



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS

**O ensino de inglês em escolas públicas além do verbo *To Be*:
utilizando a língua como instrumento de construção de sentidos**

Natália Passos de Oliveira
Profa. Dra. Marlene de Almeida Augusto de Souza

São Cristóvão
2020

NATÁLIA PASSOS DE OLIVEIRA

**O ensino de inglês em escolas públicas além do verbo *To Be*:
utilizando a língua como instrumento de construção de sentidos**

Monografia apresentada ao curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês como um dos pré-requisitos para a obtenção do grau de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Federal de Sergipe.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene de Almeida Augusto de Souza

**São Cristóvão
2020**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me sustentado e me ajudado a superar todos os desafios que encontrei nesta caminhada.

Agradeço aos meus pais, Darcy e Flávio, por todo apoio, incentivo e, principalmente, por sempre acreditarem em mim.

Minha eterna gratidão a toda minha família, especialmente aos meus tios (Sil, Fábio e Fernando) e aos meus queridos avós: Noêmia, Clemente (*in memoriam*), Josefa (*in memoriam*) e Eronildes (*in memoriam*).

Agradeço ao meu amor, Junior, por sua paciência e por me encorajar sempre.

Às minhas parceiras de curso e amigas: Lu, Nath e Vivi.

Aos meus mestres pelos ensinamentos que levarei para toda a vida, em especial à Marlene pela orientação e pela contribuição para meu desenvolvimento durante todo o curso.

RESUMO

A educação pública brasileira apresenta tantos desafios que os professores das diferentes disciplinas precisam encontrar estratégias para superá-los. A falta de recursos didáticos, as condições precárias do ambiente escolar, entre outros problemas, impactam diretamente no processo de ensino-aprendizagem de todas as áreas, inclusive do inglês. Além desses desafios, os professores precisam lidar com um outro: os alunos não veem sentido em aprender essa língua, já que, supostamente, nunca irão utilizá-la. Diante disso, o presente trabalho objetiva discutir o ensino inglês em escolas públicas na perspectiva da construção de sentidos, de modo a permitir que os alunos reconheçam, na interação com os colegas e, conseqüentemente, com o mundo, as diferentes configurações de família. Para tal, utilizando a autoetnografia, será relatada a experiência de preparação de plano de aula (escolha do tema, conteúdo gramatical, pesquisa de materiais e atividades) para a turma do 6º ano B do Colégio Estadual Professora Olga Barreto (São Cristóvão/SE). Essa experiência foi vivenciada durante minha participação no Programa de Residência Pedagógica - Inglês da Universidade Federal de Sergipe (RP-Inglês UFS, 2018), que foi um espaço importante para reflexão e discussão sobre o ensino de inglês na educação básica em escolas públicas.

Palavras-chave: Construção de Sentido. Escola Pública. Ensino e Aprendizagem de Inglês. Residência Pedagógica

ABSTRACT

Brazilian public education presents so many challenges that teachers of different subjects need to find strategies to overcome them. The lack of teaching resources, the precarious conditions of the school environment - among other problems - directly impact the teaching-learning process of all areas, including English. In addition to these challenges, teachers need to deal with another one: students see no reason in learning this language, as they are supposed to never use it. Therefore, this work aims to discuss English teaching in public schools from the perspective of the construction of meanings in order to allow students to recognize, while they interact with others and, consequently, with the world, different types of family. To this end, using autoethnography, the experience of preparing a lesson plan - choice of theme, grammatical content, material research and activities - will be reported. The lesson plans were prepared for the 6th grade of a public school in Sergipe during my participation in the Pedagogical Residency Program of the Federal University of Sergipe.

Keywords: Construction of Sense. Public School. Teaching and Learning English. Pedagogical Residency.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	07
2 REVISÃO TEÓRICA.....	09
3 DESCRIÇÃO DE CORPUS.....	11
3.1 AS REUNIÕES.....	11
3.2 O PAPEL DOS PRECEPTORES NAS REUNIÕES E NO ACOMPANHAMENTO DAS AULAS.....	12
3.3 O INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS: RELATO DAS OBSERVAÇÕES DE AULAS.....	13
4 ANÁLISE DE DADOS.....	15
4.1 OS MATERIAS SELECIONADOS.....	15
4.1.1 Seleção de atividades do livro didático.....	15
4.1.1.1 As imagens.....	18
4.2 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS AULAS.....	19
4.2.2 AULA 1.....	19
4.2.2.2 AULA 2.....	21
4.2.2.2.2 AULA 3.....	21
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	22
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	23

1 INTRODUÇÃO

Em todo o campo da educação pública brasileira encontram-se percalços. Os docentes se deparam com uma realidade escolar difícil: salas de aula lotadas, estrutura física em péssimas condições, fora a falta de recursos e, às vezes, de motivação por parte dos alunos.

Todos os componentes curriculares da educação básica são afetados por essas circunstâncias. Entretanto, no que diz respeito ao ensino de língua inglesa, existe mais uma problemática. Os alunos não veem sentido em aprender uma língua que, segundo eles, nunca utilizarão.

Ao se deparar com esse questionamento, o professor precisa refletir sobre a origem de tal crença e reconhecer que é resultante dos contextos sócio-histórico e sociocultural nos quais os alunos estão inseridos.

De acordo com as Orientações Curriculares Nacionais (OCEN, Brasil, 2006) aprender inglês na educação básica não está restrito única e exclusivamente ao seu uso no trabalho ou em viagens, por exemplo. Aprender uma língua vai além dessa questão instrumental, pois precisa envolver também a compreensão de que é a partir da língua que as interações e as perspectivas de mundo são construídas.

Dessa maneira, a questão que norteia este artigo é a seguinte: *De que forma o ensino de inglês em escolas públicas pode ser repensado de forma que a língua seja considerada na perspectiva da construção de sentidos?* Essa discussão terá como fim auxiliar docentes e futuros docentes a refletirem e reformularem suas práticas em prol de uma aprendizagem de língua mais significativa.

A escolha deste tema se deu, principalmente, por eu ter vivenciado durante todo o ensino médio em escola pública o inglês como só mais uma disciplina a ser cumprida. A língua inglesa costumava não fazer muito sentido para mim e para meus colegas de classe, tendo em vista a forma como era abordada: regras e mais regras gramaticais descontextualizadas.

Além disso, nas poucas (e proveitosas) oportunidades que tive de ensinar em escolas públicas em estágios supervisionados, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Programa de Residência Pedagógica – Inglês da Universidade Federal de Sergipe (RP-Inglês UFS), ouvi diversas vezes variações da frase “Para que aprender inglês se eu não vou sair do Brasil?”.

Com discussões em sala de aula e em projetos como Pibid e RP - Inglês, percebi que existem outros caminhos a serem seguidos para proporcionar aos alunos um ensino mais significativo, aplicando a língua inglesa em situações reais de uso para que os alunos reconheçam como os sentidos são construídos socialmente e quais as consequências em se adotar uma ou outra perspectiva (Menezes de Souza, Monte Mór, 2006). Consegui enxergar o inglês como língua viva, repleta de significados e que precisa ser tratada como tal também nas escolas públicas.

Após compreender melhor esse fato, surgiu o desejo de desenvolver este tema para mostrar que o inglês pode ser ensinado de outras formas que prezam pela aprendizagem (e não “*decoreba*”), a fim de auxiliar professores e futuros professores para que possam propiciar a seus alunos uma experiência diferente da que eu tive.

Esta pesquisa terá como base a leitura de bibliografias concernentes ao tema proposto, bem como será pautada na autoetnografia, que, diferente de outras abordagens metodológicas, considera as próprias emoções e experiências individuais no decorrer do relato. Tal abordagem permite ir além de limitações teóricas, considerando questões pertinentes ao ser humano e dando significado às suas próprias experiências (ONO, 2018).

Para melhor compreender a temática sugerida, faz-se necessário, primeiramente, analisar de que forma o ensino de inglês pode ser conduzido de modo a auxiliar na construção de sentidos. Em seguida, destacar a importância do RP - Inglês como espaço de reflexão e discussão sobre o ensino de inglês em escolas públicas.

A partir disso, será relatada a experiência de preparação de aula (escolha do tema, conteúdo gramatical, pesquisa de materiais e atividades) para a turma do 6º ano B do Colégio Estadual Professora Olga Barreto (São Cristóvão/SE), a partir da qual foi repensado o ensino de inglês em uma perspectiva de facilitação da construção de sentidos.

2 REVISÃO TEÓRICA

Ao adotar uma concepção de língua sob o viés do letramento crítico, está implícito que a linguagem produzida envolve relações de poder estabelecidas socialmente. A linguagem não é neutra, pois traz consigo questões de natureza política que delimitam as posições dos sujeitos: os que têm voz e os que são silenciados.

Monte Mór (2013, p. 45) afirma que “A habilidade de construção de sentidos [...] se desenvolve juntamente com a habilidade crítica.”. Os sujeitos, então, constroem sentidos na medida em que desenvolvem uma percepção crítica frente aos acontecimentos na sociedade.

Conforme afirma Cidrim (2015, p. 2, apud BAKTHIN, 2003):

Um discurso é sempre constituído por diversas linguagens sociais. Sendo assim, a palavra não tem um sentido único, mas possui uma multiplicidade de sentidos, que são produzidos na enunciação, no acontecimento. (CIDRIM, 2015, p. 2, apud BAKTHIN, 2003)

Vale ressaltar que a produção de sentidos aqui, por meio da produção de linguagem, não diz respeito apenas aos saberes que são utilizados para este fim, mas, sobretudo considera a capacidade de reconstruir esses saberes. Dessa forma, o sujeito passa a atribuir outros sentidos além daquele pretendido pelo discurso do outro, sejam eles previstos ou indesejáveis. (KOCH, 2005)

Nessa perspectiva, destaca-se o papel fundamental da interação, pois é nela “[...] que nasce o sentido: nem o sujeito nem a linguagem constituem a essência da criação do sentido, assim como nem a psicologia individual nem um código social abstrato são o centro do sentido.” (SOBRAL, e GIACOMELLI, 2018, p. 311).

De acordo com Jordão (2016, p. 44), a língua é uma “[...] prática social de construção de sentidos, sentidos que são atribuídos ao texto pelos sujeitos [...]”. Diante disso, os sentidos são adquiridos mediante a leitura e não em um processo anterior a esse. Trata-se de um contato ativo, no qual o leitor constrói sentidos ao ler um texto, utilizando de recursos interpretativos para essa finalidade.

O sujeito, no exercício de sua própria prática, atribui valor às pessoas e aos conhecimentos. Desse modo, faz-se necessário adotar uma postura crítica e reflexiva mediante esse processo. Deve-se levar em consideração o modo hierarquizado em que a sociedade é organizada, conduzindo o sujeito a estar aberto às diversidades, percebendo de que forma as atribuições de sentido são estabelecidas.

É por meio dessa percepção que novas construções de sentido são adquiridas, possibilitando ao sujeito modificar suas práticas sociais. Essas construções se dão no uso da língua, “[...] e assim forma nossas identidades, nossas relações, nossos saberes e a forma como construímos os outros e seus saberes.” (JORDÃO, 2016, p. 48)

3 DESCRIÇÃO DE CORPUS

Em agosto de 2018, iniciou-se o Programa de Residência Pedagógica – Inglês (RP), na Universidade Federal de Sergipe (UFS), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A proposta desse programa é inserir graduandos em licenciaturas, a partir da segunda metade do curso, nas escolas, tendo como um dos objetivos:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias. (BRASIL, 2018, on-line)

A imersão na escola permite aos licenciandos experienciar parte da vivência de um professor, pois passam pelo processo de elaboração e implementação de aula, aplicação e correção de provas, entre outros aspectos.

Para realização deste projeto, conta-se com o apoio de: coordenador institucional, docente orientador da universidade (um orientador por núcleo), preceptores (professor de escola da educação básica) e residentes (licenciandos com matrícula ativa e com pelo menos 50% do curso concluído ou cursando a partir do 5º período).

Por isso, além de permitir ao licenciando essa oportunidade, possibilita o fortalecimento da relação entre escola pública e universidade, que se dá no trabalho conjunto realizado por essa equipe.

O RP era organizado em reuniões quinzenais em um dia da semana com os núcleos, e imersão na escola em dois dias da semana. Esta última começou com a observação de aulas para que, posteriormente, fosse iniciada a prática de regência. Todas essas atividades eram orientadas nas reuniões pelo docente da universidade responsável pelo seu núcleo.

3.1 As reuniões

A cada quinze dias ocorriam encontros dos núcleos de inglês. Essas reuniões podiam ser apenas com cada núcleo e seu docente orientador, separadamente, ou com os dois núcleos juntos.

Especialmente nos grupos de inglês, os residentes liam e discutiam textos que discorrem sobre diferentes concepções de língua, métodos e abordagens de ensino, letramentos, multimodalidade, entre outros.

Esses textos instigavam e propiciavam uma reflexão sobre nosso papel na educação. Eles também nos convidavam a aceitar novos desafios e superar obstáculos antigos. Com isso, enquanto professores em formação, podíamos reaver algumas práticas que talvez não levassem em consideração a formação cidadã do aluno.

Dessa forma, as reuniões constituíram um espaço para partilhar dúvidas, conhecimentos e ideias. Não se tratava apenas de expor opiniões, mas de refletir sobre o que se pensa, o motivo pelo qual se pensa e no que isso resulta em termos de ensino e aprendizagem.

3.2 O papel dos preceptores nas reuniões e no acompanhamento das aulas

Considerando o cenário da educação básica, a contribuição dos preceptores durante esses debates era de suma importância. Eles compartilhavam suas ricas experiências em sala de aula, trazendo à tona os desafios de colocar a teoria em prática diante de tantos empecilhos.

Por falta de experiência, nós, enquanto licenciados, às vezes idealizávamos um ambiente escolar que não condizia com o que realmente é. Planejavamos aulas sem margem de erro, sem imprevistos.

Apesar de termos observado aulas, conhecendo melhor o perfil da turma, acabávamos imaginando interação, domínio de conteúdo, conhecimento prévio, etc., que, quando não encontrados, decretavam o “fim” da aula. Isso se deve ao fato de que a nossa vontade de fazer “dar certo” por vezes desconsiderava alguns fatores (como os mencionados anteriormente) que faziam parte da realidade da turma.

Por isso era importante a participação dos preceptores antes, durante e após nossa inserção em sala de aula. Com a orientação deles, pudemos ter um olhar mais atento e cuidadoso frente aos imprevistos que permeavam o ambiente escolar.

Foi por meio dessa interação que pudemos compreender melhor os alunos e suas necessidades, realizando um trabalho com base nelas e respeitando as limitações do espaço escolar, bem como os diferentes níveis dos alunos.

3.3 O inglês em escolas públicas: relato das observações de aulas

A fase inicial do RP, de agosto a outubro de 2018, foi destinada à observação de aulas nas escolas participantes do programa. Sendo assim, todos os residentes foram às suas respectivas escolas para observar as aulas semanais para que pudessem verificar o perfil da turma, entendendo suas necessidades, dificuldades e potencialidades, a fim de facilitar a prática da regência.

A turma observada em questão foi o 6º ano B do Colégio Estadual Professora Olga Barreto (São Cristóvão/SE). Os 30 alunos tinham entre 11 e 13 anos e estavam passando por uma fase de transição entre o ensino fundamental menor e o início do ensino fundamental maior.

Os alunos demonstravam pouco interesse nas aulas, mas, ainda assim, alguns poucos se arriscavam a responder atividades oralmente e a tirar dúvidas com a professora. A maioria dos alunos copiava as atividades de completar, traduzir ou transformar, que eram expostas no quadro, praticamente durante toda a aula. Outros começavam a copiar, porém não concluíam, passando o restante da aula conversando ou desenhando no caderno.

Durante a exposição do conteúdo havia conversa, alunos mexendo no celular, ouvindo música, rabiscando a mesa, etc. As atividades do livro e do caderno geralmente eram para ser feitas em casa, já que não sobrava tempo para serem respondidas em sala. Na aula seguinte, elas eram corrigidas, mas poucos tinham feito em casa. Mesmo durante a correção oral e no quadro, poucos alunos aproveitavam para responder as atividades que não tinham feito.

O livro didático *Time To Share English 6* era utilizado, mas não com tanta frequência, principalmente pelo fato de que o nível linguístico é avançado se comparado

ao nível linguístico dos alunos. Além disso, eles se esqueciam de levá-lo várias vezes, alegando que não sabiam que iriam utilizá-lo naquela aula.

As atividades não podiam ser respondidas no livro porque ele é reutilizado no ano seguinte. Por isso, eles precisavam copiar as respostas das atividades no caderno, o que para eles não era muito proveitoso, já que precisavam organizar a ordem das perguntas e das alternativas para poder escrever as respostas. Em algumas questões como as de completar os espaços em branco, que não são enumeradas, era mais difícil de ordenar, e os alunos acabavam esquecendo algum item ou trocando a ordem.

O contato com a língua nessas aulas se limitava à tradução de palavras ou frases e à aplicação de regras gramaticais (como transformar a frase afirmativa em interrogativa), sem contextualização e utilização real dessas regras. Não havia comunicação utilizando a língua inglesa entre os alunos, seja por meio de produção oral ou escrita.

Não podemos negar a importância do conhecimento gramatical, mas somente ele não traz sentido à língua. Talvez por isso o inglês pareça para eles algo distante, até mesmo inalcançável.

Foi a partir dessas pontuais observações que surgiu o desejo de desenvolver a temática deste trabalho. Para que a aprendizagem da língua seja significativa, é preciso pensar em estratégias de ensino que não apenas facilitem o seu aprendizado, mas que também permitam aos alunos construir sentidos de forma crítica a partir da interação com o outro durante esse processo.

Os alunos, portanto, poderão participar desse processo como sujeitos de sua própria aprendizagem, ressignificando conhecimentos e adquirindo outros mediados pelo professor. Assim, o inglês passa a ser reconhecido e utilizado por eles como um instrumento para se comunicar com o próximo (e com o mundo).

4 ANÁLISE DE DADOS

Para elucidar o tema deste trabalho, foi escolhido o conteúdo *Family Members* (membros da família), principalmente por conta de discussões no RP, que pontuavam o ensino da língua inglesa de forma crítica, e não apenas gramatical. Um dos exemplos que ilustravam a criticidade atrelada ao ensino de inglês foi a constituição de família.

Em uma das reuniões do RP, foi mostrado por um dos residentes que, ao invés de trabalhar o vocabulário de forma isolada, fora de contexto, poderíamos explorar questões reais e pertinentes como pais/mães homoafetivos, pais/mães solteiros, famílias nas quais a avó assume papel de mãe, etc.

Silva e Silveira (2015, APUD Silva e Bolze, 2015, p. 11) descrevem a família ideal como “[...] a família que seja estável, que possua um ambiente saudável para o crescimento da criança ou adolescente, independente de sexo, raça ou religião e que cada um nasce do jeito que é.”.

Com isso, é imprescindível considerar a realidade do aluno, fazendo-o perceber sua própria configuração de família, que pode ser igual a do colega ou não, mas que não deve ser mais (ou menos) aceita por isso.

4.1 OS MATERIAIS SELECIONADOS

Para desenvolver o tema *Family Members* foram escolhidos os seguintes recursos didáticos: livro didático *Time To Share English 6*, mini pôster, flashcards, figuras impressas, cartolina, folha A4 colorida, cola, tesoura, fita adesiva, papel emborrachado e lápis de cor.

4.1.1 Seleção de atividades do livro didático

O livro didático adotado pelos professores de inglês da escola foi o *Time To Share English 6*. O material traz atividades para desenvolver as 4 habilidades: *speaking* (falar), *listening* (ouvir), *reading* (ler) e *writing* (escrever). Porém, os textos escritos e as atividades de produção oral são complexos se comparados ao nível linguístico dos alunos, conforme observado pela professora e por mim durante breve análise do material.

Diante disso, foram escolhidas apenas duas páginas para trabalhar a unidade *Family Members*. Ambas as páginas traziam atividades de fixação do conteúdo por meio de associação de imagens aos respectivos membros da família.

Embora inicie com exemplos mais tradicionais de família (mãe, pai, irmão, irmã, etc.), o material, em seguida, traz diferentes configurações da mesma, mostrando outras possibilidades como filho adotivo, pai solteiro e casal homoafetivo. A escolha dessas páginas se deu, mais uma vez, pela demonstração das diferentes configurações de família, como é possível observar na figura 1.

Figura 1 – Atividade do livro (Focus On Vocabulary)

3 Look at the pictures of different types of families. Then join the parts and write sentences.

a



Michele Frost, Mary Helen Walker and their 3-year-old daughter Shea.

b



Wilco and Keisha van Kleef-Bolton with their children: Jonah, 11 days old; Eva, 4 years old; and Lucas, 6 years old.

c



Chinese family in Beijing, China has a one-child family planning policy to limit population.

d



Ian Millthorpe with his eight children: (back left) Rees, (back right) Ryan, (front l-r) Connor, Jake, Corey, Ella-Rose, Jake and Damon at home in Bamsley, England. His wife died of a cancer.

Ian Millthorpe is _____
 Wilco has _____
 Shea's family consists of _____
 The Chinese couple has _____

Fonte: Time To Share English 6 (2018)

Apesar de mostrar outras possibilidades de família, essa atividade não aprofunda o tema. Portanto, as discussões acerca dessas imagens seriam levantadas por mim por meio de perguntas, conduzindo os alunos à reflexão sobre possíveis dificuldades encontradas por essas famílias.

Foi observado que o livro traz como sugestão uma atividade para que o aluno construa (desenhe) sua *Family Tree* (árvore genealógica). O espaço destinado a essa atividade ocupava pouco menos da metade de uma página, e o enunciado da questão pedia para que o aluno desenhasse os membros de sua família, identificando-os (*mother, brother...*). Como esse material é reutilizável, adaptamos essa ideia para uma atividade mais lúdica, na qual os alunos não precisariam escrever no livro.

A CAPES havia destinado uma verba para todos os núcleos do RP para a compra de materiais escolares para a elaboração de atividades similares a essa. Porém, passaram-se meses e esses recursos não chegaram. Portanto, para produzir a *Family Tree*, foi preciso que eu comprasse os materiais necessários.

Figura 2 – Family Tree



Fonte: Elaborada pelo autora

Essa árvore foi produzida por mim, pois a duração da aula (60 minutos) e a quantidade de alunos (30) não permitiriam criar a árvore em sala. Para facilitar, o material já seria levado pronto, com as “folhas” separadas para que pudessem desenhar individualmente e, em seguida, montassem a árvore.

4.1.1.1 AS IMAGENS

Como forma de introduzir o tema, foram escolhidos alguns *flashcards* e um mini pôster que traziam um modelo tradicional de família (mãe, pai, irmão, irmã, tio, tia, avô, avó).

A fim de ilustrar diferentes configurações de família, algumas imagens foram escolhidas com base em programas e desenhos que eles conhecem como *Chaves*¹ e *Os Simpsons*². Outras traziam famílias anônimas com dois pais (figura 2), mãe solteira e avós que assumiam papel de pais.

Figura 2³ - Children raised by Black same-sex parents



Fonte: Rampage (2019)

Essa imagem foi escolhida por retratar uma família que foge do padrão tradicional socialmente estabelecido, pois traz pais do mesmo sexo. Conforme afirma França (2009, p. 30),

Tratar deste tema - famílias homoafetivas - é uma tentativa de contribuir com a diminuição do desconhecimento e do preconceito, de tornar mais visível algumas experiências e dificuldades dessas pessoas [...]. (FRANÇA, 2009, p. 30)

Além disso, os membros dessa família são negros. Essa escolha se deve ao fato de que pessoas brancas são constantemente associadas a qualquer segmento (família,

¹ O seriado televisivo mexicano *Chaves* foi escolhido por retratar diferentes configurações de família como pai solteiro e mãe solteira, além de ser bastante conhecido e apreciado pelos alunos.

² A série animada norte-americana *Os Simpsons* foi escolhida por trazer uma família cujos membros são conhecidos e apreciados pelos alunos.

³ Família constituída por dois pais.

profissões, etc.) especialmente na mídia. O mesmo acontece com o livro *Time To Share English 6*. Há pouca representatividade e valorização da cultura afro.

Muller (2018), em sua pesquisa sobre essa representatividade nos livros didáticos, chegou à seguinte conclusão:

Podemos afirmar, a partir da leitura das produções acadêmicas, que a alteração do artigo 26A da LDB/1988, após promulgação da Lei nº 10.639/2003, trouxe algumas mudanças de caráter quantitativo nos conteúdos escolares e no LD sobre a inclusão da história e cultura negra e da África. Porém, essas transformações ainda não podem ser consideradas significativas e impactantes na cultura escolar, pois podem ser compreendidas apenas para atendimento e adequação à demanda legal, ou seja, ao PNLD e o cumprimento legal.

(MULLER, 2018, p. 89)

Portanto, a representação de dois pais negros foi uma tentativa de trazer um pouco mais da diversidade étnico-racial.

4.2 PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS AULAS

A temática *Family Members* foi organizada em apenas três aulas, sendo uma destinada à culminância: produzir uma *Family Tree*. O planejamento anual estava atrasado e as provas estavam se aproximando, por isso o tempo precisou ser encurtado.

4.2.2 Aula 1

A primeira aula da unidade tinha como objetivo geral formular frases com o verbo *To Be* (3ª pessoa do singular - He/She) de acordo com os membros de cada família. Para tal, seria necessário: 1) aprender vocabulário relacionado aos membros da família, 2) montar sua família com flashcards e 3) perceber as diferentes configurações de família.

De início, seria utilizado um mini poster que estruturava a família da seguinte forma:

Grandmother e grandfather / Uncle e aunt / Father e mother / Sister e brother

Esse material seria utilizado para apresentação do vocabulário e associação entre os membros, seguindo uma linha mais comum para ensino desse vocabulário, uma vez

que estão acostumados com esse modelo tradicional de família. Em seguida, alguns alunos seriam escolhidos para montar no quadro, com *flashcards*, sua família.

Tendo em vista que o vocabulário dos *flashcards* é limitado, a proposta era que os discentes fizessem questionamentos caso eles morassem com madrasta ou padrasto, tivessem bisavô ou bisavó, meios irmãos, ou ainda outros parentes considerados como mãe ou pai, etc. Caso isso não ocorresse, a reflexão seria conduzida por meio de perguntas acerca da família deles. A partir da montagem da família de cada um e dessa “dificuldade” devido à limitação de vocabulário, seriam pontuadas as diferentes configurações de família em nossa sociedade.

Adiante, seriam mostradas imagens de diferentes famílias. Os alunos, divididos em 5 grupos, teriam que formular frases de acordo com sua imagem, e depois explicariam para os demais colegas.

Para elaboração das frases, seria necessário explicar o uso do artigo definido “the”, para demarcar o papel que cada um na imagem está exercendo em termos de relação familiar. Considerando que os pronomes pessoais (*I, you, he, she, it, we, you, they*) e a forma afirmativa do verbo *To Be* foram conteúdos gramaticais já vistos pelos alunos, eles iriam fazer uso desses aspectos e do vocabulário relacionado à família.

Por exemplo: Chiquinha e Seu Madruga.⁴

She is the daughter.

He is the father.

Cada grupo compartilharia oralmente com os colegas suas colocações, a fim de continuar a discussão acerca das diferentes configurações de família.

4.2.2.2 AULA 2

O objetivo geral da segunda aula seria identificar a relação familiar entre as pessoas e personagens nas atividades do livro.

Antes disso, seria preciso revisar o vocabulário aprendido na aula anterior por

⁴ Personagens do seriado *Chaves*.

meio de um *hangman* (jogo da forca), no qual os alunos fariam as letras do alfabeto em inglês para tentar adivinhar a palavra.

Em seguida, em dupla, eles responderiam as atividades das duas páginas do livro escolhidas para fixar o vocabulário. Com isso, conseguiriam também estabelecer as relações familiares existentes ali, percebendo, mais uma vez, que existem diversos formatos de família.

A correção das atividades seria feita oralmente e cada dupla participaria respondendo pelo menos um item. Depois disso, seria feita a correção no quadro para checar a escrita.

4.2.2.2.2 AULA 3

A terceira e última aula seria a culminância da unidade, cujo objetivo seria produzir uma *Family Tree*. Cada estudante desenharia, em um papel com formato das folhas de uma árvore, sua família, identificando cada membro como *mother*, *brother*, *grandmother*, etc. Após isso, todos montariam uma árvore genealógica coletiva que seria colocada do lado de fora da sala de aula para exibição.

A partir dessa atividade, os alunos aplicariam o conteúdo aprendido dentro de sua própria realidade. Uma vez que já viram outras possibilidades de família, teriam a oportunidade de registrar a sua. Além disso, observariam as diferentes famílias dos colegas durante esse processo, respeitando a pluralidade e desmistificando a ideia de um modelo tradicional, que por vezes é imposto como único padrão possível.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar alunos cidadãos, capazes de reconhecer, questionar e ir de encontro a paradigmas não é uma tarefa fácil. Planejar aulas voltadas ao desenvolvimento crítico concomitante à construção de sentidos requer tempo, esforço e paciência, especialmente em se tratando de educação pública.

Devido ao contexto em que os alunos estão inseridos e às diversas dificuldades ali encontradas, foi preciso adotar um olhar mais cuidadoso para tornar a aprendizagem deles um pouco mais significativa. Ao explorar com cautela a realidade familiar deles, trazendo a tona aspectos que fazem parte de sua vivência, a língua pareceu ter mais sentido, já que a utilizaram dentro de seu próprio contexto.

Ademais, ao mostrar as diversas configurações de família, os alunos puderam reconhecer a pluralidade do mundo, aprendendo a respeitar e a conviver com as diferenças, desenvolvendo, assim, a criticidade à medida que constrói sentidos.

Em virtude dos fatos mencionados, foi possível perceber durante o processo de elaboração das aulas a importância de considerar a língua como construção de sentidos, utilizando seus aspectos linguísticos e sociais para essa finalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTO et al. 2013. **Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011)**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/resr/v51n4/a07v51n4.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **Programa de Residência Pedagógica**. CAPES, 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 06 set. 2020.

FRANCA, Maria Regina Castanho. **Famílias homoafetivas**. Rev. bras. psicodrama, São Paulo, v. 17, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v17n1/a03.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2020.

JORDÃO, C. M. **No tabuleiro da professora tem... Letramento crítico?** In: JESUS, D. M. de.; CARBONIERI, D. (org). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

KOCH, Ingedore G. V. **A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva**. Investigações, Recife, v. 18, n.2, p. 9-38, 2005.

MENEZES DE SOUZA L. M. T.; MONTE MÓR W. **Conhecimentos de Línguas Estrangeiras**. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006, p. 87-122.

MONTE MÓR, W. **Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares**. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 31-50.

MULLER, Tania Mara Pedroso. **Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. **Possíveis contribuições da autoetnografia para investigações na área de formação de professores e formação de formadores**. 2018. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2018/08/Artigo_3_Veredas2018_1.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

SILVA, Regiane da; BOLZE, Simone Dill Azeredo. **Diferentes configurações familiares: repercussões no desenvolvimento de crianças e adolescentes**. 2016. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2016/02/Regiane-da-Silva.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2020.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. **Das significações na língua ao sentido na linguagem**: parâmetros para uma análise dialógica. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018.

WEEK 8: LGBTQ in the Black Community. Brenda's current thoughts, 2019. Disponível em: <<https://rampages.us/bqfi/2019/03/>>. Acesso em: 06 set. 2020.