estalo de língua)) o currículo mesmo

E: [diz,

[uhum

I: então acho que a gente tem que pensar sim sobre isso. Na sala (+) eh: eu tento fazer isso, eu tento [faz/ pensar/ eh:, observar os alunos,

E: [uhum

I: com que tipo de: de público que eu tô lidando, pra aí sim eu produzir alguma coisa pra aquele público começar a pensar criticamente ou não. (+) Eh:: é, eu acho que é isso. ((risos))

E: é, porque de/ eu tenho a impressão e eu não sei se vocês acham que isso ocorre mesmo, que geralmente, quando você fala de pensar criticamente, você pensa mais (++) talvez porque a tradição da filosofia seja mais (+) mais antiga né,

L: sim

E: em: questões de negativas e afirmativas. Então eu considero o que que é verdade, então se isso é verdade, isso aqui pode ser verdade (++) e aí eu chego a uma conclusão.

L: sim

E: (+) mas nem sempre eu vou: esmiuçar (+) o porquê que aquilo ali é verdade, (+) né.

NI: uhum

E: e:: (++) eu acredito que isso entra na formação dos alunos, vocês também acham que sim, ou, sendo língua estrangeira, não? (1.8) eh ensinar a pensar.

L: eu acho que independente da hum: disciplina, independente do curso, cê tem que ensinar o seu aluno a pensar. Seja em, pra matemática, pra física, pra língua estrangeira, se não a gente volta àquela coisa da es/ da:: do inglês e gramática na escola, (+) *verb to be* o tempo to:do, repete, preenche as lacunas, o menino não vai tá pensando em nada.

E: [uhum

I: [uhum

L: então independente da matéria você tem que ensinar o seu aluno a pensar, pelo menos (+) plantar a sementinha, não partir do princípio que “ah, (partir da/) na minha aula eles vão pensar”, mas pelo menos intrigá-los [pra eles verem que tem mais

E: [uhum

L: do que aquele ensino automático que eles estão já condicionados, praticamente

E: [uhum

L: [eu acho isso fundamental independente da matéria, da disciplina.

E: eu não sei se vocês vão lembrar do conteúdo todo da: do artigo da Carta Capital, mas eh eh: foi um um: ((estalo de língua e suspiro)) (++) foi um acontecimento que meio que chocou as pessoas, né? E co/ parte do hum iniciativa privada né, duma escola de iniciativa privada, e às vezes a gente imagina que essas pessoas eh teriam mais acesso à informação

L: sim

E: (++) e:: algumas pessoas julgam que, pelo que aconteceu, não é o caso (+), vocês acreditam que/ você eh (+) hum, vamos colocar do jeito que o autor colocou né, de menosprezar certas categorias ou (certos) seções, né

I: uhum

E: eh: da da: da sociedade, isso configura que (++) eh: a tentativa dessa escola, ou desse professor (++) de fazer com que esses meninos pensem criticamente tá falhando? Tá faltando alguma coisa? Ou vocês acham que (+) isso nada tem a ver com pensamento crítico, o que eles fizeram.

L: (2.5) na minha opinião eles falharam miseravelmente.

I: ((risos)) talvez eles nem tenham essa ideia né, de pensamento crítico na escola. Que geralmente a escola privada, ela (+) tá mais naquela de cumprir conteúdo,

E: [cumprir data, né
uhum

I: e ela não tá tão preocupada/ assim, o que eu tenho contato, o que eu vejo de escola privada, ela não tem tanto contato com esse pensamento crítico. Às vezes pode ocorrer, nas matérias de humanas,

E: uhum

I: os professores puxarem um pouco pra esse lado

E: uhum

I: mas ainda sim é difícil, porque na maioria das vezes eles mostram o ponto de vista deles, e não: tipo, mais de um ponto de vista pra aí o aluno pensar “nossa, isso aqui faz sentido, mas isso aqui não faz sentido”.

E: isso é uma coisa que preocupa vocês, eh: vocês emitirem opinião? (++) Eu digo isso por/ muito por causa das/ da escola sem partido mesmo

I: aham

E: cês têm medo em sala de (++) vou, por exemplo, “vou chegar e vou levantar a bandeira de que...” por exemplo, como tá acontecendo agora, a questão da: da: sei lá, “...da cura gay”. (++) Vocês têm medo de chegar e falar assim “poxa gente, vamo refletir sobre isso”, e bater: alguma te/ e e sei lá, forçar a barra e falar assim “poxa, (+) estamos no século XXI, (+) como que isso pode ser considerado doença?”, (+) vocês acham que cabe a vocês ou isso extrapola

I: eu acho que num/ eu acho que num: é a questão só de, de ba/ de: levantar bandeira assim, eu acho importante cê levantar: (+) a temática, a discussão em sala. Pode ser que: com: essa discussão o aluno mude de opinião, [pode ser que não

E: [uhum, (+) uhum

I: né, então por exemplo, essa semana eu falei na sa:la, não sei que que eu tava dando exemplo, e falei “ah (+), e se a gente eh: falasse que jes/ que Deus não é o/ um homem, é uma mulher?”

E: uhum

I: “e se a gente falasse que Deus é uma mulher negra?”

E: uhum

I: e AÍ EU VI que alguns alunos ficaram assim “nossa, que louca né”, porque ((risos))

I: [assim ((risos))

E: [nossa, e ainda negra, quem é negro nesse/

[ninguém, cara. É tipo, loucão isso né.

L: [é, exatamente (incompreensível) [00:07:48]

I: então assim, a gente pensa:: eh aí eu comecei a pensar, na hora que eu tav/ eu saí da aula, eu falei “poxa, por quê que será que os alunos ficaram [tão chocados?”

E: [tão choca’dos

I: né, e aí eu pensei “bom, a gente mora em Sobradinho, a nossa comunidade é basicamente protestante”

E: sim

I: né, então você: falar isso prum aluno ((fala rindo)) de onze, doze anos, que Deus pode ser uma mulher:

E: é

I: é chocante.

E: ou falar que não tem Deus nenhum (+) [também

I: [ou fal/ é

L: [(ou mais de uma divindade)

I: [então assim, talvez

E: ((risos))

I: pra alguns seja só chocante, e pra outros seja “poxa, será? Por que não?”

E: uhum

L: uhum, eu a/ eu acho super importante você: (+) trazer esse tipo de tópico pra sala de aula, pros meninos (+) pensarem

E: uhum

L: a respeito até do que tá acontecendo no mundo, como isso afeta a realidade deles.

Ontem teve um aluno que virou pra mim “professora, olha, se eu não vier nas próximas aulas é porque eu tô de atestado”, e eu “por que, criatura?”

“ué, [porque: ser gay é doença agora”

E: [por: que: (to)/ ah: ent/ nossa, mas que bonitinho esse jeito

de: de: de se apro/ de se aproximar do professor ((risos))

L: (é, então), eu falei “é, realmente faz todo o sentido”, [mas

E: [é:

L: isso é ridículo, aí os meninos da sala começaram a ouvir a conversa e a gente começou a debater sobre isso, e a maioria dos alunos falou “não, realmente isso é ridículo, isso não faz sentido [nenhum”,

E: [hum [hum

L: mas teve um outro que falou “ué, pra mim é:, de acordo [com a minha religião, de acordo com isso, aquilo”, aí antes do negócio ficar muito feio e (as pessoas)

começarem a se ofender,

I: ((risos))

L: eu já intervi

E: ((risos))

L: “cal:ma, cal:ma”, mas vamos pensar a respeito, por quê [que isso seria uma doença?

E: [uhum

L: por quê que é um u/ um desvio de comportamento, de conduta? Então é legal você trazer esse tipo de coisa e às vezes os próprios alunos trazem

E: uhum

L: pra falarem na aula. Essa semana eu tava falando sobre estereótipos,

E: uhum

L: como eles enxergam as outras pessoas, se isso é:: bom, se isso é ruim, se você estereotipa uma pessoa com base na cultura, na

E: [religião, (+) eh: na: orientação sexual,
[uhum

L: se isso é o/ se isso é bom, se isso é ruim, se isso não gera preconceito. E eu tive um debate muito interessante em sala de aula, porque teve gente que falou “ah, eu acho estereótipo uma coisa hilária”, e já teve [gente que falou

E: [((risos))

L: “não gente, isso é um/ uma raiz do preconceito”, então é legal você trazer esse tipo de coisa, eu tava trabalhando isso até mesmo dentro do tema (+) da escola esse semestre. (+) Então ficou uma coisa muito rica, ficou muito bacana saber que os meninos estão tendo, tão desenvolvendo uma maturidade, pelo menos aqui no CIL,

E: [uhum

L: [ou então eles estão confortáveis o suficiente (+) pra falar uma coisa dessas, “olha, [eu tô de atestado, eu tô de atestado por que agora [é doença”

E: [((risos)) [é:

L: ou então eles falarem sobre estereótipos e “olha professora, eu já sofri o/ eh: preconceito porque o meu cabelo é black power, eu já sofri preconceito porque minha pele é negra”, então eles se expressando desse jeito, eu acho que isso é muito bonito. (+)

E eu acho que que/ a escola também é um espaço pra isso

E: uhum

L: não tem como você podar os alunos ou então podar a opinião/ “professor não pode emitir opinião porque nós somos neutros”. Ninguém é neutro nesse mundo.

I: não, e não necessariamente você tá levantando uma bandeira né, você só tá discutindo.

E: e emitindo a/ e vocês consideram que emitir a SUA opinião é importante nesse momento?

I: (2.8) eu/ eu tento ficar neutra, assim. Eu tento: eh assim, mostran:do es/ eu sei que mostrando: (+) eh incitando a discussão a gente acaba mostrando a nossa

E: [opinião também, né
[uhum, [sim

L: [é, (incompreensível) [00:10:48]

I: mas:: eh, quando o aluno pede ma:is explicitamente “professora, que que [cê acha disso?”

L: [o que que você acha

I: [eu não tenho problema de falar]

E: [ah: tá]

L: eu também [não

E: [uhum

L: eu/ quando eles pedem a opinião mesmo, aí eu vou lá e falo “olha, eu acho isso, isso e isso, mas é a MINHA opinião, vocês [têm todo o direito do mundo [de discordar

E: [uhum [de discordar

L: achar que eu sou louca e que eu tô errada”.

E: uhum

L: da mesma forma que quando os meninos começaram a debater essa questão da cura de/ gay, tiveram alunos que falaram “não, pra mim é.”

E: [uhum

L: [e eles com/ os outros começaram a se alterar, eu “gente, é a opinião dele”.

E: uhum

I: uhum

E: mas que continue como opinião, tá? Não bate em ninguém não.

I: ((risos))

L: ((risos)) é a opinião de:le. Não faz sentido vocês ficarem falando que tá certo e errado, é a opinião dele, é o que ele acredita. (+) Ninguém tem que concordar com/ que eh:: com a gente e também a gente não tem que concordar com eles, tá tudo bem, todo mundo se ama, se respeita e se abraça nessa sala de aula.

I: uhum

E: eh, essa questão de vocês [eh/ f/ eh/ eh/ f/ eh/ eh: eh: tentar fomentar essa questão

L: [(isso é importante)

E: de tipo assim, olha, ((estala o dedo)) algumas eh/ eh/ opiniões podem ser emitidas, mas não podem ser (+) eh: forçadas, né?

L: uhum

E: e isso: vale pra:/ vocês entendem que vale pra todos os âmbitos, inclusive pra opiniões que vocês consideram que: (++)

I: Bolsonaro

E: [é::

I: [((risos))

L: vale, vale. Por mais que eu [eu discor:de, mas pra mim/

E: [uhum

I: dá vontade de chorar ((risos))

L: dá vontade de/. Tá:, mas tudo bem, é a sua opinião, não é:/ eu não sou a dona da verdade, [eu posso tá erra:da

E: [uhum

L: muita gente (++) também acha meio ((fala rindo)) esquisito

I: ((risos))

L: pode tá errado também:, não sei:. Mas é opinião, então eu realmente eu tento,

[por mais que eu discorde, eu sempre falo

E: [uhum

L: “não, a gente discorda mas (+) eu [continuo te respeitando

E: [uhum

L: continuo te achando uma pessoa maravilhosa, porque isso aqui: é um lugar de debate, a gente pode fazer um debate mas vocês têm que se respeitar

E: uhum

L: porque nem sempre as pessoas vão concordar com você,

E: [sim

L: [nem sempre você vai ser o dono da razão,

E: [uhum

L: [então tenham maturidade também (+) pra saber lidar com opiniões

[divergentes

E: (diferentes), sim

E: porque (+) cê vai encontrar isso na vida, sinto muito.”

I: até porque, assim, com o tempo (+) você muda de opinião, [né
SIM

L: E: sim

I: eu eu fico me vendo, eu (+) fui escrever isso sobre pensamento crítico e fiquei me observando (+), eh: sei lá, cinco, seis anos atrás quando (+) eu fui entrar na UnB, eu/ eu não, não vou mentir, eu achava um exagero, um absurdo uma pessoa tá:: fazendo um cigarrinho de maconha no corredor,

E: [uhum

I: eu achava um absurdo as pessoas estarem se beijando loucamente e quase transando ((risos)) no meio do corredor. Mas depois eu comecei a:: a a pensar criticamente, talvez, e:: e comecei a mudar de opinião, né,

E: [uhum

I: a falar “não tipo, problema é dele, não é meu”

L: é: ((risos))

I: ((risos))

E: e e:: vocês acham que isso vem mais com a maturidade? Essa questão de ((respiro)) de você considerar outras possibilidades, que antes tinham já te falado, por exemplo.

I: (+) a maturidade conta, mas: a oportunidade de você pensar criticamente

E: hum::

I: ela também é importante (+) né, a UnB dá esse espaço de você pensar criticamente. (+) Então assim, a gente fala “ah, a gente precisa só de um ambiente diverso”, a gente tá num ambiente diversoo tempo:do

E: [diverso!

I: só que a gente às vezes não é:: eh, incentivado a pensar criticamente sobre esse ambiente que a gente tá.

E: uhum

I: e aí a universidade acho que me deu essa: essa: [

E: [liberdade?

I: liberdade de pensar e de observar assim, as pessoas em volta e falar “bom, (+) eu posso formar uma segunda [opinião sobre isso, uma opinião diferente”.

E: [uhum

L: é

E: você também sentiu isso, Lia?

L: senti, eu senti muito principalmente porque: (+) eu e minha mãe somos as: ovelhas negras da família, [nós somos as rebel:des e tudo o mais.]

E: [uhum] Ai que bonitinho isso, né.

I: ((risos))

L: eu e minha mãe, minha mãe me ensinou a, eh me ensinou a rebeldia. Eu sempre gostei muito de questionar as coisas, só que lá em ca:sa (+) eh o (+) meus tios, por exemplo, eh:: meu avô e tal, eram todos militares (+)

E: nos:sa, então aí o confronto é forte

- I: [((risos))
- L: é [(eram todos) militares:, “bolsonaro 2018”: direita, professor vagabundo, petista é tod/ são todos ladrões: e:: eh, quem estuda na UnB: (+)
- E: [é vagabundo também, anarquista
[é vagabundo também uhum
- L: então assim, o essa/ o o qr ah: embate lá em casa, o embate f/ eh: na minha família (+) sempre foi muito isso sabe, todo mundo sempre essa mesma opinião.
- E: [uhum
- L: [aí chega eu, fui pra UnB, fui virar professora ((risos))
- I: ((risos))
- E: ((tom de sermão)) “por quê que você fez isso?”
- L: “por quê que você fez isso?”, pra eles eu fui
- E: é
- L: de acordo com esse artigo aí [a pessoa que não deu certo, [sabe?
- E: [é [é
- L: porque eu não quis seguir aquela carreira, e quando eu cheguei na UnB, e eu vi aquelas pessoas se expressando, fazendo o que elas queriam, eu falei “caramba, agora é meu momento de brilhar, [((tom de riso)) é aqui que eu vou dar minha opinião”
- E: [é, ago/
- L: então foi m/ foi liberdade, mas eu tive a oportunidade de fazer isso.
- E: uhum
- L: aí eu fico pensando, quantas pessoas também não têm essa mesma coisa, esse ambiente em casa que acaba restringindo, podendo
- E: uhum
- L: e você nem: abre a cabeça pra outras possibilidades e pra outras coisas. Até porque a escola, mesmo (se a::) (+) eh, humanista, que teve essa questão [desse artigo,
- E: [uhum
- L: (+) eh:: mesmo essas escolas, elas tão eh: podendo os alunos pra passar num vestibular de uma universidade pública
- E: tá sim, claro
- I: sim
- E: [tanto faz
- L: pensou criticamente ou não, (+) [já não faz muita diferença
- E: uhum
- L: o importante é ter os primeiros lugares em medicina, [em direito
- E: [uhum
- L: porque essas são as: carreiras que tem/ que você tem que planejar,
- E: carreiras que/ uhum
- L: que são as carreiras que [dão certo
- E: [dão certo
- L: (+) ((respiro)) então:: é basicamente isso, é muito você ter oportunidade. Por mais que esses meninos eles obviamente teriam todos os recursos do mundo (+) pra ter essa oportunidade pensar e debater e tudo o mais, mas (+) provavelmente talvez eles nem façam isso
- E: uhum
- L: ou talvez eles mudem quando cheguem na universidade,
- I: uhum

L: ou então outras pessoas talvez encontrem o espaço delas, igual eu me encontrei, quando entrem também na universidade,

E: sim

L: mas imagina a caminhada de muita gente, principalmente aquelas ah: aquela parte mais: (+) pobre [mesmo da população

E: [sim

L: chegar na universidade pra poder (+)

E: ter esse [momento, né?

L: [ter esse momento de: de pensar criticamente. É muito complicada essa situação, principalmente considerando a nossa realidade econômica e [social, enfim.

E: [sim.

(+) então p/ se vocês fossem pensar nessa ne/ nessa dinâmica toda (+) que a gente tem, (++) qual seria o papel da escola (++) pra: fomentar o pensamento crítico? É o/ é é tipo, é expor (++) ou é (+) é escolher um lado, (++) é o quê? (+) O papel da escola, não de vocês especificamente.

[intervalo de 5.3s]

L: na minha cabeça o: papel da escola pra começar a fomentar o pensamento crítico, plantar pelo menos a sementinha, seria:: expor todos os lados.

E: uhum

L: (+) nesse momento a opinião: da escola, o posicionamento da escola, do professor, da equipe, enfim (+), não seria o mais importante. Exponha todos os lados de um debate, qualquer debate

E: uhum

L: que eles achem que:/ que a escolha acha pertinente pros alunos fazerem. (+) Que todos emitam sua opinião, tudo que eles pensam, que eles não pensam, que eles não sabiam sobre, pesquisar sobre, sabe?

E: uhum

L: e a partir desse momento as pessoas começarem a discutir e formar (+) a opinião com base naquilo, e pensar também “será que isso afeta minha realidade, será que isso tem alguma coisa a ver com meu mundo, com meu ponto de vista

E: uhum

L: será que a:: (+) a minha condição social, a minha formação, tá afetando a minha opinião, não tá:, tá afetando a minha formação, como eu vejo as coisas, como eu não vejo as coisas”. Então acho que o papel da escola nesse primeiro momento seria (incompreensível) [00:17:51]

E: uhum

L: mostrar TODOS os lados (+) de qualquer situação (+) e aí começar a construir o debate. Nesse momento a gente não se posiciona, mas se alguém perguntar qual é a sua opinião, você dá sua opinião também, não tem problema nenhum outra

[pessoa discordar de você porque (+) faz parte, é saudável e tudo o mais.

E: [uhum

I: é:, além disso eu acho que a escola tem que engajar: a equipe né, a trabalhar assim.

(+) Porque: (+) às vezes a gente vê “ah, a gente trabalha de acordo com (o currículo da secretaria”.

E: uhum

I: mas é uma grande balela, se você entrar na sala (+) aquilo não tá acontecendo

- E: [não
 I: [né, a escola que: que a gente tinha há dez anos atrás é a mesma que a gente tem hoje, então a gente precisa engajar toda a equipe pra que to:dos trabalhem dessa forma,
 E: uhum
 I: ou que pelo menos a maioria, né. Se quando a gente tem pelo menos a maioria, (+) a minoria também vai tá: expressando
 E: é
 I: um lado, eh:: [(inaudível) [00:18:41]
 E: [o desconforto né, de tá fazendo aquilo
 I: [exatamente
 L: [sim
 I: e até os próprios alunos vão começar a observar “nossa né, tão: diferente
 [(inaudível)” [00:18:48]
 E: [uhum. (++) Então precisa ter tipo um ambiente de liberdade pra expressão.
 L: sim, com certeza.
 E: (+) mas e e quanto ao professor, (++) ele na sala, pra ele fomentar o pensamento crítico, qual/ se a escola não deu liberdade, né, pra que isso ocorra (++) o professor faz o quê (++) em sala pra/ pra ter certeza que as pessoas estão (+) pensando a respeito de assuntos (+) correntes?
 I: (1.7) eh assim, primeiro acho que o o professor tem que começar: a fazer uma observação interna na sua prática, né ((ruído intenso de vozes no ambiente))
 E: uhum
 I: (+) como professor (+) e:: além de tudo adequar: o vocabulário de modo que o que você esteja falando não pareça (+) eh:: (+) uma forma de:: (+) “olha alunos, vocês têm que pensar [(incompreensível)” [00:19:36], né
 E: [desse jeito
 I: eh:: (+) e que ce forma uma discussão mesmo de reflexão mesmo pra: pros alunos.
 E: uhum
 I: eh:: (+) e aí sim eu acho que ele vai tá (+) agindo de acordo com o que o currículo fala assim [de pensar criticamente.]
 E: [uhum.] Vocês acham que: e a gente tem que trazer (+) os tópicos? A gente tem esperar que o aluno (+) traga alguma coisa? (+) Tudo tem que acontecer junto?
 I: (++) acho que as duas tor/ eh: tem que ser uma via de mão dupla
 L: sim
 E: [uhum
 I: [(acho que) tem que ser as duas coisas.
 L: a gente pode trazer:, mas eles também podem trazer coisas, eles podem trazer coisas também pra gente eh, “professora, o quê que você acha disso? O quê que você achou: do *impeachment*, [quê que você achou: (+) da:”
 E: [uhum
 L: enfim, porque já me perguntaram isso várias vezes, “o quê que você achou da cura gay?”, “o quê que [você achou (+) sobre os estereótipos?”
 E: [uhum
 L: “o quê que você acha sobre (+) como as pessoas vêem a gente?”, “o quê que você acha da política, da [corrupção?”. Às vezes eles pedem isso,
 E: [uhum

L: eles pedem pra gente falar, sabe?

E: uhum

L: (+) e: eu acho importante a gente falar também, e eu acho importante às vezes trazer, igual eu trouxe a questão dos estereótipos pra eles, e

E:

[eles começaram a pensar
uhum

L: “nossa, (+) será que isso é verdade, será que as pessoas realmente vêm a gente desse jeito?”

E: [vêm desse jeito

L: “por quê que a gente e visto desse jeito? A gente [não é assim”

E:

[uhum

L: eu falei “então tá, o quê que ces podem fazer pra mudar isso,

E: uhum

L: a visão que as pessoas têm de você? Ou você acha que não tem que mudar, eles podem ficar te estereotipando à vontade, você acha que não vai afetar nada”. Então eles trazem e a gente também traz algumas coisas até com base no que eles falam mesmo.

E: uhum

L: por exemplo, a ideia dos estereótipos (+) foram os meninos que tavam discutindo quando eu tava falando de (relacionalidade), eu “ah ta, deixa eu anotar aqui”

E: uhum

L: e eu trouxe na aula seguinte, eles já ficaram “ah que legal, vamo discutir sobre isso” e tal. Então é:: (+) é uma via de mão dupla, você observa também:: (+) e eles também trazem coisas e assim vai funcionando, e fica um ambiente legal, eles se sentem à vontade pra falar.

I: é

E: es/ essa questão dos estereótipos também é possível porquê vocês estão falando de turismo, não é

L:

[isso?
sim

I: sim

E: vocês já começaram seus projetos individuais?

L: já

E: e:: essa es/ isso também do/ quando vocês começam os projetos, vocês têm alguma coisa em mente: muito específica?

I: (1.92) assim, tem um objetivo geral, né. Mas eh não dá pra ser assim “olha, esse passo vai ser assim, esse passo vai ser assim”, porque como é uma via de mão dupla, pode ser que no meio você fale “nossa, eu preciso falar disso aqui, olha o quê que meu aluno tá falando, preciso mudar o (+) o meu projeto um pouquinho”.

E:

[uhum

L:

[sim

I: (+) mas o objetivo geral é mi/ ele permanece, né.

E: uhum

I: mas es essas especificidades assim elas elas mudam, ((fala rindo)) não tem como.

E: geralmente mudam mesmo. Mesmo se você não tivesse trabalhando em ciclos, a minha impressão era que não tinha como, nem você fazer uma mesma aula pra duas turmas do mesmo nível.

I: sim

E: né (+), cê pode tentar, mas (+)

I: elas vão ser diferentes [(inaudível) [00:22:14]

E: elas vão ser diferentes, (++) e (+) é na na: outra vez que a gente conversou, que a gente tava discutindo quê que é língua e pra quê que ela serve, (+) vocês pensam que (+) língua estrangeira é um lugar (++) propício pra você ensinar (+) ou pra você expor realidades diferentes (++) e fazer com que se pense criticamente a respeito disso, ter uma visão por exemplo mais (+) social, ãh a ou trazer a visão social de algum (+) de alguma coisa ah: que vocês estão discutindo? (+) Ou vocês acham que (+) em certos momentos a a a:: a aula de língua estrangeira ela é mesmo pra:: (1.4) talvez não em certos momentos, talvez algumas pessoas pensem que de fato uma língua estrangeira é pra ensinar (+) forma (+) e ensinar a falar, (++) né. Vocês vêem a ah:: esse ambiente como (+) um bom ambiente pra você trabalhar isso, pensamento crítico?

I: todos os ambientes ((fala rindo)) eu acho que são bons

E: não, mas não é o objetivo final, ou é?

I: é também.

E: (++) é um dos [objetivos?

L: [(inaudível) [00:23:18] (dos) objetivos sempre fomentar aquela discussãozinha, aquele debate, e os meninos gostam. Principalmente os meus alunos porque esse semestre eu tô com turmas de maioria do terceiro ciclo.

E: hum:

L: então os meninos já chegam com uma maturidade, e logo nos primeiros dias de aula eu fiz uma:, eu coloquei uns *cartazinhos* pela sala, e eles tinham que circular debatendo “qual é a importância além do seu dinheiro, por quê você está aqui, como isso afeta sua vida ou não?”, e adoraram ficar debatendo isso, utilizando a língua

E: uhum

L: nesse momento eu não tava nem focada, ah, se o menino tá conver/ se ele tá:: (+) sei lá, usando a terceira pessoa certi:nho, adicionando o “S” tudo [bonitinho,

E: [uhum

L: ou se ele tá (+) colocando os verbos no passado do jeito certo, mas eles tavam se comunicando, e isso eu achei importante, e eles tavam falando que/ sobre a realidade deles,

E: uhum

L: sobre eles, o que eles queriam, o que eles faziam, por quê que eles estavam aqui,

E: uhum

L: ou então por quê que eles estavam se sentindo obrigados a estar aqui (++) , e é um ambiente pra isso. Eu acho que (+) todo ambiente que propicia uma: (+) um espaço pro hms/ pra: pro aluno se expressar, falar sobre a opinião deles, independente de qualquer coisa, é um ambiente pra pensar criticamente.

I: uhum

E: uhum

L: eu acho isso fundamental.

E: e eu/ eu tenho a impressão de que ãh: o curso da: da:: (+) da escola em si, deu uma (+) uma pequena, ou tem tentado né, dar uma pequena volta (+) [né

NI: [uhum

E: e:: se eu/ se a gente parar pra pensar, realmente. Há dez anos atrás eh: é muito provável que isso não se/ não seria possível, apesar de que já existiam pessoas que tavam bem inconformadas com o jeito que a coisa tava andando, né. (+) Eh e: só pra:

(+) terminar, vocês acham que essa mudança que a gente teve aqui (+) né. Ce/ cê também estudou aqui, ta/ Lia?

L: estudei, (+) eu estudei aqui:: (+) foi de 2007 a 2013, eu acho.

E: ah então provavelmente: eu estava aqui e eu não sabia que você existia, olha só.

I: ((risos))

E: mas eu já te amava de alguma forma.

I: [((risos))

L: [((risos))

E: e: e realmente assim, deu u/ uma mudada bem

L: sim

E: grande, né? (+) Vocês consideram que, se a gente parar pra pensar, (+) eh algumas/ algumas pessoas dizem que “ah, então é porque a escola decidiu tomar um partido, (+) ela decidiu eh: fazer com que: (+) os meninos aprendam língua”, tudo bem, mas talvez esse não seja o objetivo final, (+) eh:: talvez o objetivo maior seja que eles tenham (+) interação, que eles descubram coisas sobre si, que eles/ (++). Vocês vêem algum fundamento nesse tipo de comentário? (+) Ou vocês acham que não, o objetivo continua o mesmo, (+) mas as pessoas estão trabalhando de forma diferente...?

I: (++) é:, o objetivo ainda é aprender língua, né.

E: [uhum

L: [((risos))

I: se não a escola não (+)((fala rindo)) estaria nem aberta. Mas a gente:: acho que o que muda é o modo como se vai aprender a língua, né?

E: uhum

I: e ela/ o objetivo não é só mais aprender a língua, né. É aprender a língua e mais alguma coisa. (+) Né, então é aprender língua e: aprender: (+) a pensar:, a refletir sobre o que você pensa, é aprender língua e você saber lidar com o outro que é diferente, que pensa diferente de você, é aprender língua e: e ter um espaço que você se sente confortável pra expressar sua opinião (+) sem ser julgado, ou sendo julgado e assim

E: [aprender a lidar com esses [julgamentos
[uhum [julgamentos

I: que a escola (+) regular faz isso com os alunos, ela

E: uhum

I: faz os alunos julgarem um ao outro o tempo inteiro, né

L: com (“ih, essa é a minha nota”)

E: [é:

I: [é:, e aqui a gente:: (+) eh: (+) tenta, talvez, eh: (+) fazer com que o aluno a/ aprenda a lidar com esses mun/ com esse julgamento também, né.

E: [(inaudível) [00:26:42]

E: [de lá?

I: de lá [(inaudível) [00:26:44]

E: [e: daqui também, né

I: e eles trazem isso pra cá, então

E: não tem como né, você s/ (+) separar

I: é

E: muito bem

I: (+) e aí:: eu acho que o/ a grande mudança é “agora a gente aprende língua e mais alguma coisa”.

L: aquela questão da: formação integra/ eh:, da educação integral mas não no sentido de você ficar o dia

I: [todo na escola
uhum

L: mas você formar o aluno (1.3) com: enfim a/ no caso do CIL, as competências (+) da língua, as competências comunicativas da língua, mas também com mais alguma coisa.

Então (é) uma formação com cidadani:a pro: (+) meio ambien:te, pra: (++) enfim dar a sua opinião, aqueles/ aquelas vertentes que tem: (+) no currículo, então é você pensar na formação, o nosso objetivo é ensinar (+) a língua, a utilizar a língua, a se comunicar na língua, e também a construir um pouco da formação do aluno como

E: [pessoa, como ser humano, como cidadão.
como cidadão

L: (++) isso também faz parte (do que tá lá no currículo)

APÊNDICE B



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Pesquisadora: Raquel Martins
Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Luitgards Moura Filho

ROTEIRO DE ENTREVISTA - PRA QUE ESTUDAR UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA?

- 1- Vocês estudaram em escola pública ou particular? Vocês tiveram contato com alguma língua estrangeira lá?
- 2- O que vocês faziam nas aulas? Vocês gostavam?
- 3- Pela experiência que vocês tiveram no estágio supervisionado, ou pelo que ouvem de colegas que também trabalham na área, vocês acham que o ensino de línguas nas escolas regulares mudou desde que vocês terminaram o ensino médio?
- 4- Para vocês, o que significa “saber” inglês?
- 5- Na sua opinião, para que serve aprender uma língua estrangeira?
- 6- Vocês consideram que há uma diferença entre aprender inglês e aprender outra língua estrangeira?
- 7- Vocês acreditam que falar de uma língua estrangeira é também falar de ideologia?
- 8- Pela experiência de vocês, como a escola regular aborda o ensino de línguas?
- 9- Qual vocês acham que deve ser o papel do ensino de língua estrangeira na formação dos alunos?

APÊNDICE C



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Pesquisadora: Raquel Martins
Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Luitgards Moura Filho

ROTEIRO DE ENTREVISTA – O QUE É AUTONOMIA?

- 1- Como você define autonomia?
- 2- Você diria que seus alunos, ou alguns deles são autônomos? Você pode me dar algum exemplo?
- 3- Você acha que existe alguma diferença entre alunos mais novos e mais velhos no que se refere ao fomento da autonomia?
- 4- De acordo com o texto que você leu, o fomento da autonomia leva a alteração das relações de poder em sala de aula. Você concorda com essa afirmação?
- 5- Você acredita que, em uma sala de aula tradicional, o professor tem mais voz ou mais possibilidade de ação do que os alunos? Se sim, você consegue se lembrar de alguma situação em que um professor tenha se utilizado do “poder” que tem?
- 6- Como o professor pode fomentar a autonomia em sala?
- 7- O que você faz para promover autonomia dos seus alunos? Consegue me dar exemplos?
- 8- Seus alunos fazem autoavaliação? Como você utiliza essa ferramenta?

APÊNDICE D



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Pesquisadora: Raquel Martins
Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesar Luitgards Moura Filho

ROTEIRO DE ENTREVISTA – DEFINIÇÃO DE PENSAMENTO CRÍTICO

- 1- O que você entende por pensamento crítico?
- 2- O texto apresenta duas definições de pensamento crítico. Você vê alguma diferença entre elas?
- 3- Você acredita que a criticidade pode ser fomentada na sala de aula de língua estrangeira?
- 4- Você sente dificuldade em trabalhar com criticidade em sala de aula? Tem receio, por exemplo, de propor debates considerados polêmicos, especialmente por conta de movimentos políticos como o *escola sem partido*?
- 5- Você acredita que o professor deva emitir sua opinião sobre os assuntos debatidos em sala?
- 6- Você acredita que todo tipo de opinião deve ser aceita?
- 7- Você acredita que pensar criticamente requer maturidade?
- 8- Qual o papel da escola no fomento da criticidade?
- 9- Como o professor pode fomentar criticidade em sala?
- 10- Qual deve ser o objetivo do ensino de línguas na rede pública de ensino? A sala de aula de língua estrangeira pode, ou deve, ser um local onde se promove criticidade?

APÊNDICE E**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____ CPF _____,

concordo em participar, voluntariamente, da pesquisa da Mestranda **Raquel Martins**. Dessa forma, concedo a ela, como doação, o direito de uso das entrevistas concedidas, assim como das informações coletadas durante as observações das minhas aulas.

Declaro ter sido informado(a) que a pesquisadora preservará a minha identidade por meio de pseudônimos, se eu assim desejar, e que será oferecida a reciprocidade ao final do trabalho, conforme princípios éticos que norteiam a pesquisa acadêmica

Estou ciente, também, de que os dados e os resultados serão utilizados para fins acadêmicos, sendo, portanto, passíveis de publicação e divulgação no meio científico.

Por fim, compreendo que posso me retirar do projeto a qualquer momento.

Brasília, ____/____/ 2017

(Assinatura do participante da pesquisa)

APÊNDICE F**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA****INSTITUTO DE LETRAS****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

Carta de solicitação aos Profissionais de Educação/SEEDF.

Solicito a vossa senhoria autorização para que a aluna de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Letras da Universidade de Brasília e minha orientanda, Raquel Martins, matrícula /UnB nº 16/0020760, possa realizar sua pesquisa contando com a colaboração do Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho.

A pesquisa da mestranda, intitulada “Currículo em Movimento: reflexões de professores sobre criticidade e autonomia” tem como objetivo principal investigar como os professores de línguas e alunos entendem as noções de autonomia e criticidade. Para tanto, pretende-se realizar sessões para reflexão sobre os conceitos mencionados a partir de textos que versam sobre o assunto em questão. Também serão realizadas entrevistas e, assim como as sessões de reflexão e discussão, elas serão gravadas.

Ressalto que toda atividade conduzida durante a pesquisa deverá contar com a permissão dos participantes por escrito. Caso sejam menores de 18 anos, o termo de consentimento será entregue aos pais.

Desde já agradeço a compreensão em permitir seu contato com a escola.

Prof. Dr. Augusto Cesar Luitgards Moura Filho

