

---

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELI SPAGNOL OLIVEIRA CORREIA

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E LÍNGUA  
INGLESA: POSSIBILIDADE DA ABORDAGEM CLIL

VITÓRIA

2018

**DANIELI SPAGNOL OLIVEIRA CORREIA**

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E LÍNGUA  
INGLESA: POSSIBILIDADE DA ABORDAGEM CLIL**

Dissertação ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Linguagens.

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Kyria Rebeca Finardi

**VITÓRIA**

**2018**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

C824e Correia, Danieli Spagnol Oliveira, 1980-  
Educação em Direitos Humanos e Ensino de Língua Inglesa: possibilidade da abordagem CLIL / Danieli Spagnol Oliveira Correia. - 2018.  
156 f. : il.

Orientadora: Kyria Rebeca Finardi.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação em Direitos Humanos. 2. Ensino de Língua inglesa. 3. CLIL. I. Finardi, Kyria Rebeca. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

## DANIELI SPAGNOL OLIVEIRA CORREIA

### EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: POSSIBILIDADE DA ABORDAGEM CLIL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 05 de dezembro de 2018.

#### COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Kyria Rebeca Finardi  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Gerda Margit Schütz Foerste  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Cyntia Bailer  
Universidade Regional de Blumenau

## Dedicatória

A todas as mulheres que abriram o caminho para que eu pudesse passar. Aquelas com as quais convivo e convivi ao longo de minha vida, e aquelas que ainda hão de surgir.

## **Agradecimentos**

Ao final desse processo temos muito a agradecer, o difícil é saber por quem começar. Vamos lá! Agradeço a Deus pela vida, pela serenidade, sabedoria e coragem. Agradeço a Ele, por me reinventar, redescobrir, me reaprender e amadurecer.

Agradeço à minha mãe, que em muito se empenhou para que a educação fosse seu maior legado para mim e para minhas irmãs. Agradeço às minhas irmãs pela força, empenho, sendo meu amparo durante todo esse processo.

Agradecimento especial ao meu esposo, companheiro que se dispôs a ser o melhor parceiro que poderia ser, pela compreensão, pelo amor, pelo cuidado, pelo ambiente para estudo sem crianças. Aos meus filhos, Davi e Luís, que ainda são pequenos, mas que contribuíram ao não incomodar quando se deparavam com a porta fechada.

Aos colegas de trabalho pela cumplicidade estabelecida: Cláudia Mariano pelo ajuste no projeto, Farley pelas ajudas com o bendito editor de textos, Claudia Botelho pelas conversas orientadoras, Aldete pelo incentivo e apoio emocional, Ernani pela paciência da escuta ativa, Wellington pela compreensão, Wanderley pela descontração, João Paulo e Magda pelo apoio incondicional em momentos diferentes do percurso e, aos demais que indiretamente me apoiaram e contribuíram para que os momentos de aprendizado acontecessem.

Agradeço ao meu sogro e à minha sogra que, por vezes, auxiliaram no cuidado com os meninos para que os momentos de solidão pudessem se tornar momentos de produção e aprendizados.

Agradeço à minha orientadora que junto comigo aprendeu e ensinou. Aceitou e acreditou em meu potencial e me possibilitou descobrir que sou, sim, uma pesquisadora, ainda em começo de carreira, mas sou.

Agradeço à família e aos amigos, de perto e de longe, que me incentivaram a continuar e a me orgulhar de mim mesma, já que muitas vezes não pude perceber meu feito.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo principal verificar possibilidade e limitações do ensino de Direitos Humanos por meio do inglês como língua adicional, dentro da abordagem CLIL. Para tanto, o estudo analisa a apropriação de professores em pré-serviço de língua inglesa da abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua (*Content and Language Integrated Learning* ou CLIL na abreviação em inglês e doravante) na produção de seus planos de ensino com temas relacionados à Educação em Direitos Humanos (EDH) por meio do inglês. Com esse fim, um questionário diagnóstico foi elaborado e aplicado no início do primeiro semestre letivo de 2018 aos alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma universidade federal do Sudeste para verificar o conhecimento prévio deles sobre a abordagem CLIL e a EDH. Durante o semestre letivo, o professor/pesquisador auxiliou na elaboração dos planos de ensino que foram analisados posteriormente. Os dados incluem notas de campo e entrevistas realizadas no formato de roda de conversa durante a disciplina. Os pressupostos teóricos incluem documentos oficiais sobre EDH, os conceitos de educação crítica de língua inglesa (PENNYCOOK, 2001), assim como a pedagogia de Freire (1998), que foram analisados em relação aos planos de ensino produzidos pelos professores em pré-serviço. A metodologia de pesquisa é qualitativa e se configura como um estudo de caso, inspirado na autoetnografia (SANTOS, 2017). A análise dos dados sugere que a apropriação da abordagem CLIL e de EDH é evidenciada em relação aos pressupostos teóricos.

**Palavras-chave:** Educação em direitos humanos. Ensino de língua inglesa. CLIL.

## **ABSTRACT**

The main objective of this study is to verify possibilities and limitations of the teaching of Human Rights through English as an additional language, within the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach. To this end, the study examines the appropriation of pre-service teachers of English as regards CLIL in the production of their teaching plans with themes related to Human Rights Education (HRE) through English. With that aim, a diagnostic questionnaire was developed and administered at the beginning of the first semester to students (pre-service teachers) in the English Practicum course to verify their prior knowledge of the CLIL approach and HRE. During the semester, the teacher/researcher assisted in the elaboration of teaching plans. Data also includes field notes and interviews carried out in the format of conversation circle during the discipline. The theoretical assumptions include official documents on HRE, the concepts of English-language critical education (PENNYCOOK, 2001), as well as Freire's pedagogy (1998). The research methodology is qualitative and categorized as a case study inspired in autoethnography (SANTOS, 2017). The data analysis suggests that the appropriation of the CLIL and EDH approaches is evidenced in relation to the theoretical assumptions.

**Keywords:** Human rights education. English language teaching. CLIL.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
1.1 OBJETIVO GERAL .....	12
1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	13
1.3 OS CAMINHOS DESSE ESTUDO.....	13
<b>2 POR UMA EDUCAÇÃO QUE PROMOVA AUTONOMIA.....</b>	<b>15</b>
2.1 A ABORDAGEM CLIL.....	15
2.2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: DOS MÉTODOS AO ENSINO CRÍTICO .....	17
<b>2.2.1 Breve histórico dos métodos</b> .....	<b>17</b>
<b>2.2.2 Pós-método</b> .....	<b>19</b>
<b>2.2.3 Ensino crítico</b> .....	<b>20</b>
2.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS .....	21
2.4 EDUCAÇÃO QUE HUMANIZA .....	23
<b>3 TRAÇADOS DA PESQUISA .....</b>	<b>29</b>
3.1 O CAMINHO ESCOLHIDO .....	29
3.2 CONTEXTO .....	30
3.3 PARTICIPANTES.....	32
3.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS.....	33
<b>3.4.1 Questionário Inicial</b> .....	<b>34</b>
<b>3.4.2 Planos de ensino</b> .....	<b>34</b>
<b>3.4.3 Notas de Campo</b> .....	<b>35</b>
<b>3.4.4 Roda de Conversa</b> .....	<b>35</b>
3.5 A GERAÇÃO DOS DADOS .....	36
<b>4 PARA ONDE OS DADOS NOS TRAZEM .....</b>	<b>40</b>
4.1 QUESTIONÁRIO.....	40
<b>4.1.1 Análise global do questionário</b> .....	<b>47</b>
4.2 PLANOS DE ENSINO .....	47
<b>4.2.1 Uso consciente da água</b> .....	<b>48</b>
<b>4.2.2 Consumismo</b> .....	<b>51</b>
<b>4.2.3 Ética</b> .....	<b>53</b>
<b>4.2.4 Empatia</b> .....	<b>55</b>

<b>4.2.5 Alimentação saudável.....</b>	<b>57</b>
<b>4.2.6 Destinação do lixo (<i>reuse, reduce, recycle</i>).....</b>	<b>58</b>
<b>4.2.7 Panorama geral dos planos de ensino.....</b>	<b>60</b>
4.3 RODA DE CONVERSA.....	62
4.4 NOTAS DE CAMPO.....	70
4.5 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS / OS DADOS CONVERSAM .....	74
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>85</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE E .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE F.....</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO A .....</b>	<b>99</b>
<b>ANEXO B .....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXO C .....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO D .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXO E .....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO F .....</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO G.....</b>	<b>148</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho surge da ansiedade desta professora ao deparar-se com um mundo de novas informações sobre o ensino de Língua Inglesa, prescritas num documento curricular estabelecido pela rede pública estadual de ensino do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 2009) e que, ao enveredar-se por caminhos diferentes em sua carreira profissional, indo trabalhar na Secretaria Estadual de Educação – Sedu, torna-se técnica referência para as demandas da Educação em Direitos Humanos (EDH). Uma vez que minhas experiências profissionais afetaram minhas escolhas acadêmicas e o objeto desta pesquisa, passo a descrever no que segue esse percurso.

Como professora de Língua Estrangeira – Inglês, comecei a carreira na Rede Estadual de Ensino, onde me foi (im)posto trabalhar com uma nova abordagem de ensino determinada pelo Currículo Básico Escola Estadual (CBEE), cuja teoria eu não conhecia. A partir de uma reflexão de como transformar temas em aulas, comecei então a planejar meu trabalho docente, adaptando materiais à nova realidade curricular. Após um ano de trabalho, percebi que a ideia, apresentada pelo CBEE, era relevante e passível de execução.

Ao decidir continuar a formação profissional com o intuito de melhorar minha prática de ensino, iniciei uma Pós-Graduação em Linguística Aplicada e descobri que todas as práticas desenvolvidas a partir do referido documento curricular fundamentavam-se nas Novas Abordagens de Ensino de Língua Estrangeira (LEFFA, 2012). Tais abordagens direcionam para um ensino de língua contextualizado e que desenvolva a criticidade do aluno, tornando o uso contextualizado da língua alvo o principal objetivo de ensino e não mais o desenvolvimento da estrutura ou do léxico da língua alvo, como é praticado ainda em muitos contextos no Brasil.

A partir desse momento, novos horizontes se abrem e surge a oportunidade de ser bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) num programa para professores de língua inglesa da educação básica na Universidade de Oregon, nos Estados Unidos. Ao vivenciar ali experiências em um curso de aperfeiçoamento de práticas de ensino, descobri que a formação e a crença do professor, fatores determinantes de sua prática, precisam sofrer

mudanças, avançando para além da formação inicial, de forma a progredir. Ademais, a experiência vivida em um país de Língua Inglesa motivou-me a procurar formas de ensinar *por meio da* Língua Inglesa (em vez de ensinar a língua inglesa), possibilitando um trabalho com temas e conteúdos diversos nas aulas de inglês.

Na sequência dessa experiência, minha trajetória profissional ganha um novo rumo com o convite para atuar na Secretaria de Estado de Educação como técnica educacional, conforme já mencionado, onde iniciei um trabalho efetivo na EDH. A identificação com a EDH acontece quase de imediato e, junto com ela, a percepção de como nós, professores, desconhecemos os muitos documentos orientadores do nosso trabalho. Os documentos a que me refiro são o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)<sup>1</sup> (BRASIL, 2007), as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (DNEDH)<sup>2</sup> (BRASIL, 2013) e o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos (PEEDH)<sup>3</sup> (ESPÍRITO SANTO, 2014).

Em tempos de educação integral, que visa à formação humana numa perspectiva da formação de sujeitos autônomos e emancipados, conforme defende Freire (1998), conhecer tais documentos passa a ser imprescindível para os profissionais da educação. Partindo desse sentimento, o tema EDH torna-se relevante e, por isso, foi escolhido como parte do meu objeto de estudo no mestrado. Sendo assim, toda a experiência aqui relatada levou esta pesquisadora em formação a inquietar-se e problematizar as possibilidades de potencializar práticas que promovam uma educação em direitos humanos (por meio da língua inglesa) nas salas de aula capixabas. A pertinência deste trabalho encontra-se também no fato de que ele é realizado no ano em que a Declaração Universal em Direitos Humanos completa 70 anos e, ainda assim, vivenciamos cotidianamente violações de direitos<sup>4</sup>, o que evidencia que ela ainda não permeia o imaginário social brasileiro (CANDAU, 2012).

---

<sup>1</sup> Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)

<sup>2</sup> Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos – disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192)

<sup>3</sup> Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos – disponível em <http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/PeEDH-PeDH-ES.pdf>

<sup>4</sup> Dentre as diversas violações de direitos a que estamos expostos enquanto cidadãos brasileiros, nós professores sofremos uma perseguição nos últimos anos, no que concerne nossa liberdade de

Este trabalho justifica-se pela necessidade de estabelecer, com futuros professores de língua inglesa, uma possibilidade formativa que proporcione, em consonância com PNEBH, DNEBH e PEEDH e pela abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua, conhecida como CLIL, na abreviação em inglês (*Content and Language Integrated Learning*), a produção de planos de ensino que possibilitem um aprendizado integral e emancipatório. Tal necessidade afirma-se também em estudos recentes que mostram que a formação de professores de inglês é muito incipiente quando se trata de abordagens inclusivas (CASOTTI; FINARDI, 2016), assim como reforça Lima (2017), em sua pesquisa, de que existe um movimento tímido de temas sociais relevantes no ensino de língua inglesa.

Destarte, propomos a análise das apropriações que futuros professores fazem da abordagem CLIL e da EDH por meio de questionário diagnóstico, análise dos planos de ensino elaborados por eles durante sua formação em pré-serviço, uma roda de conversa e das notas de campo tomadas por esta professora/pesquisadora durante o acompanhamento da disciplina de Estágio Supervisionado I de um curso de Licenciatura em Letras Inglês de uma universidade do Sudeste do Brasil.

### 1.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral desta pesquisa é verificar possibilidade e limitações de se promover o ensino crítico, pelo ensino de Direitos Humanos, por meio do inglês, dentro da abordagem CLIL. Para tanto, esta pesquisa pretende analisar a apropriação feita por professores em pré-serviço da abordagem CLIL para o ensino de inglês por meio de temas ligados à EDH e vice-versa, no sentido de que, por intermédio dessa abordagem, tem-se a possibilidade de ensinar de forma crítica os temas ligados a EDH pelo ensino de inglês, ou seja, promover o ensino de ambos, língua e conteúdo, que explicarei melhor mais à frente na sessão destinada a essa abordagem.

---

cátedra. Tal perseguição se deve ao projeto de lei (PL) 7.180/14, conhecido como Escola Sem Partido ou Lei da Mordaça, que visa retirar dos professores seu direito de expressar-se livremente em sala de aula, arquivado pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados após muitos protestos da sociedade civil, e representação de classes dos professores, reiterando, assim, o exercício pleno da democracia e garantindo a liberdade de manifestar-se enquanto sujeitos (SILVA, 2015). Entretanto, o arquivamento do referido PL não impede que os parlamentares, que se apresentam para os trabalhos em 2019, o resgatem e ataquem de forma ainda mais incisiva a figura do professor.

## 1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

A fim de atingir o objetivo geral, propomos alguns objetivos específicos para nortear esta pesquisa. O primeiro é averiguar a possível apropriação dos três documentos que orientam o trabalho pedagógico voltado para EDH, a saber, o PNEDH, as DNEDH e o PEEDH pelos professores em pré-serviço, participantes do estudo. O segundo objetivo específico do estudo é identificar a presença da abordagem CLIL, discutindo possibilidade e limitações do ensino crítico por meio de temas relacionados a Direitos Humanos por intermédio do inglês. O terceiro e último objetivo específico é analisar planos de ensino produzidos por professores em pré-serviço em contraste com a prática e a observação vivida durante meu estágio de docência na disciplina de Estágio Supervisionado I de uma universidade do Sudeste brasileiro.

## 1.3 OS CAMINHOS DESSE ESTUDO

Este trabalho divide-se em quatro capítulos. O primeiro, chamado de introdução, apresentado na primeira pessoa do singular por tratar das motivações pessoais e profissionais nas quais esta pesquisadora embasou-se para começar seu trabalho. Apresenta as justificativas e os objetivos desta pesquisa. O segundo capítulo traz o conhecimento produzido acerca de pontos centrais do estudo: a abordagem CLIL, um breve histórico do ensino de língua inglesa, dos métodos ao ensino crítico e da EDH. Além disso, apresenta as referências teóricas em que este estudo está embasado.

Nos capítulos seguintes, apresentam-se o percurso metodológico deste estudo, incluindo o tipo de pesquisa, o contexto, os participantes e os instrumentos de coleta utilizados. Apresentam-se, também, a análise dos dados e as relações que são possíveis a partir da sua triangulação. E, como fechamento do estudo, a conclusão está elencada como capítulo final. Esses capítulos finais estão redigidos em terceira pessoa, não para tornar a pesquisa impessoal, mas para olhar os dados de uma forma mais objetiva, mesmo compreendendo que esta pesquisadora é parte deles, já que instruí os participantes na produção de seus planos de ensino, elaborei o questionário inicial, redigi notas de campo sobre o meu comportamento e o dos

demais participantes durante minha estadia no campo e estabeleci com eles um diálogo reflexivo na roda de conversa.

## 2 POR UMA EDUCAÇÃO QUE PROMOVA AUTONOMIA

Neste capítulo será feita uma incursão por temas centrais desta pesquisa, CLIL, Ensino de língua inglesa e EDH, em uma revisão de literatura de produções acadêmicas acerca dos temas em destaque. Não obstante, referenda-se também, em seu desenrolar, os referencias teóricos do campo da educação que nos remetem ao ponto comum desta pesquisa: a educação transformadora propulsora da autonomia.

### 2.1 A ABORDAGEM CLIL

Uma das diversas possibilidades de atenuar os obstáculos impostos pela profissão docente é a constante busca do professor por conhecimentos e novas teorias que oportunizem uma educação integral e emancipadora, levando-nos para longe de Auschwitz (ADORNO, 1995). Como forma de construir novos caminhos para nossa prática, buscamos na Abordagem de Ensino de Conteúdos Diversos por meio da Língua (CLIL), uma forma para introduzir conteúdos relevantes e significativos como uma possibilidade metodológica para a educação integral de direitos humanos e do inglês como língua estrangeira/adicional<sup>5</sup>.

Alencar (2016), em sua pesquisa sobre as possibilidades e limitações do uso da CLIL (AECL, para ele) na Educação Básica, apresenta dados que podemos considerar relevantes dentro do campo de pesquisa aqui proposto. Nas palavras de Alencar (2016, p. 90),

Parece válido afirmar que a AECL é atraente aos olhos dos futuros professores, especialmente quando se indaga seu uso no contexto de ensino básico e público, que ainda hoje é criticado principalmente em função de questões curriculares, de estrutura e valorização docente.[...] Se tal abordagem for adaptada e implementada nas aulas de inglês (ao invés de ser adotada em aulas de outros conteúdos), ela pode permitir ao professor a escolha de temas que sejam do interesse dos alunos, o que, conseqüentemente, poderá ter mais êxito na tentativa de despertar o interesse do discente para o aprendizado da língua.

---

<sup>5</sup> Língua estrangeira/adicional: o termo língua adicional se refere a qualquer língua exceto a língua materna, entretanto, os documentos oficiais utilizam a expressão língua estrangeira, razão pela qual esses dois termos serão usados de modo intercambiável nesta dissertação.



O autor aponta que quando o uso dessa abordagem é estimulado para a elaboração de planos de aula em algumas experiências formativas, há aceitação por parte dos futuros professores de língua inglesa. Assim, ele propõe que tal abordagem seja introduzida por meio de temas e gradativamente seja também utilizada no ensino de conteúdos diversos por meio da língua e vice-versa (ALENCAR, 2016).

Em uma experiência com o uso da CLIL no ensino de inglês e de conteúdos diversos, Finardi, Silveira e Alencar (2016), apontam a possibilidade de a CLIL ser implementada com um foco que não seja apenas o da língua como forma de comunicação, mas o de ensinar uma língua adicional pelo conteúdo. Nesse estudo, os autores usaram a abordagem CLIL para ensinar conteúdos relacionados a primeiro socorros e ondas a estudantes da Escola de Aprendizes Marinheiros do Espírito Santo por meio do inglês. Resultados desse estudo apontam a importância de escolher bem os conteúdos a serem ensinados por meio da língua bem como a relevância da CLIL como uma alternativa no ensino-aprendizado de línguas adicionais.

Ao analisarem o papel do ensino de francês como língua adicional por meio da CLIL em um programa de acolhimento para imigrantes e refugiados em Genebra, Finardi e Ortiz (2015) sugerem que essa abordagem pode ser usada para inclusão social tendo, portanto, um caráter de abordagem inclusiva no ensino de línguas (CASOTTI; FINARDI, 2016). Essa abordagem é muito usada mundo afora (COYLE, 2015), principalmente por seu potencial de envolvimento dos alunos com o próprio aprendizado e a possibilidade de, por meio da língua de instrução, conectar alunos a diferentes aprendizados de conteúdos (COYLE, 2015).

Coyle (2015) vai além ao recomendar que quando o objetivo é facilitar a aprendizagem de modo que os estudantes possam se comunicar em outras línguas, faz-se necessário promover mudanças nas práticas educacionais, a começar pela forma como pensam os professores. Ademais, o autor aponta que, para além do conteúdo ou da língua a ser ensinado, essa abordagem deve envolver um conceito complexo e mais profundo de aprendizado que engloba além de demandas cognitivas, o desenvolvimento de habilidades interculturais (COYLE, 2015).

Para que seja possível compreender a escolha dessa abordagem de ensino de línguas para o desenvolvimento deste estudo, será elencado na próxima subseção de forma simplificada o histórico de métodos utilizados no ensino de língua estrangeira, que será seguido por uma breve explicação do pós-método e, por fim, o ensino crítico. O intuito não é defender essa abordagem como a melhor para o ensino da língua estrangeira, porém justificar sua escolha dentre tantas possibilidades que podem potencializar o desenrolar de um ensino crítico, defendido por este estudo.

## 2.2 ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: DOS MÉTODOS AO ENSINO CRÍTICO

### 2.2.1 Breve histórico dos métodos

Ao longo do percurso histórico do ensino de língua inglesa, verificou-se a proposta de diversos métodos. Esses métodos apresentam diferenças em termos de como trabalhar aspectos estruturais da língua. Em um breve panorama histórico dos métodos de ensino de línguas, Finardi e Porcino (2014) reportam o que segue nos parágrafos seguintes.

A mais remota das metodologias, a Abordagem da Gramática e Tradução (AGT) tinha como principal característica o foco na estrutura gramatical, privilegiando as habilidades de leitura e escrita, partindo da regra para o exemplo. Essa abordagem foi seguida cronologicamente pelo Método Direto (MD) com foco na oralidade com auxílio de figuras e gestos para estabelecer a comunicação, sendo que a gramática era ensinada de forma indutiva, partindo do exemplo para regra.

Em uma junção dos métodos anteriores, a Abordagem para Leitura (AL) que conforme o nome retoma a AGT em sua essência, dá ênfase à compreensão de textos, deixando a oralidade para um segundo plano. O objetivo aqui é o desenvolvimento de conhecimento da estrutura gramatical de modo estratégico (voltada para compreensão do texto). Em seguida, a Abordagem Áudio-Lingual (AAL) ou Método do Exército, volta o foco para a oralidade, destacando a necessidade de uma pronúncia correta por meio da repetição exaustiva de frases gramaticais padrões. Retoma o MD em seu objetivo de trabalhar com foco na

oralidade, entretanto, a AAL vê o erro como inaceitável e como sério entrave para o aprendizado, com base na teoria *Behaviorista*.

Diversas metodologias baseadas na teoria gerativista-transformacional de Noam Chomsky e na psicologia humanística-cognitivista de Carl Rogers serão apenas nominadas aqui por se tratarem de metodologias alternativas e não convencionais. Entretanto, cabe a ressalva de que essas metodologias em muito influenciaram e contribuíram nas técnicas e estratégias utilizadas no ensino de línguas adicionais na contemporaneidade:

[...] a Sugestologia de Lozanov (focada nos fatores psicológicos da aprendizagem); o Método de Aprendizagem por Aconselhamento de Curran (centrado no aluno, utiliza técnicas de terapia de grupo); o Método Silencioso de Gattgeno (utiliza bastões, gráficos e gestos na instrução. Neste método, o silêncio do professor constitui uma técnica de ensino com o objetivo de estimular a participação ativa e autônoma do aprendiz); o Método de Asher ou Resposta Física Total (ensino por meio de comandos do professor, que são executados pelos alunos) e a Abordagem Natural de Krashen e Terrell (que aplica os pressupostos de aprendizagem de Stephen Krashen e tem como objetivo a aquisição ao invés da aprendizagem e como premissa básica a exposição a insumos compreensíveis) (FINARDI; PORCINO, 2014, p. 254).

Finalmente, a Abordagem Comunicativa (AC) evidencia a relação entre língua e comunicação como indissociáveis e tem como objetivo principal desenvolver a competência comunicativa do aluno. Essa abordagem pode ter diversas metodologias, dentre as quais, Finardi e Porcino (2014) destacam a Abordagem de Ensino Baseado em Tarefas (EBT), que tem como foco a língua em uso, utilizar-se da língua para realizar tarefas que demandem conhecimentos linguísticos e que provoquem o desenvolvimento natural deste conhecimento, a CLIL, que já foi explorada na subseção anterior e a Abordagem Participativa (AP), que tem como foco a formação cidadã, que visa a transformação social a partir da consciência de si e do mundo em que se está inserido.

Os métodos para ensino de línguas foram muito criticados por sua rigidez no que tange à ação do professor e do aluno. Nesse sentido, Leffa (2012) oferece um contraponto ao afirmar que a língua deve ser usada para além do seu conteúdo, como forma de espelhar a realidade e de agir sobre ela. Logo, a evolução que se percebe da AGT para o MD, seguindo até a AC deixa de lado o foco no código para o foco no significado, até chegar ao foco na ação (LEFFA, 2012), na língua em uso e em favor do desenvolvimento do sujeito, que nos interessa neste estudo.

### 2.2.2 Pós-método

Seguindo o percurso histórico do ensino de línguas, chegamos ao pós-método, que consiste na negação de um método perfeito ou de métodos mais eficazes para o ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2001). Leffa (2012) defende que a imposição feita pelo método de cima pra baixo, sem considerar os diferentes contextos, está sendo substituída por uma prática diversificada, que se fundamenta no cotidiano e na realidade de cada sala de aula. O pós-método utiliza-se de estratégias e procedimentos advindos de diversos métodos atrelados ao contexto, considerando o conhecimento prévio e a cultura na qual o aluno está inserido, possibilitando assim o conhecimento. Kumaravadivelu (2001) usa o termo pós-método na tentativa de descrever o que ocorre no ensino de línguas, já que os métodos não foram abolidos, mas sim, modificados, sofrendo influências da contemporaneidade. Desse modo, ao fazer uso do termo “pós” seguido de hífen, reforça-se que o ensino de língua não está imune ao que ocorre em outras áreas, mostrando que ideias atravessam diferentes componentes curriculares. A finalidade do ensino de línguas no pós-método, reverbera nas palavras de Leffa (2012, p. 400), ao afirmar que

A aprendizagem de uma língua não se restringe ao domínio do código, mas estende-se ao contexto em que vive o aluno, estabelecendo relações com outras disciplinas da escola, com os interesses da comunidade e suas necessidades, com a cidadania, enfim. Não se exclui a cultura do outro, mas também não se exclui a própria cultura.

Sendo assim, trazer o ensino de línguas para o mundo real e contextualizado, no qual a figura do professor representa autonomia para refletir e agir de acordo com seu contexto (LEFFA, 2012), é premissa para que qualquer pedagogia, com base no pós-método, aconteça (KUMARAVADIVELU, 2001). Ademais, referendamos Prabhu (1990) que nega um ensino meramente teórico e elaborado por autoridades, apoiado no poder ou no saber, corroborando a importância de que o ensino de línguas aconteça de acordo com a realidade de cada sala de aula, dando ao professor a garantia de optar por agir dentro daquilo que é possível (e desejável) em um determinado contexto.

### 2.2.3 Ensino crítico

Considerando o processo histórico de métodos de ensino de línguas, encontramos em uma área denominada linguística aplicada crítica que, de acordo com Pennycook (2001), refere-se ao pensar e ao fazer na ação prática do ensino de línguas, promovendo uma reflexão constante do professor sobre a própria prática, para a promoção de mudança social, que questione as desigualdades sociais e a injustiça.

Ademais, Cox e Assis-Peterson (2001) afirmam que para que as desigualdades sociais não sejam produzidas e reproduzidas, o professor de inglês não pode desconsiderar a expansão da língua e como ela se relaciona com seu trabalho, fazendo uma avaliação crítica dos desdobramentos do fazer pedagógico. Desse modo, ao se discutir o ensino de línguas, as desigualdades vividas pelos diferentes sujeitos não são mais marginalizadas ou desconsideradas (RAJAGOPALAN, 2005).

Em consonância com o que afirma Rajagopalan (2005), Urzêda-Freitas (2012), em seu estudo sobre o uso de temas nas aulas de língua inglesa como forma de proporcionar um ensino crítico, defende a ideia de educar para transgredir, e aponta esse tipo de ensino como forma de potencializar o rompimento com os estereótipos de ensino de língua com foco na estrutura, ou de inglês instrumentalizado ou ainda de um ensino que preze apenas por atividades lúdicas ou comunicativas.

A proposta da pedagogia da transgressão feita pelo Urzêda-Freitas (2012) baseia-se na concepção de que o ensino da língua deve ser promovido para além do uso, considerando os impactos que essa língua tem na sociedade, com o discurso que ela produz e que pode corroborar a permanência do preconceito e da discriminação contra os diversos sujeitos marginalizados pela contemporaneidade (pobres, negros, mulheres, indígenas, homossexuais) (URZÊDA-FREITAS, 2012).

A possibilidade de expandir o conhecimento linguístico para uma dimensão social possibilita a emancipação dos alunos (FERRAZ, 2010), além de quebrar paradigmas em uma época de hibridismo cultural, identitário e linguístico (MENDES; FINARDI, 2018). Reforça-se, então, que os alunos devem ser incluídos no processo de aprendizagem crítica considerando a diversidade cultural e linguística, enquanto os

professores precisam repensar seu entendimento sobre democracia, direitos e igualdade (PESSOA, 2014).

Nessa perspectiva, Souza (2014) apresenta um curso de formação continuada para professores de língua inglesa, trazendo como proposta o ensino crítico, cujo principal objetivo centra-se em promover um diálogo entre pares de modo a produzir, coletivamente, planos de ensino que reafirmem o valor da disciplina de língua inglesa, referindo-se ao seu aspecto crítico, e que promova reflexão sobre questões sociais, possibilitando ao aluno participar da sociedade de forma crítica, como cidadão emancipado.

Lima (2017), em sua dissertação, defende uma educação linguística que possibilite o desenvolvimento do conhecimento para além da estrutura da língua, apontando que existe um movimento ainda tímido para um fazer pedagógico que potencialize, em sua essência, a abordagem de temas de grande relevância social. Lima reforça que ainda há um predomínio das formas linguísticas na centralidade da ação dos professores em pré-serviço. Segundo Casotti e Finardi (2016) e Mendes e Finardi (2018), temos a necessidade urgente de inserir uma perspectiva inclusiva na formação de professores de línguas, com a intenção de prepará-los considerando as novas práticas sociais.

Desse modo, o uso de uma abordagem inclusiva (CASOTTI; FINARDI, 2016) relacionada a temas contemporâneos (URZÊDA-FREITAS, 2012) que possibilitem a expansão linguística para a dimensão social (FERRAZ, 2010) aponta para um caminho que a EDH defende em seus documentos, tais como o PNEDH e as DNEDH, que vamos discutir melhor na subseção seguinte.

### 2.3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A EDH no Brasil possui diretrizes e documentos para nortear sua inclusão no cenário educacional, da Educação Básica ao Ensino Superior, determinando a formação do sujeito e compreendendo as seguintes dimensões, de acordo com o PNEDH:

[...] a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura

dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político [...] (BRASIL, 2007).

Candau (2012) aponta a crescente insuficiência de elementos jurídicos no imaginário social, individual e coletivo, de modo significativo e consolidado para construir uma cultura de direitos humanos na sociedade brasileira, onde os processos educacionais são fundamentais. Ademais, a autora afirma que a garantia de direitos é uma luta constante no Brasil, sendo a educação um caminho, e, também, um direito a ser conquistado por muitos, principalmente no que tange a uma educação que proporcione emancipação e cidadania (CANDAU, 2012). A busca por práticas que proporcionem tal aprendizado está apresentada na introdução do livro Educação em Direitos Humanos e Educação para Direitos Humanos, de Ferreira, Flores e Melo (2014). Nas palavras dos autores (2014, p. 11),

[...] A urgência de uma gramática educativa na dimensão dos direitos humanos parece ser tão evidente que se pode falar mesmo em uma emergência de demandas sociais que passam necessariamente pelos fundamentos econômicos tanto da educação quanto dos direitos humanos.

Entretanto, Morgado e Araújo (2013) demonstram, em seus estudos, que ter uma política prescrita para EDH não é garantia de que essa temática seja assumida enquanto política de Estado por todos os entes federados, com o objetivo de promover direitos para todos. Ademais, a educação precisa ser, primeiramente, garantida enquanto direito humano (CANDAU, 2012) para proporcionar uma formação emancipatória na vida do sujeito, considerando a pluralidade, as diferenças, as desigualdades. Segundo Silva (2015), além de garantia de direitos humanos, o acesso à educação, a seus saberes e às habilidades por ela desenvolvidas, qualificam a participação do sujeito na sociedade, reforçando que a educação não deve ser vista como um direito fundamental em si mesmo, mas antes como um direito que promove acesso aos demais direitos.

Candau (2012) sugere que, devido ao fato de o sistema educacional ter sua qualidade medida por exames de proficiência, a concepção de um processo de humanização fortalecido e/ou implantado nas escolas brasileiras está sendo negligenciado. A autora expõe que a importância da EDH é reforçada pelas políticas estabelecidas, entretanto percebe-se a falta de esforço em muitas instâncias para que a educação aconteça de modo a promover que o cidadão vá além da resolução

de questões matemáticas com excelência (CANDAU, 2012), para uma educação que humanize (FREIRE, 1998), aproxime e promova uma cultura de paz e respeito entre os povos, partindo do local para o global e do global para o local por meio de apropriações (FINARDI, 2014). Ademais, Candau (2012, p. 721) reforça que

[...] a educação escolar não pode ser reduzida a um produto que se negocia na lógica do mercado; nem ter como referência quase que exclusivamente a aquisição de determinados “conteúdos”, por mais socialmente reconhecidos que sejam. Deve ter como horizonte a construção de uma cidadania participativa, a formação de sujeitos de direito, o desenvolvimento da vocação humana de todas as pessoas nela implicadas.

Silva (2015) defende que um currículo para os Direitos Humanos tenha como consequência a garantia das condições de existir de forma digna como pressuposto fundamental para o exercício pleno da democracia e para liberdade de manifestar-se enquanto sujeitos. Nesse sentido, a autora reforça que a educação tem papel estratégico, já que promove outros direitos, ampliando as condições subjetivas e materiais para que se atinja de forma plena a dignidade humana. Deve, então, a educação, proporcionar reflexão e denúncias a respeito das desigualdades enraizadas que continuam a assolar uma grande parcela da população (SILVA, 2015). Sendo assim, “[...] a educação deve converter-se, numa cultura política dos Direitos Humanos” (SILVA, 2015, p. 475).

Face ao exposto, as demandas advindas do PNEDH e a produção acadêmica acerca da EDH apontam-nos que ainda existem lacunas no processo de educação brasileira, pois a educação, exposta aqui enquanto um direito de todos e disparadora de outros direitos, reflete a fragilidade de um sistema educacional voltado para avaliar massivamente a aprendizagem, sem meios substanciosos de existir enquanto política geradora. Todavia, uma educação que promova o diálogo e a interação como meios de se alcançar resultados para além dos números, uma educação para a humanização (FREIRE, 1998) será brevemente comentada na seção seguinte.

## 2.4 EDUCAÇÃO QUE HUMANIZA

Vygotsky (1987), em sua teoria sociocultural, aponta que é por meio da interação e da aprendizagem que acontece o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e



da memória voluntária devido à apropriação de saberes que estão fora do sujeito. Para o autor, a linguagem é uma das formas mais privilegiadas de mediação para que se construa o conhecimento. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposta por ele, refere-se à distância entre aquilo que o sujeito tem condições de realizar sozinho e o que ele pode realizar com o auxílio de um indivíduo mais capaz, ou de um instrumento, e é muito importante para a construção do conhecimento na teoria sociocultural. A educação por meio da intervenção (mediação) oferece estímulo à aquisição do potencial, possibilitando o desenvolvimento do aprendizado do indivíduo.

Freire (1998) busca em sua pedagogia desenvolver a autonomia do educando por meio de uma relação dialógica entre o ser aprendente e o ser ensinante. Buscamos nesse autor as bases sobre a relação entre o ensinar e aprender, e o que cabe ao professor enquanto potencializador do desenvolvimento do conhecimento que se estabelece em parceria constante com o aluno, em um processo em que ambos aprendem e ensinam.

Assim como defende Freire (1998), ensinar é resíduo do aprender, ou seja, os indivíduos são seres aprendizes, e a partir das experiências são capazes de ensinar ao outro. Não fazem isso no isolamento, já que o outro é possibilitador para que cada um ensine e assim aprenda um pouco mais. Descobrir a arte de ensinar traz então responsabilidades éticas, políticas e reforça a humanidade que há nos indivíduos como seres sociais, dependentes constantes um do outro (FREIRE, 1998). Nessa visão, ensinar não é transferir conhecimento, mas um processo dialógico que promove a coprodução ou coconstrução de conhecimento (FREIRE, 1998).

Dentre os conceitos apresentados por Freire, a ética é uma das exigências para ensinar. Assumir-se como sujeito ético é premissa para o trabalho docente, assim como é apresentado no excerto abaixo:

[...] Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana (FREIRE, 1998, p. 20).

Desse modo, Freire (1998) determina que o fazer pedagógico exige que a ética nunca seja colocada de lado na prática docente. Deve ser uma constante, algo do

qual não se possa abrir mão. Indo além, o autor apresenta que a conformidade e a passividade não devem prevalecer na “docência-discência” (FREIRE, 1998), visto que “[...] somos seres condicionados, mas não determinados” (FREIRE, 1998, p. 21). Diante disso, toma-se consciência desse condicionamento para potencializar a inventividade humana e sair da prisão que acomete os indivíduos pela determinação imposta do opressor que, no caso dos professores, pode ser o sistema de ensino ou os paradigmas que determinam como o conhecimento se dá ou se valida.

Conscientes dessa condição, não se pode furta-se de assumir o risco, de aceitar o novo e de rejeitar qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1998). Tal desafio, enquanto premissa da prática educativa, e como professores de língua inglesa, impõe ir além do ensino de gramática e vocabulário (FINARDI, 2017), com intuito de refutar o modelo de educação bancária (FREIRE, 2004). Logo, os professores são desafiados, cotidianamente, a sair do conforto do conteúdo pelo conteúdo e vencer o desafio de humanizar os alunos, independente da disciplina e dos meios que usam para lecionar. Reforça-se aqui a ideia de que a identidade do professor se constitui em seu processo de construção enquanto sujeito inacabado (FREIRE, 1998), que traz consigo suas concepções de educação, de ensino, de aprendizagem e do seu papel como educador (FINARDI; VIEIRA, 2016).

Na lógica da educação para humanização, defende-se que o ato de educar exige transformar o mundo, mas essa transformação parte dos sujeitos, educadores e educandos (FREIRE, 1998). Norteados pelas premissas do grande educador brasileiro, os professores buscam fazer da prática de ensinar uma experiência que inclua a dignidade humana como pressuposto basilar para as práticas pedagógicas. A relação entre aluno e professor, dentro da “[...] educação problematizadora coloca, desde logo, a existência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica [...]” (FREIRE, 2004, p. 68). Tal relação é determinante para um trabalho pedagógico que liberte e que proporcione humanidade aos educadores-educandos e aos educandos-educadores. Para isso, porém, ressalta-se que urge romper com o “ato de dissertar” (FREIRE, 2004), em que a falácia do professor dá forma a uma prática dominadora. Dentro desse processo dialógico, reconhece-se a importância do aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem que, segundo Freire (1998), não existe sem a participação de

ambos os sujeitos, no qual quem ensina só ensina quando alguém aprende, e aprender compreende ensinar também, em uma relação dialógica.

Indo além, uma prática libertadora exige reflexão com base em prática, teoria e diálogo (FREIRE, 1998). Refletir sobre a prática pedagógica pressupõe considerar os sujeitos contidos e os diálogos estabelecidos a partir dela, para então adentrar a teoria de forma a produzir novos sentidos, conscientizando todos os envolvidos no processo de ensinar-aprender. Desse modo, a educação não tem o intuito de dar aos estudantes uma mensagem salvadora, por meio de seus conteúdos disciplinares estabelecidos, depositando conhecimento, porém deve manter um diálogo permanente entre as partes, promover conhecimentos objetivos e a consciência desses conhecimentos, de si e do mundo (FREIRE, 2004).

Freire (2004) traz à cena a importância da escola para despertar a consciência cidadã nos educandos-educadores dando-lhes uma melhor percepção de seu papel na escola e no mundo. Sendo assim, o diálogo torna-se crucial para que juntos, professor e aluno, mediados pela realidade que os cerca, busquem o conteúdo a ser ensinado-aprendido. O autor reforça que “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 1998, p. 15). Ao considerar a formação numa perspectiva de consciência cidadã capaz de estar presente no aprender em sociedade e pela sociedade, de forma ética, e, considerando as atitudes políticas imbricadas no cotidiano escolar, a pedagogia crítica de Freire (1998, p. 134) reforça que a formação docente deve extrapolar os limites do domínio técnico, pois

[...] não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiros, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o treinamento supostamente apenas técnico não dá.

Aliado ao pensamento de Freire (1998), Vazquez (2007) reforça que a consciência reflexiva tem caráter transformador. Para ele, toda prática deve ser entendida como um processo de criação, conhecimento que se transforma, e faz uma relação direta entre teoria e prática, que são indissociáveis. A práxis, enquanto atividade conscientemente orientada (VAZQUEZ, 2007), torna-se propulsora de novas formas de aprender e conhecer e, desse modo, a prática cotidiana do professor o

transforma, como nos propõe Freire (1998) e transforma o mundo, quando ela se dá de forma reflexiva (VAZQUEZ, 2007).

Destarte, os educadores precisam aprimorar a prática de forma reflexiva (FREIRE, 1998), uma vez que o ato de ensinar-aprender exige um constante fazer e pensar sobre o fazer, num ciclo contínuo. Incentivar a criticidade do docente e a sua inquietude diante do que está posto é despertá-lo para um complexo de oportunidades que possuem o potencial de ressignificar seu desempenho profissional, apoiando-se no que Giroux (1997) defende como necessidade de construção de formas de prática pedagógica que possibilitem a educadores e educandos admitirem-se como intelectuais transformadores, enquanto seres críticos e reflexivos.

Sendo assim, o ensino por temas, materializado de forma crítica, abrange a aceitação por parte do professor de que o aluno é alguém que conhece e que precisa tomar para si a responsabilidade pelo seu saber (FREIRE, 1998). Nesse sentido, Finardi e Vieira (2016) apontam que a prática do ensino de inglês com base na pedagogia crítica não pode ser o simples ato de transferir conhecimentos linguísticos para os alunos aguardando o resultado de uso da língua de forma emancipadora.

Giroux e Simon (1995) defendem que uma educação que se fundamenta na pedagogia crítica busca problematizar quais formas de trabalho podem reconstruir o imaginário social de modo a beneficiar a liberdade humana. Para isso, os autores exprimem “[...] que as noções de saber que formas de aprender são necessárias para tal projeto” (GIROUX; SIMON, 1995, p. 99), além de ser indispensável englobar o entendimento da necessidade e a transformação dela, nessa educação que visa à liberdade humana.

Sendo assim, uma educação que humaniza consiste em estabelecer uma relação dialógica (VYGOTSKY, 1987; FREIRE, 1998) entre aqueles que estão inseridos no processo de ensinar e aprender. Ademais, exige dos docentes um processo reflexivo contínuo que, segundo Vazquez (2007), possibilita a transformação do homem e do espaço que ele ocupa. Contudo, as possibilidades para que essa educação aconteça estão contidas no reconhecimento do professor enquanto intelectual que

produz conhecimento por meio de sua prática, quando esta acontece de forma reflexiva.

A próxima seção será utilizada para delinear os caminhos metodológicos definidos para esta pesquisa. Para tal, foi escolhida uma metodologia qualitativa, visto que os sujeitos inseridos neste estudo são considerados, como bem nos define Giroux (1997), Freire (1998) e Vazquez (2007), como seres produtores e observadores de suas práticas que aprimoram o seu trabalho num processo reflexivo e, sendo assim, transformam a realidade da qual fazem parte.

### 3 TRAÇADOS DA PESQUISA

Este estudo tem como objetivo principal verificar possibilidade e limitações de promover o ensino crítico, através do ensino de Direitos Humanos por meio do inglês, dentro da abordagem CLIL. Com esse objetivo geral, propõe-se uma pergunta para direcionar este trabalho:

- 1) Como o uso da abordagem CLIL para o ensino por temas de EDH em inglês, segundo as apropriações feitas por professores em pré-serviço, concretizam-se nos planos de ensino para promover um ensino crítico?

Em síntese, busca-se refletir, a partir do uso da abordagem CLIL com temas de EDH ensinados por meio da língua inglesa, possibilidades para promover a autonomia dos aprendizes de inglês.

A fim de responder essa pergunta, um estudo de caso foi realizado durante o semestre 2018/1 na disciplina de Estágio Supervisionado I de um curso de Letras Inglês de uma universidade do Sudeste brasileiro, em que esta pesquisadora atuava como estagiária, em Estágio Docência. Ou seja, a pesquisadora atuou tanto como professora formadora quanto como professora/pesquisadora em formação, uma vez que estava ali para auxiliar a professora regente (supervisora do estágio e da disciplina), bem como se formando como professora de Ensino Superior, ensinando enquanto aprendia e aprendendo enquanto ensinava (FREIRE, 1998).

#### 3.1 O CAMINHO ESCOLHIDO

A presente pesquisa é de cunho qualitativo, que segundo Creswell (2007, p. 186)

[...] usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos. Os métodos de coleta de dados estão crescendo e cada vez mais envolvem a participação ativa dos participantes e sensibilidade aos participantes do estudo. Os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo.

Santos (2017, p. 226) afirma que o “[...] método qualitativo envolve uma interpretação [...]”, podendo ser direcionado pelos sentimentos e crenças do pesquisador sobre o mundo e como ele pode ser investigado. Nesse sentido, os

diversos instrumentos de pesquisa de cunho qualitativo como a introspecção, a história de vida, a entrevista e a memória, compõem a autoetnografia (SANTOS, 2017).

Dentre os diversos tipos de pesquisa que a metodologia qualitativa abarca, definimos este trabalho como um estudo de caso, inspirado na pesquisa autoetnográfica (SANTOS, 2017) que, conforme nos aponta Santos (2017), começa com inquietações, provocadas por sentimentos, pensamentos, identidades e experiências que nos provocam a questionar, repensar e reorganizar as compreensões que fazemos de nós mesmos, dos outros e do mundo. A autoetnografia fundamenta-se em diversas formas de produção de material empírico que tem como objetivo descrever rotinas, momentos problemáticos e os sentidos na vida dos participantes da pesquisa (SANTOS, 2017).

Esta pesquisa usou os seguintes instrumentos de geração de dados (por mim assim chamada, visto que eu também sou sujeito dessa pesquisa): questionário inicial (APÊNDICE A), planos de ensino elaborados pelos professores em pré-serviço (ANEXOS B - G), notas de campo (APÊNDICE B) e uma entrevista no formato de roda de conversa (APÊNDICE C). Para contemplar a metodologia aqui usada, os dados desta pesquisa se apoiam também na experiência vivida por esta pesquisadora como professora da Educação Básica até chegar aos estudos do Mestrado em Educação, no qual vincula-se ao contexto desta enquanto aluna de Estágio Docência. Esse contexto que será melhor delineado na subseção a seguir.

### 3.2 CONTEXTO

Conforme mencionado anteriormente, esta pesquisa foi realizada na Universidade Federal do Espírito Santo na disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Letras – Inglês no semestre 2018/1, que ocorreu entre os meses de março e julho do referido ano. Esse espaço também foi escolhido como lócus para que essa professora-pesquisadora realizasse seu estágio de docência, exigência de seu curso de mestrado. Desse modo, considerando as diretrizes estabelecidas para efetivação da disciplina citada e os objetivos centrais desta pesquisa, o envolvimento desta professora-pesquisadora com os participantes da pesquisa referendou uma das

características da pesquisa qualitativa, que é de cunho interpretativo, na qual o pesquisador se envereda em uma experiência sustentada e intensa com os participantes (CRESWELL, 2007).

A disciplina de Estágio Supervisionado I foi escolhida por trazer em sua ementa (ANEXO I):

Observação, vivência e análise crítica dos processos educativos em geral e didático-pedagógicos que ocorrem na escola. A dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e as relações teórico-práticas no cotidiano escolar: o conceito de currículo, o planejamento, as ações pedagógicas, a seleção e organização de conteúdos, metodologias de ensino, o material didático – a análise crítica de seus textos e o exame de seus conteúdos, avaliação da aprendizagem. Ações docentes, entendidas como regência de classe, contemplando a elaboração e a operacionalização de projetos pedagógicos, com orientação para o ensino fundamental.

Também, por seus objetivos (ANEXO A):

1. Estabelecer contato inicial com a realidade do campo de atuação, articulando conhecimentos teórico e prático;
2. Problematizar a prática docente, desenvolvendo pesquisa e propondo ações de intervenção;
3. Avaliar permanentemente a prática, estabelecendo uma visão crítica de reflexão e questionamento no estágio, com o intuito de aprimorar e amadurecer os conhecimentos obtidos durante sua formação acadêmica e a prática pedagógica desenvolvida e vivenciada;
4. Despertar para o desenvolvimento dos princípios do exercício profissional, com responsabilidade e ética profissional e pessoal;
5. Perceber a ligação entre o conhecimento específico a que se propõe ensinar e os demais campos do conhecimento humano;
6. Propiciar ao aluno a vivência de atividades e dos problemas do dia a dia inerentes à função docente.

A ementa e os objetivos da disciplina propõem o estabelecimento de uma conexão com a realidade da profissão ao oportunizar aos alunos participar ativamente de aulas de língua inglesa em escolas públicas por um determinado número de horas (120 horas). Além de assessorar os professores regentes nas escolas, os futuros professores deveriam produzir quatro planos de aula, um para cada habilidade linguística: leitura (compreensão escrita), escrita (produção escrita), fala (produção oral) e escuta (compreensão oral), que compõe o plano de ensino do tema escolhido.

Espera-se que os futuros professores considerem temas abordados durante as aulas da disciplina de Estágio Supervisionado I na produção desses planos de ensino.



Tendo em vista que a abordagem CLIL e a EDH são discutidas durante as aulas do Estágio, confia-se que os planos de ensino contenham, de alguma forma, apropriações dessas abordagens para a produção dos planos. Assim, os planos de ensino, produzidos com o auxílio da professora supervisora do Estágio e da professora auxiliar (em estágio de docência), constituem parte dos dados a serem analisados neste estudo, a fim de verificar possibilidade e limitações do ensino de Direitos Humanos por meio do inglês, dentro da abordagem CLIL.

As aulas da disciplina de Estágio Supervisionado I tiveram sua carga horária presencial distribuída em dois momentos. No primeiro momento era feita a discussão de textos, previamente escolhidos, com questões contemporâneas sobre o ensino de línguas, suas metodologias, seus desafios e suas possibilidades. No segundo momento, eram feitos o planejamento e a elaboração dos planos de ensino, as discussões sobre metodologia e questões cotidianas da escola.

### 3.3 PARTICIPANTES

Para a realização da pesquisa, contamos com a participação de 15 estudantes de Letras Inglês (professores em pré-serviço), que são apresentados e identificados com nomes fictícios com a intenção de preservar as identidades dos sujeitos (APÊNDICE D), e de duas professoras formadoras, sendo uma a professora responsável pela disciplina, a quem chamaremos de professora supervisora, e a outra, esta professora-pesquisadora. Ressalto aqui que, enquanto professora-pesquisadora, integro-me a esta pesquisa como participante inserida no processo, considerando a metodologia inspirada na autoetnografia (SANTOS, 2017).

A maior parte dos estudantes era do sexo feminino (8) e a faixa etária variava entre 20 e 75 anos. Vale ressaltar que um dos estudantes era idoso e, diante desse fato, algumas questões pedagógicas vêm à tona, como por exemplo, a de tentar por vezes incluí-lo no grupo. As professoras formadoras têm como função auxiliar os professores em pré-serviço na elaboração de planos de ensino<sup>6</sup> (ANEXOS II, III, IV,

---

<sup>6</sup> Cada plano de ensino compõe-se de três ou quatro planos de aula, que foram organizados de modo a contemplar as habilidades de leitura, escrita, fala e escuta, respectivamente. Alguns planos de ensino continham três planos de aula, pois neles, as habilidades de produção e compreensão oral foram agrupados em um único plano de aula.

V, VI, VII). Enquanto a professora-pesquisadora foi responsável por introduzir as questões de EDH e CLIL, a professora supervisora discutiu questões metodológicas para elaboração dos planos, fazendo revisões e dando *feedback* sobre os planos elaborados para que os professores em pré-serviço pudessem fazer os ajustes necessários.

Alguns alunos poderiam implementar os planos elaborados durante a disciplina no campo de estágio, com autorização da professora regente da unidade escolar, porém essa informação não foi confirmada. Outros alunos, dependendo da unidade escolar onde estagiavam e da professora regente, fizeram apenas o assessoramento da professora regente, sem momentos de regência compartilhada propriamente dita. Independentemente de terem implementado os planos nas escolas onde estagiavam, todos os alunos apresentaram os planos em sessões de micro aulas seguidas de reflexão em que todos opinavam sobre as aulas e os planos de todos, em uma sessão de reflexão coletiva guiada pela professora supervisora.

Tanto para o acompanhamento das aulas em escolas da rede pública, como para a produção dos planos, os estudantes poderiam dividir-se em grupos de no máximo três participantes. Na turma em que esta pesquisa foi realizada, os estudantes se dividiram em dois trios, duas duplas e um estudante que trabalhou individualmente devido a características individuais, relacionadas à idade (75 anos) e ao fato de ele ter conseguido estágio em uma escola perto de sua casa, onde outros colegas professores em pré-serviço não tinham disponibilidade para ir.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS

Esta pesquisa usou os seguintes instrumentos de geração de dados: questionário inicial (APÊNDICE A), planos de ensino elaborados pelos professores em pré-serviço (ANEXOS B - G), notas de campo (APÊNDICE B) e uma entrevista no formato de roda de conversa (APÊNDICE C). Cada participante assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TLCE) (APÊNDICE E). No que segue, cada instrumento é descrito em detalhe.

### **3.4.1 Questionário Inicial**

Um questionário diagnóstico (APÊNDICE D) foi elaborado para nos dar um panorama sobre os conhecimentos dos professores em pré-serviço acerca da abordagem CLIL, da temática dos direitos humanos, ensino crítico, além de questionar sobre as crenças de ensinar de forma crítica a língua inglesa na rede pública.

Utilizamos o questionário como “[...] a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças [...]” (GIL, 2008, p. 121). O questionário elaborado pela pesquisadora contém oito perguntas, sendo cinco fechadas, duas dependentes e uma aberta (GIL, 2008). Das cinco perguntas de múltipla escolha, três tinham com resposta as opções sim ou não, e em duas os participantes podiam escolher mais de uma opção. Nas perguntas dependentes, uma seria respondida caso a resposta anterior fosse positiva e a outra exigia justificativa, independente da resposta. Este instrumento teve como principal intuito sondar a familiaridade que os professores em pré-serviço tinham sobre ensino crítico, CLIL e EDH.

### **3.4.2 Planos de ensino**

Para que os professores em pré-serviço pudessem elaborar seus planos de ensino disponibilizou-se alguns modelos de planos de aula produzidos por temas. Foram elaborados, pelos professores em pré-serviço, 6 planos de ensino com os seguintes temas: uso consciente da água, consumismo, ética, empatia, alimentação saudável, destinação do lixo (reciclagem, reuso e redução). Os planos de ensino foram analisados qualitativamente com base nos seguintes critérios: potencial para desenvolvimento da autonomia enquanto característica para o ensino crítico de língua inglesa; utilização da abordagem CLIL com temática relacionada à EDH.

### **3.4.3 Notas de Campo**

Notas de campo (APÊNDICE B) foram registradas durante a participação da professora-pesquisadora na disciplina de Estágio Supervisionado I, referendando o que nos aponta Creswell (2007) sobre o envolvimento do pesquisador. As notas foram redigidas de acordo com as percepções e experiências vivenciadas pela pesquisadora. Considerando a metodologia empregada neste estudo, a autoetnografia (SANTOS, 2017) que, conforme nos apresenta Santos (2017), busca a produção de material empírico baseando-se, inclusive, nos sentidos da vida dos participantes da pesquisa, na qual esta pesquisadora tem envolvimento, enquanto sujeito desta pesquisa, que também está em processo de transformação, pois, conforme Vazquez (2007) nos diz, a práxis reflexiva é o que transforma a natureza e o homem. Devido a esse envolvimento, a primeira pessoa do singular pode aparecer no desenrolar da análise dos dados empíricos.

### **3.4.4 Roda de Conversa**

Essa etapa de geração de dados foi feita considerando o papel reflexivo do professor (FREIRE, 1998). A proposta era possibilitar aos professores em pré-serviço avaliarem seu trabalho de forma crítica, reforçando a dialogia tão defendida pela pedagogia freiriana. A entrevista é a menos estruturada possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a geração de dados.

Buscou-se obter uma visão de como os professores em pré-serviço percebiam o conceito de educação emancipadora e crítica e se houve uma escolha de uma abordagem de ensino ao planejarem os planos de ensino. A roda de conversa foi gravada e transcrita para análise e podem ser acessadas no Apêndice C. Para a realização da roda de conversa, estabelecemos um roteiro com as seguintes perguntas:

- 1) Como vocês entendem educação emancipadora e/ou crítica?
- 2) Você considera que o ensino de língua inglesa deva ser uma ferramenta para uma educação emancipadora?

- 3) Qual abordagem foi utilizada no plano de aula elaborada por você/pelo seu grupo?
- 4) Você entende que essa abordagem pode desenvolver um ensino crítico de língua inglesa? Como?
- 5) Ao elaborar o plano de aula você/seu grupo considerou/consideraram o ensino da língua como ferramenta para educação emancipadora e/ou crítica? Como?
- 6) Como você acha que seu plano pode ajudar o aluno a refletir sobre seu papel no mundo?
- 7) Você acha que seu plano pode contribuir para Educação em Direitos Humanos? Como?

A ideia central da roda de conversa foi perceber e estimular o processo reflexivo (FREIRE, 1998; VAZQUEZ, 2007) dos professores em pré-serviço, ainda no seu processo de formação, sendo esse momento, também utilizado como propósito de promover o diálogo em pares e a reflexão sobre as questões sociais, conforme propõe Souza (2014). Ademais, o processo reflexivo proposto por esse instrumento possibilita o que Prabhu (1990) trata como a garantia do professor para agir dentro daquilo que lhe é possível em seu contexto de atuação.

### 3.5 A GERAÇÃO DOS DADOS

Nesta subseção, aproxima-se do método escolhido para desenvolver esta pesquisa, inspirada na autoetnografia (SANTOS, 2017). A geração de dados teve a participação desta pesquisadora em alguns momentos como observadora e em outros como autora. Sendo assim, utilizar-se-á inquietações e sentimentos para problematizar a prática enquanto professora-pesquisadora (estagiária de docência), ou seja, uma professora que também está em formação. E, assim como defende Vazquez (2007, p. 149), “[...] as circunstâncias que modificam o homem são, ao mesmo tempo, modificadas por ele; educador que educa há de ser educado por sua vez [...]”, é relevante ressaltar que a prática transforma e transforma o mundo numa prática transformadora.

A pesquisa começa no primeiro dia de aula da disciplina Estágio Supervisionado I. A professora supervisora apresenta-se e passa a palavra para que os estagiários (estavam presentes na sala, dois estagiários do doutorado e eu) pudessem se apresentar e falar um pouco sobre si e sobre suas pesquisas. É crucial destacar que, além desta pesquisadora, havia um estagiário que também fazia um trabalho com a turma na primeira hora de aula. O trabalho dele destinava-se a debater aspectos teóricos do ensino da língua e que, com certeza, refletiria, com alguma proporção, na produção prática da disciplina. Porém, esse quesito não será analisado neste trabalho.

Ainda no primeiro dia de aula, foi feita uma breve exposição desta pesquisa e do motivo pelo qual esta pesquisadora acompanharia a turma naquela disciplina. Também foi feita a aplicação do questionário inicial da pesquisa. Nesse primeiro momento, os estudantes tomaram conhecimento desta pesquisa, assinaram os TLCE e responderam ao questionário inicial. Nesse instante, esta pesquisadora se deu conta de como a disciplina de Estágio Supervisionado ganhara outro rumo, pois quando era professora em pré-serviço, pouco mais de uma década atrás, a disciplina era bem diferente. Naquela época, o foco dessa disciplina estava em como ensinar aspectos gramaticais aos alunos, ou seja, o foco estava na forma. Agora, enquanto professora-pesquisadora em formação, tenho como propósito provocar futuros colegas de profissão para que possam produzir planos de ensino nos quais o caráter estrutural da língua não seja o foco.

A fim de promover subsídios para a produção de planos de ensino, esta professora-pesquisadora ministrou uma aula sobre EDH utilizando a abordagem CLIL para a apresentação. Nessa aula, além de introduzir os documentos que orientam a EDH no Brasil, também organizou uma aula com o tema “amor” ou “Love” já que as aulas eram ministradas em inglês, como forma de exemplificar atividades que trabalhassem as quatro habilidades linguísticas utilizando o modelo de ensino híbrido denominado rotação por estações (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015).

A elaboração dessa aula introdutória foi muito inquietante para esta pesquisadora, uma vez que precisava trabalhar os dois pontos chave desta pesquisa: possibilidade de promover o ensino crítico por meio de temas, e a CLIL, uma abordagem nova

para esta pesquisadora que, apesar de já trabalhar com temas no período em que atuava na escola, ainda estava em processo de aprendizagem, uma vez que essa abordagem não fez parte de sua formação inicial. Resgata-se aqui o professor reflexivo, que Freire (1998) tanto defende: como provocador da autonomia do alunado, a pesquisadora precisou romper com o condicionamento a ela imposto, pela falta de domínio da abordagem, e teve de buscar instrumentos que a possibilitassem abolir as circunstâncias condicionantes, conforme Vazquez (2007) apresenta.

Na aula seguinte, a professora supervisora apresentou aos professores em pré-serviço um modelo de plano de aula introdutório para abordagem baseada em temas. Sugeriu-se aos professores em pré-serviço que os temas fossem baseados nas seguintes temáticas: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, previstos nos PCNs (BRASIL, 1998) e recomendados nas orientações para elaboração das micro aulas que constam na ementa da disciplina (ANEXO I). Além dos temas, um outro aspecto está proposto pelas orientações estabelecidas pela professora-supervisora na ementa da disciplina, que sugere que *“todas as regências deverão ser planejadas com o intuito de propiciar oportunidades para desenvolvimento da criticidade discente, abordando um tema transversal”* (ANEXO I). Destaca-se o desenvolvimento da criticidade discente como um dos aspectos inerentes ao que será analisado neste estudo, no que tange ao potencial de autonomia.

A aula ministrada na sequência foi destinada ao preparo dos planos a serem apresentados nas micro aulas, escolha dos temas, com o olhar atento da professora supervisora e da professora-pesquisadora, e seguidas pelas apresentações, antes das quais, os planos elaborados foram revisados e alguns alterados, seguindo os comentários da professora supervisora. As apresentações dos planos de ensino pelos professores em pré-serviço ocorreram na própria turma do estágio, momentos que foram propícios para a redação das notas de campo (APÊNDICE B). Dando prosseguimento à geração de dados relativa à produção de planos de ensino, fez-se a roda de conversa, gravada para facilitar o processo de análise.

Os dados gerados nesta pesquisa foram constituídos a partir da experiência dos professores em pré-serviço, experiência epistemológica que aparece nas respostas

ao questionário, na elaboração dos planos de ensino e na roda de conversa. Ademais, tais dados foram gerados a partir da experiência vivida pelos participantes, que contribui não só para apresentação das micro aulas como também esteve presente na elaboração dos planos e na roda de conversa, corroborando com as palavras de Vazquez (2007) ao falar da experiência que transforma. Da mesma forma, a contribuição dada pelas notas de campo (APÊNDICE B), sob o olhar desta pesquisadora ao contexto e aos participantes, teve as experiências, epistemológicas e vividas, como direcionadoras das análises que seguem na próxima seção.



## 4 PARA ONDE OS DADOS NOS TRAZEM

Os dados são apresentados e analisados de forma isolada, conforme cada instrumento de geração de dados, em um primeiro momento, e triangulados para análise global qualitativa e discussão geral no segundo momento. Os dados serão reportados e discutidos na ordem em que foram produzidos. Entretanto, ressalta-se que as notas de campo (APÊNDICE B) foram redigidas durante o processo de geração dos dados, o que não segue uma ordem para seu surgimento, visto que foram concomitantes ao preparo e às apresentações dos planos de ensino, assim como durante a roda de conversa. Ao reportar os dados, esta pesquisadora escolhe utilizar a terceira pessoa do singular, entretanto, devido à inspiração autoetnográfica desta pesquisa, a primeira pessoa do singular será utilizada quando se estiver tratando das transformações e reflexões que esta pesquisa me proporcionou, uma vez que estou inserida em seu contexto também como participante.

### 4.1 QUESTIONÁRIO

Conforme mencionado anteriormente, o questionário (APÊNDICE A) teve como objetivo analisar o conhecimento dos participantes sobre a temática EDH, ensino crítico e a abordagem CLIL, além de verificar as crenças sobre ensinar de forma crítica a língua inglesa na rede pública. Esse instrumento deu uma visão de como a formação dos professores em pré-serviço os possibilitou ou não uma visão de ensino crítico da língua inglesa. As respostas tabuladas encontram-se no Apêndice F.

As duas primeiras perguntas eram sobre EDH. A primeira indagava se o participante conhecia algum documento que trate da EDH, enquanto a segunda pergunta, que deveria ser respondida em caso de resposta afirmativa à questão anterior, inquiria sobre quais documentos seriam de conhecimento dos professores em pré-serviço. Apenas um aluno respondeu ter conhecimento de documentos sobre a temática em questão, a Carta de Direitos Humanos em Educação da ONU e a Constituição Federal Brasileira.

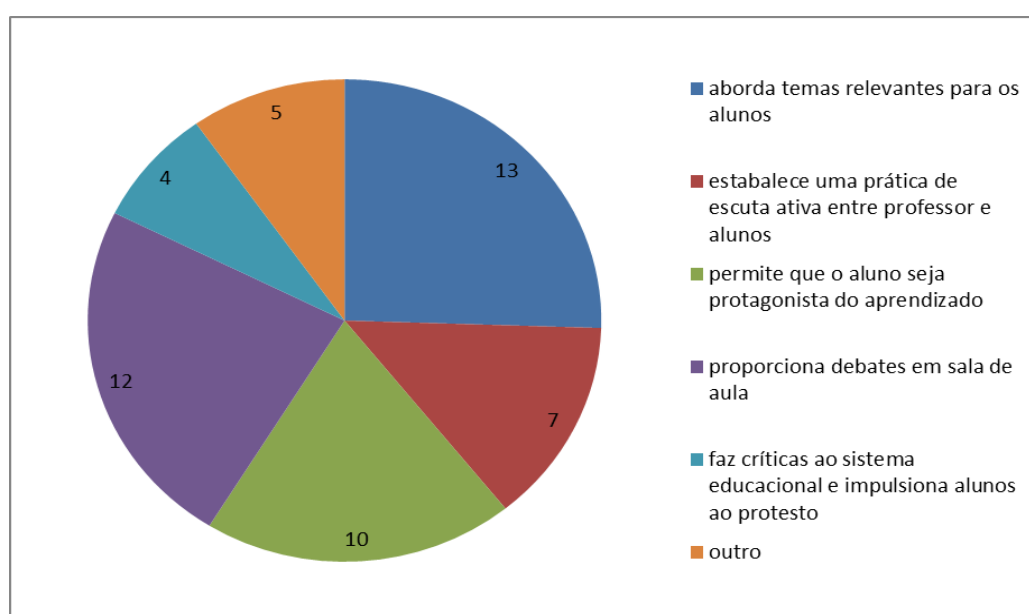
A pergunta 3 referia-se ao conhecimento sobre a abordagem CLIL e apenas seis (dos quinze) respondentes disseram conhecer a abordagem, fato que surpreendeu

visto que estão na reta final de sua formação inicial. A pergunta 4 questionava se os participantes acreditam na possibilidade de ensino por temas e, mesmo a maioria desconhecendo a abordagem CLIL, todos os entrevistados acreditavam que é possível ensinar inglês por meio de temas. Pode-se observar que as respostas (APÊNDICE F) reforçam a ideia do pós-método (KUMARADIVELU, 2001) de que não existe um modelo a seguir, mas uma língua a ser ensinada e por meio desta língua questões relevantes aos sujeitos aprendentes e ensinantes.

A pergunta 5 versava sobre os temas a serem trabalhados nos planos de ensino e as respostas indicaram os seguintes: diversidade cultural e sexual, o uso do inglês no mundo, saúde e meio ambiente, cultura, profissões, educação, gênero e feminismo (APÊNDICE F). É possível notar aqui as questões sociais contemporâneas como gênero e feminismo, que assim como os demais, estão relacionados de forma direta com a EDH.

A pergunta 6 indagava sobre como os professores em pré-serviço entendiam o ensino crítico, sendo que os participantes poderiam marcar mais de uma alternativa. A Figura 1 mostra a predominância nas respostas da alternativa “aborda temas relevantes para os alunos”, reforçando a incidência das respostas dadas à pergunta 4, que trata da crença dos participantes na possibilidade do ensino por temas.

**Figura 1** – Características do ensino crítico.



**Fonte:** Elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa.

Conforme demonstrado na Figura 1, doze dos quinze participantes pensam que a abordagem por temas proporciona espaço para debates em sala de aula, e que está em consonância com as treze respostas (APÊNDICE F) que consideram como característica do ensino crítico abordar temas relevantes para os alunos e bem próximo às dez respostas relacionadas ao aluno ser protagonista de seu aprendizado. Enquanto a prática de escuta ativa atinge pouco menos de metade das respostas, é importante dizer que alguns deles reconhecem o processo dialógico (FREIRE, 1998) da educação.

Ainda sobre a pergunta 6, cujas respostas estão representadas na Figura 1, cabe ressaltar que quatro respondentes acreditam que o ensino crítico tem a possibilidade de fazer críticas ao sistema educacional impulsionando alunos ao protesto, aproximando-se bem do que Freire (1998) define como seres condicionados e não determinados dentro do processo histórico que vivemos. E, isso só é possível a partir do momento em que se toma consciência disso (FREIRE, 1998).

Ressalta-se também que cinco participantes incluíram outro elemento em sua resposta, como se pode ver nos extratos abaixo, que foram retirados da tabulação de dados do questionário (APÊNDICE VI):

*Fernanda: “Não se limita apenas em mostrar um tópico, mas também em estudar seu contexto e a razão que ele está sendo estudado”.*

*Joana: “Faz o aluno ter diferentes perspectivas acerca de um determinado tema”.*

*Jorge: “Motiva o professor e aluno a pensarem criticamente de assuntos muitas vezes considerados tabus na nossa sociedade”.*

(Extratos retirados da tabulação de dados do questionário referente à pergunta 6 – APÊNDICE VI)

Os extratos acima fazem referência à alternativa “aborda temas relevantes para os alunos”, enfatizando que o tópico (tema) seja trabalhado de forma contextualizada e que tenha um motivo para ser trabalhado. Além disso, reforçam a importância de se ampliar as percepções dos alunos sobre determinados assuntos provocando debates em sala de aula a partir de temas que muitas vezes ficam de fora do ambiente escolar, ou seja, por serem considerados tabus. Assim, trazem para a escola o educar para transgredir que Urzêda-Freitas (2012) defende enquanto prática possível para ensino de línguas.

Cláudia: *“Fazer uma reflexão sobre o sistema educacional e procurar buscar soluções práticas com ajuda e iniciativa dos alunos”*

(Extrato retirado da tabulação de dados do questionário referente à pergunta 6 – APÊNDICE VI)

O extrato acima se refere diretamente a uma das alternativas da questão 6 “faz críticas ao sistema educacional e impulsiona alunos ao protesto” como uma opção do professor em pré-serviço em ampliar essa alternativa, como uma forma de qualificar o tipo de protesto a ser realizado pelos alunos.

José: *“Deve-se tomar o cuidado de que o aluno tenha autonomia para exercer o pensamento crítico”*

(Extrato retirado da tabulação de dados do questionário referente à pergunta 6 – APÊNDICE VI)

No extrato acima, o professor em pré-serviço põe em xeque a autonomia do aluno para exercer o pensamento crítico como algo que possa ser prejudicial. Porém, o mesmo respondente assinala todas as alternativas possíveis como características pertinentes do ensino crítico, o que põe em dúvida seu entendimento sobre ensino crítico e faz refletir sobre o cuidado que se deve ter ao promover autonomia para os alunos. Cuidado, por que e para quê? Não se pode colocar juízos de valor nas respostas dadas, mas a reflexão a partir delas é fundamental. Entretanto, considerando essa observação vinda de um professor em pré-serviço, o que será que significa? Orientar os alunos de forma limitada para sua prática enquanto cidadão? Ou seria limitá-lo sobre sua ação crítica no e para o mundo? Essas perguntas podem remeter a Freire (1998) e sua defesa de uma autonomia que precisa ser estabelecida de forma ética e política, enquanto humanos que precisam ter/desenvolver a consciência de quem são e o que podem fazer a partir disso, não sendo algo dado pelo professor, mas sim, inerente ao aluno enquanto ser humano.

Em relação à pergunta 7, os professores em pré-serviço responderam se acreditavam ou não na possibilidade de desenvolver o ensino crítico de língua inglesa na rede pública e deveriam também justificar sua resposta. Os participantes foram unânimes ao dizer que sim, e trouxeram justificativas em sua maioria muito próximas, referendando o ensino por temas para tal. Ressaltamos que em seis respostas o quesito “temas” apareceu como desenvolvedor de um ensino crítico. Os extratos abaixo (completos no APÊNDICE VI) mostram isso:

Rodolfo: *“É possível integrar a língua inglesa a partir de temas trazidos pelos próprios estudantes, estabelecendo uma conexão entre a língua e suas realidades”.*

Luiza: *“Acho possível sim abordando temas diversos e auxiliando as discussões em sala de aula”.*

Maria: *“Exatamente em abordar temas relevantes para a vida dos alunos, e despertar a criticidade dos mesmos”.*

(Extratos da tabulação de dados do questionário referente à pergunta 7 – APÊNDICE VI)

Ao verificar na crença de boa parte dos professores em pré-serviço uma relação de forma direta entre ensino crítico e temas nos aproximamos do que propõe Pennycook (2001) ao dizer que a resistência da sala de aula tem papel significativo para uma ampla transformação social. E, assim como defende Freire (1998), trazer significado, relevância para o que se ensina e se aprende, criando uma conexão entre a realidade do aluno e o que a escola promove enquanto aprendizado.

Ainda na pergunta 7, encontram-se respostas que foram categorizadas por três aspectos que justificam ser possível o ensino crítico da língua inglesa na rede pública: o ensino da língua inglesa por si, a importância desse tipo de ensino para os alunos, e, indo além, apresentam críticas à estrutura e à organização das escolas. Primeiro, apresentamos as respostas (APÊNDICE VI) sob a perspectiva do primeiro aspecto, o ensino da língua inglesa.

João: *“Acredito que o tópico “Inglês nas escolas públicas” já desenvolveria uma discussão crítica em sala de aula. É possível o professor usufruir da heterogeneidade da sala de aula e explorar diferentes contextos sociais”.*

Jéssica: *“Língua Inglesa é uma disciplina que proporciona leitura, discussões, promovendo o ensino crítico”.*

Joana: *“Não só vejo como possível, mas necessário, não somente no ensino de inglês, tudo que é ensinado pode ser ligado ao mundo de forma a criticar e evoluir”.*

(Extratos da tabulação de dados do questionário referente à pergunta 7 – APÊNDICE VI).

O ensino da língua inglesa, nas respostas (APÊNDICE IV) aqui transcritas, representa a crença de que o ensino da língua por si é promotora de criticidade para os alunos. Entretanto, é preciso considerar, nesse contexto, a intencionalidade do professor, se é o que ele realmente almeja. Entendemos aqui a língua como ferramenta que pode ser utilizada de forma a proporcionar debates e, indo além, a criticidade dos alunos, fundada em uma prática que promova a mudança

(PENNYCOOK, 2001), o que se aproxima muito com a forma de ver o ensino por meio do inglês desta pesquisadora.

O segundo aspecto pelo qual as respostas foram separadas, que justificavam o ensino crítico de língua inglesa nas escolas públicas, apresenta a importância desse tipo de ensino para os alunos, conforme se percebe nos excertos que seguem:

Fernanda: *“Esse ensino vai procurar conscientizar os alunos a assumir uma postura crítica perante a aprendizagem”.*

Márcia: *“Ao contrário do que se pensa, alunos de rede pública são muito capazes e interessados. Por isso, com esforço e dedicação o professor pode desenvolver o ensino crítico”.*

Pedro: *“Mesmo que seja de forma híbrida (mesclando português e inglês) é perfeitamente possível, todos tem algo a contribuir, apenas precisam de um espaço para que isso ocorra”.*

(Extratos da tabulação de dados do questionário referente à pergunta 7 – APÊNDICE VI).

Percebe-se aqui o aluno como ser significativo nesse processo, afinal, o ensino crítico quer promover algo para eles, dando-lhes voz e vez, conscientizando-os sobre como se aprende, ou dando-lhes ciência do processo de aprendizagem (FREIRE, 1998), rompendo com o ato de dissertar e estabelecendo a relação dialógica que Freire (2004) apresenta. Indo além, uma das respostas reconhece o valor e o potencial escondido nos meninos e meninas da rede pública de ensino que muitas vezes são rotulados como incapazes, rompendo, por meio dessa resposta, com os seres determinados e reconhecendo-os como condicionados (FREIRE, 1998).

Apresenta-se a seguir, o terceiro e último aspecto, no qual as respostas apresentaram críticas à estrutura e à organização das escolas como obstáculos para realizar o ensino crítico na rede pública:

Jackson: *“Sim, é possível. Porém, existe uma série de fatores que contribuem ou inviabilizam essa abordagem”.*

Paula: *“Acredito ser possível e entendo que também será um processo trabalhoso, e mesmo assim muito relevante”.*

Cláudia: *“Acredito que seja possível, porém é necessário se adaptar para lidar com as particularidades dos diferentes grupos e infraestrutura das escolas”.*

(Extratos da tabulação de dados do questionário referente à pergunta 7 – APÊNDICE VI)

Considerou-se o termo *abordagem*, empregado na resposta de Jackson, como o ensino crítico. Logo, a relevância do ensino por temas é confirmada, e pode-se perceber que aliado ao ensino, seja qual for a metodologia usada para isso, tradicional ou crítica, há que se considerar obstáculos impostos à educação, que vão desde a infraestrutura das escolas, as particularidades dos diferentes grupos (reproduzindo as respostas dadas pelos professores em pré-serviço). Essas respostas nos inquietam, assim como, o fato de que a educação precisa ser reconhecida como direito no Brasil (CANDAUI, 2012), pois esse fato muito contribui para uma educação díspar, nos diversos cantos desse país, reforçando que as afirmações acima são preocupações presentes ainda no século XXI.

Em relação à pergunta 8, sobre qual deveria ser o foco do ensino de inglês, catorze, dos quinze participantes, assinalaram que deveria ser o desenvolvimento integrado da língua por meio de temas/projetos. O item “Desenvolvimento de temas transversais por meio da língua” teve 5 ocorrências, confirmando a visão dos professores em pré-serviço de que o ensino da língua pode ser desenvolvido de forma a promover aos alunos um aprendizado relevante, para além das questões linguísticas (FINARDI; VIEIRA, 2016).

Dentre as opções que retratam o ensino da língua pela estrutura e desenvolvimento de habilidades (gramática, leitura, escrita, produção oral, desenvolvimento da escuta/audição), a opção leitura foi a que mais vezes foi assinalada, chegando a 4 ocorrências, empatando com a opção “Desenvolvimento amplo e pleno do cidadão”, que também foi assinalada 4 vezes (APÊNDICE VI). As respostas aqui apresentadas representam o que ocorreu em boa parte das respostas, aliando o desempenho linguístico às diferentes possibilidades promovidas pelo ensino da língua.

Nessa pergunta 8, a maioria dos participantes assinalou mais de uma resposta (duas ou três) enquanto somente uma participante assinalou todas as alternativas (APÊNDICE VI). Um professor em pré-serviço assinalou apenas a produção oral como foco de ensino do inglês da rede pública, destoando da maioria das respostas que envolvia uma habilidade e uma opção relacionada ao ensino para além das quatro habilidades (fala, escuta, leitura e escrita). Desse modo, é possível remeter essa resposta a uma habilidade tão pouco explorada nas classes de ensino regular, a oralidade, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua inglesa

(BRASIL, 1998) apontam a leitura como a habilidade que melhor pode ser desenvolvida nas escolas da educação básica.

#### **4.1.1 Análise global do questionário**

A análise preliminar e global dos dados do questionário aponta que os professores em pré-serviço acreditam que a abordagem por meio de temas tem potencial para o desenvolvimento do ensino crítico nas escolas públicas, visto que o ensino por temas apareceu espontaneamente (pergunta 7) ou de forma induzida nas questões de múltipla escolha (perguntas 6 e 8) na maioria das vezes. Além disso, os temas sugeridos pelos respondentes apresentam pistas da tentativa de usar a temática de EDH por meio do inglês com uma maior incidência. Ou seja, o questionário nos traz a expectativa de que os professores em pré-serviço considerem, no fazer pedagógico, o aluno e suas vivências como parte de um processo que o levará rumo a autonomia tão defendida por Freire (1998).

Ademais, percebe-se que o ensino crítico é considerado por alguns desses professores em pré-serviço no ensino da língua inglesa como instrumento para produzir conhecimento (COYLE, 2015). Indo além, por meio das respostas dadas, existe a consideração por parte dos professores em pré-serviço de uma abordagem inclusiva do ensino de língua (CASOTTI; FINARDI, 2016), referenciando também Ferraz (2010) que aponta a expansão do conhecimento linguístico para uma dimensão social como forma de garantir a emancipação dos educandos. Em relação à inclusão dos alunos no processo de aprendizagem crítica, Pessoa (2014) afirma que os professores precisam repensar seu entendimento sobre democracia, direitos e igualdade, para assim potencializar o processo de emancipação.

#### **4.2 PLANOS DE ENSINO**

Foram elaborados seis planos de ensino (conjunto de quatro planos de aula para cada uma das habilidades de compreensão oral/escrita e produção oral/escrita) pelos professores em pré-serviço com os seguintes temas: uso consciente da água (ANEXO II), consumismo (ANEXO III), ética (ANEXO IV), empatia (ANEXO V),



alimentação saudável (ANEXO VI), destinação do lixo (reciclagem, reuso e redução) (ANEXO VII). Os planos de ensino foram analisados qualitativamente com base nos seguintes critérios: potencial do ensino crítico para desenvolvimento da autonomia do educando e utilização da abordagem CLIL com temática relacionada à EDH.

Para um melhor percurso analítico, as análises dos planos de ensino foram realizadas verificando a produção do grupo acerca da temática. Observamos como uma atividade se relaciona com a outra, se houve integração entre elas buscando encontrar aspectos relacionados ao desenvolvimento da autonomia do aluno, enquanto possibilidade de concretização da presença da abordagem CLIL desenvolvida por meio de temas de EDH nos planos de ensino. Considera-se, então, o conjunto das atividades propostas pelos professores em pré-serviço, utilizando para isso recortes das atividades ou dos procedimentos que foram descritos nos planos, para ilustrar a análise realizada e como forma de evidenciar os apontamentos redigidos acerca dos referidos planos.

A autonomia foi entendida como produto de um processo reflexivo dialógico que, conforme Freire (1998), é imprescindível para uma educação transformadora. A autonomia (FREIRE, 1998) se estabelece quando o sujeito tem consciência de seu condicionamento e a partir disso pode mudar a si, ao outro e o que estiver à sua volta, mudando sua condição de vida em um processo reflexivo. Embora nem todos os planos de ensino tenham sido aplicados em escolas regulares, analisaram-se aqui possibilidades de desenvolvimento de autonomia a partir do que os professores em pré-serviço produziram, ou seja, se os procedimentos e as atividades por eles elaborados possibilitam um fazer pedagógico voltado para o desenvolvimento dessa característica tão defendida pela educação integral (ADORNO, 1995; FREIRE, 1998).

#### **4.2.1 Uso consciente da água**

O professor em pré-serviço, João (APÊNDICE D), que trabalhou o tema Uso consciente da água, optou por adaptar suas atividades a partir de planos de aula




prontos disponíveis em um sítio eletrônico<sup>7</sup> destinado a professores de língua inglesa, indicado pela professora supervisora. Antes de apresentar o plano de aula para os colegas de sala, o professor em pré-serviço apresentou de forma breve sua aula introdutória<sup>8</sup> que tinha como objetivo apresentar o tema e o vocabulário necessário para desenvolver esse tema nas quatro aulas subsequentes.

Ao analisar o plano de ensino Água (ANEXO B), percebem-se as atividades integradas de modo a potencializar o desenvolvimento da autonomia do aluno, visto que nos procedimentos descritos, verificamos a presença de elementos que trazem a voz do aluno para o debate sobre alguns aspectos do tema, e as atividades propostas fazem com que o aluno possa refletir sobre suas atitudes em relação ao consumo de água. Apresenta-se aqui como exemplo um recorte da atividade de leitura (ANEXO B):

A. The sentences below describe 4 different tips to save water. Read the sentences and number the parentheses according to the descriptions.

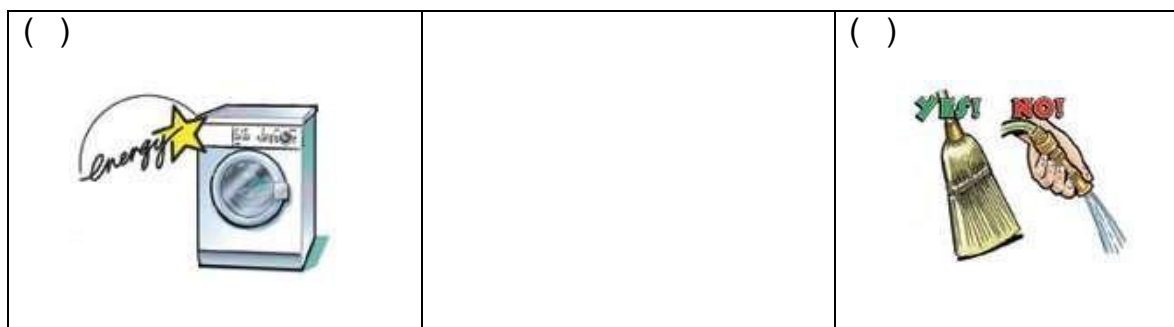
1. Close the faucet while washing dishes and pots.
2. Take shorter showers – five minutes or less is best.
3. Use a broom, not a hose, to clean sidewalks.
4. Close the faucet while washing hands and brushing teeth.

### Water Saving Tips

( ) 		( ) 
	( ) 	

<sup>7</sup> *Themes For Teaching* – [www.t4tenglish.ufsc.br](http://www.t4tenglish.ufsc.br)

<sup>8</sup> A aula introdutória foi apresentada por todos os grupos. Com uma explanação breve, os professores em pré-serviço deveriam introduzir por meio de uma atividade, debate ou algum recurso didático o tema escolhido, e então nas aulas seguintes trabalhar o tema por meio das habilidades exigidas para compor os planos de ensino.



Atividade utilizada por João no plano de aula Água para habilidade de leitura disponível no ANEXO B (Adapted from <http://www.watersavingtips.org/saving.html>).

Nessa atividade de leitura, os alunos têm condições de descobrir os significados com o auxílio ou não de um dicionário, ou até mesmo buscando o conhecimento prévio da língua para inferir o significado das frases para então relacioná-las às imagens dispostas, com a ajuda do professor ou do colega como par mais avançado (VYGOTSKY, 1987) para concluir sua resposta. Ainda sobre a autonomia, a atividade de produção escrita exige que o aluno crie um pôster a partir do tema e, nesse caso, não existe uma fórmula a seguir, sendo que o aluno está mais livre para pensar de forma autônoma. Além do processo de criação, a atividade de produção escrita é precedida da atividade de compreensão escrita em um encadeamento no qual, primeiro o aluno recebe insumo com dicas para uso consciente da água para então propor sua própria recomendação. Na relação entre as duas atividades, o aluno tem a oportunidade de pensar sobre sua vivência e então escrever sua recomendação de forma consciente, para além do cumprimento da tarefa.

Os procedimentos descritos no corpo do plano de ensino apontam para a possibilidade de desenvolvimento de um processo autônomo do aluno. Ao expor o produto aos colegas, o aluno tem a possibilidade de apresentar o que sabe, tomando para si a posição de alguém que produz e pode apresentar esta produção. Desse modo, o plano de ensino apresentou possibilidades para que o aluno exponha seu processo criativo, encorajando-os a arriscarem-se, instigando a construção de um ser mais autônomo, conforme se lê no excerto abaixo, retirado do ANEXO B:

[...] Nomeie pelo menos três alunos para escreverem no quadro as dicas que inventaram. Faça comentários, como: *Good!*; *Very original*; *Strange, isn't it?* e pergunte o significado para a classe (ex.: *What is the meaning of this tip in Portuguese?*). Se a classe não souber, pergunte ao próprio autor. Incentive os alunos a mostrar aos colegas o desenho que criaram (ex.: *Can you show your drawing to your friends, please?*).

Recorte dos procedimentos do plano de aula Água para habilidade de escrita (ANEXO B).

Quanto à utilização da abordagem CLIL, considera-se como potencialidade, uma vez que no plano fica definido que a proposta de ensinar um conteúdo por meio da língua se faz presente e vice-versa, conforme nos aponta Finardi, Silveira e Alencar (2016). Relacionando a temática água (o uso consciente) enquanto tema de EDH, tem-se um tema pertinente já que ao pensar nos recursos naturais finitos, reconhece-se que há o direito do outro na utilização daquele recurso, assim, a garantia da dignidade humana está em questão, direito a condições salubres de vida. Assim, acredita-se que há conformidade no tema aqui apresentado com as DNEDH que trazem como um de seus princípios a sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2013).

De modo geral, percebe-se que João optou por atividades que possibilitam a participação ativa dos alunos, ou seja, eles são considerados seres ativos no processo de aprendizagem, estabelecendo uma relação próxima da autonomia do aluno defendida por Freire (1998). Além disso, as atividades propostas no plano de ensino nos aproximam do que Vygotsky (1987) apresenta quando define a ZPD, uma vez que o plano proposto se utiliza de interações entre alunos e entre professor e alunos.

#### **4.2.2 Consumismo**

O plano de ensino Consumismo (ANEXO C) foi elaborado por um grupo de três professores em pré-serviço (APÊNDICE D), Joana, Luiza e Jackson. As atividades estão integradas de forma pareada, leitura e escrita em atividades distintas, porém relacionadas, fala e escuta em uma mesma atividade. A atividade de leitura é introduzida por *charges* para leitura e interpretação e a de escrita propõe *charges* sem texto, com intuito de que os alunos produzam os textos. Na atividade de fala e escuta, os alunos têm de refletir sobre a frase dita por um colega para reagir a ela.

A atividade de leitura está baseada em três *charges* que devem ser interpretadas pelos alunos. Após a interpretação, os alunos devem responder a três perguntas em português, que buscam fazer com que reflitam sobre situações apresentadas, expressando sua opinião. Ao analisar o conjunto de atividades propostas, considerando o público-alvo, acredita-se que elas possibilitam o desenvolvimento da

autonomia dos alunos, pois permitem trabalhar em pares, além de produzir textos sobre o tema. Além disso, o plano de ensino Consumismo promove um processo reflexivo (VAZQUEZ, 2007) e o ensino para cidadania (LEFFA, 2012), já que os alunos constroem interpretações e podem responder em língua portuguesa, na atividade de compreensão escrita, e em língua inglesa, na atividade de fala, mesmo que de forma controlada, sendo valorizada sua forma de expressão e produção. Tal observação pode ser percebida no extrato da atividade de leitura, no cartão proposto, assim como nos procedimentos da atividade para interação oral (ANEXO III), que seguem abaixo.

*Questions:*

1. Qual é o problema social no texto 2?
2. Por que você acha que o homem não está feliz? (texto 3)
3. Quais são os impactos do consumismo nos 3 textos?

Recorte da atividade de compreensão escrita contida no plano de aula Consumismo disponível no ANEXO III.

CARD E

13. Going camping.
14. Studying with a very expensive private tutor.
15. Spending a lot of money on fast food everyday.

Cartão proposto para atividade de produção e compreensão oral do plano de aula Consumismo disponível no ANEXO III.

*Step 2: Speaking activity*

*Work in pairs. You and your colleague will receive a card with 3 phrases. Read your phrases to your colleague. He/she has to identify the correct picture and say THIS IS OK or THIS IS NOT OK, depending on the information.*

Recorte dos procedimentos do plano tema para as habilidades de produção e compreensão oral disponível no ANEXO III.

A abordagem CLIL se faz presente no plano de ensino, pois a língua é utilizada como meio de produção de saber, tanto para apreensão do tema como para o desenvolvimento da língua inglesa, conforme defende Coyle (2015). Sobre os temas de EDH, considera-se que pensar o consumo, da forma como foi possibilitado pelos professores em pré-serviço através de imagens que reproduziam os aspectos negativos do consumo para o planeta e a exploração proveniente do lucrar mais,

garantem a reflexão sobre direitos humanos no plano de ensino, apresentando outra visão sobre direitos, democracia e igualdade (PESSOA, 2014). A temática do plano é contemporânea e explora a reflexão sobre o lugar que o consumo ocupa na vida das pessoas, trazendo para sala de aula um tema social de modo reflexivo (PENNYCOOK, 2010) como foco central do ensino de língua estrangeira, dando uma dimensão social para o conhecimento linguístico (FERRAZ, 2010) e promovendo um ensino que rompe com uma forma hegemônica de ensino (FINARDI, 2014).

#### 4.2.3 Ética

O tema Ética foi desenvolvido por uma dupla de professores em pré-serviço, Maria e Pedro (APENDICE III), que organizaram os planos de aula utilizando super-heróis para ambientar a discussão sobre o tema escolhido, propondo assim, práticas que proporcionem o aprendizado (FERREIRA; FLORES; MELO, 2014), dentro de um contexto possível (PRABHU, 1990). Por meio de uma pergunta chave ‘*Do you like super heroes?*’, introduzem a temática e o passo seguinte é escrever no quadro as palavras *right* e *wrong*, provocando os alunos a pensarem sobre o conceito de ética.

O plano de ensino Ética (ANEXO IV) apresenta atividades que despertam o refletir do aluno sobre suas situações cotidianas por provocar o julgamento sobre determinadas ações (URZÊDA-FREITAS, 2012; RAJAPOLAN, 2005), mostrando assim um potencial para o desenvolvimento da autonomia. Isso pode ser observado na atividade proposta e copiada abaixo, por meio dos procedimentos para sua execução e do cartão utilizado durante a atividade:

**PROCEDURES:**

- Two cards (“A” and “B”) with sentences in L2 will be given to the students, each student will receive one card.
- Students should read the sentences in silence, turn the paper down and speak the same sentence to his/her partner in L2.
- After each sentence, the listener should say if the sentence is Ethical or Unethical.
- The listener and speaker should take turns.

Recorte dos procedimentos do plano de aula Ética para habilidades de produção e compreensão oral disponível no ANEXO IV.

**Ethical or Unethical?****Card A**

- 1 - Copy answers from someone during a test.
- 2 - Respect your parents.
- 3 - Lie about something.
- 4 - Say bad things about someone.

Cartão proposto para atividade do plano de aula Ética para as habilidades de compreensão e produção oral disponível no ANEXO IV.

Na atividade de escrita, o desenvolvimento da autonomia do aluno fica limitada já que os alunos não têm oportunidade de produzir ou de refletir sobre o texto apresentado. Entretanto, entende-se pelo desenrolar de todo plano de ensino que as duas primeiras aulas são preparatórias para ampliar o grau de entendimento do aluno sobre o tema apresentado. Espera-se que, ao final do plano de ensino, os alunos tenham mais consciência (FREIRE, 1998) sobre atitudes éticas e não éticas sendo que a autonomia se desenvolve a partir do pensamento crítico, que entende-se estar presente nas atividades propostas uma vez que o aluno pode pensar sobre suas atitudes e julgá-las, promovido pelo ensino de língua inglesa (PENNYCOOK, 2010).

Em relação à abordagem CLIL, há uma potencialidade para o seu desenvolvimento, visto que o conjunto de atividades propõe o uso da língua para a construção de conhecimento. Sobre a temática escolhida, é possível afirmar que se insere na EDH, pois aproxima-se de um dos objetivos centrais das DNEDH que é a formação para a vida e para convivência (BRASIL, 2013), ainda que a temática tenha sido desenvolvida de forma superficial, não sendo explorada nas ações do dia-a-dia, de modo a fazer com que o aluno a considere como uma postura que faça parte da rotina. Entretanto, o plano de ensino proporciona reflexão das desigualdades presentes em uma cultura (SILVA, 2015). Ressalta-se que o tema escolhido (ética) é parte do ser humano (FREIRE, 1998), de tal sorte que, levar para a aula de língua estrangeira esse tema, é comprometer-se como o desenvolvimento de um cidadão pleno e capaz, garantido pela educação, como um pressuposto da democracia (SILVA, 2015).

#### 4.2.4 Empatia

O plano de ensino que trata do tema Empatia (ANEXO E) foi elaborado por duas professoras e um professor em pré-serviço, Fernanda, Márcia e Jorge (APÊNDICE D). Eles introduziram o tema com um vídeo da música *Imagine* propondo um debate sobre a definição de empatia, pensando o ensino a partir do tema e não da estrutura da língua (FINARDI; VIEIRA, 2016). Para tal, fizeram algumas perguntas sobre as preferências dos alunos sobre comunicação virtual ou presencial, a frequência em que se comunicam virtualmente e as diferenças entre as duas formas de comunicação, envolvendo os alunos em um tema relevante e que desperta o interesse pela língua (ALENCAR, 2016).

Ao fazer-se a análise da possibilidade de desenvolvimento da autonomia proposta pelo conjunto de atividades, observou-se que o trabalho em pares, proposto para os alunos, dá possibilidade de explorar a experiência com o outro (VYGOTSKY, 1987) para a realização da tarefa, conhecendo e reconhecendo o outro e suas potencialidades, num movimento dialógico de aprendente que ensina e ensinante que aprende (FREIRE, 1998). Identificou-se que há alguns indícios para que a autonomia se desenvolva na atividade de escrita (ANEXO E), que segue logo abaixo:

**Primeiro Passo:** Relembrando a última aula, o(a) professor(a) eliciará dos estudantes como ser empático através de mensagens. Modelando a atividade, o(a) profissional escreverá na lousa uma conversa entre dois amigos no Instagram e perguntará quais sinais de empatia eles podem perceber no diálogo. Em seguida, ele perguntará motivos empáticos para se iniciar uma conversa com outra pessoa (doença, ausência na aula, etc.) (10 minutos).

**Segundo Passo:** Divididos em dupla para que cada um ajude o outro, o(a) educador(a) explicará o que deverão fazer. Cada dupla ficará com um motivo para iniciar uma conversa empática que foi sugerido pela própria turma. Em seguida, eles confeccionarão o cartaz. (10 minutos).

**Terceiro Passo:** Os alunos desenvolverão suas artes, enquanto o(a) professor(a) passará de dupla em dupla para alertá-los à erros gramaticais. (20 minutos).

**Quarto Passo:** Deixar que os alunos afixem os cartazes pela sala e expliquem em L1 as suas artes. (10 minutos).

Recorte do plano de aula Empatia para habilidade de produção escrita disponível no ANEXO E.

O envolvimento dos alunos na aprendizagem (COYLE, 2015) está presente nos procedimentos descritos acima como possibilidade da abordagem CLIL, e o uso da língua para além do conteúdo (LEFFA, 2012) reforçam a autonomia do aluno quanto ao seu desempenho linguístico e cidadão. Pode-se perceber o envolvimento do



aluno de forma limitada nas demais atividades, pois não se explora o processo de autoria num formato determinado para o seu desenvolvimento. Contudo, ao analisar o plano de um modo geral, percebe-se a possibilidade de promoção de um ensino crítico da língua (PENNYCOOK, 2001), com potencial para desenvolvimento da autonomia dos alunos por meio da integração dos planos de aulas. Ademais, o plano de ensino traz poucas questões reflexivas, que busquem ouvir a opinião do aluno, como apresentado em uma das atividades propostas no plano de aula de leitura (ANEXO E), como pode ser evidenciado no recorte a seguir:

**3) Continuando a atividade em pares, selecione um trecho da canção em que na sua opinião, há sinais de empatia. Depois, compartilhe com a classe a sua justificativa.**

---

---

---

Recorte da atividade do plano de aula Empatia para habilidade de compreensão escrita disponível no ANEXO V.

O que se percebeu no plano de ensino Empatia é que ambos, conteúdo e língua, têm importância para o desenvolvimento da CLIL (COYLE, 2015; FINARDI; SILVEIRA; ALENCAR, 2016). O plano de ensino explora habilidades linguísticas de forma significativa (LEFFA, 2012) com a intenção de promover o ensino da língua por via de um tema que reforça a necessidade de um ensino que oportunize a presença de questões sociais (LIMA, 2017) e cotidianas (RAJAGOPALAN, 2005) na escola como as que estão relacionadas à EDH (MORGADO; ARAÚJO, 2013). Sendo assim, a forma como este plano foi elaborado trouxe de forma simplificada a formação para a convivência que as DNEDH propõem em seu objetivo central, dando ênfase a como se comportar diante de uma situação, tão cotidiana nos tempos de uso frequente de tecnologia (MENDES; FINARDI, 2018). Além disso, a proposta deste plano de ensino traz o outro e as mazelas sociais sofridas por alguns sujeitos (URZÊDA-FREITAS, 2012; RAJAGOPALAN, 2005), que se apresentam na música escolhida para atividade de escuta (ANEXO E), reforçando assim que a temática escolhida contribui para EDH e a educação humanizada que Freire (1998) propõe.

#### 4.2.5 Alimentação saudável

O plano de ensino com o tema Alimentação saudável (ANEXO F) foi elaborado por uma professora e dois professores em pré-serviço, Jéssica, José e Rodolfo (APÊNDICE D). O conjunto de planos de aulas construído sob esse tema trouxe aspectos cotidianos (LEFFA, 2012) da alimentação, visto que considera sempre o que o aluno sabe (FREIRE, 1998) conforme percebe-se abaixo em um recorte dos procedimentos descritos (ANEXO VI) no plano de aula de escrita.

**Procedures:** *First, introduce the theme, brainstorming on the board with the students about what they usually eat in their daily lives, using both Portuguese and English in order to discuss the words they already know and help them with new vocabulary, thus present the name of each meal (Breakfast, Lunch, Dinner). Then, present a slide of common Brazilian foods and their names in English, asking students what they are familiar with or not and in which meal they eat (breakfast, Lunch, Dinner) in order to revise the brainstorming.*

Recorte dos procedimentos do plano de aula Alimentação Saudável para a habilidade de produção escrita ANEXO F.

A promoção da autonomia do educando pode ser percebida na atividade de escrita, ao qual os procedimentos acima se relacionam. Os alunos têm oportunidade de comparar as refeições que realizam diariamente com uma alimentação idealizada por eles de acordo com o conteúdo explorado durante a aula (RAJAGOPALAN, 2005). As demais tarefas contribuem conjuntamente para o empoderamento<sup>9</sup> do aluno, a partir de um processo reflexivo, que vai pensar sua alimentação enquanto forma de manutenção e promoção da saúde abrindo portas para a autonomia (FERRAZ, 2010; FERREIRA; FLORES; MELO, 2014), haja vista a reflexão sobre a ação (VAZQUEZ, 2007) com potencial para mudar hábitos alimentares.

A abordagem CLIL pode ser explorada pelo plano de ensino, já que possibilita o desenvolvimento da língua ao mesmo tempo em que proporciona desenvolvimento (reflexão) do conhecimento sobre alimentação, ou seja, atende à premissa da abordagem CLIL, promovendo o aprendizado da língua e do conteúdo simultaneamente (ORTIZ; FINARDI, 2015). O tema se enquadra nas temáticas propostas pela EDH, pois apresenta uma relação com um dos princípios das DNEDH, que trata da transversalidade, vivência e globalidade, assim como reflete a

<sup>9</sup> Empoderamento e autonomia são utilizados sob o mesmo entendimento neste estudo, uma vez que ambos se dão a partir de uma consciência cidadã (FREIRE, 1998), de quem se é e do que se é possível fazer para mudar a própria condição, assim como a sociedade a sua volta.

formação para a vida que é um dos objetivos desse documento. Alimentar-se é um direito humano, apesar desse aspecto não estar explícito no plano, promover uma reflexão sobre alimentação saudável traz a saúde como possível resultado que também é um direito inerente ao ser humano e por isso garante condições de existir de forma digna (SILVA, 2015). Logo, a promoção de direitos humanos, por via da educação (CANDAU, 2012) também se estabelece no comportamento dos alunos e a reflexão deles acerca da sua alimentação.

#### 4.2.6 Destinação do lixo (*reuse, reduce, recycle*)

O plano de ensino com o tema Destinação do lixo (ANEXO G) foi elaborado por duas professoras em pré-serviço, Paula e Cláudia (APÊNDICE D), que introduzem a temática a partir dos 3 Rs (*reuse, reduce, recycle*), de forma dialogada (FREIRE, 1998) para que os alunos apresentem o que sabem a respeito de cada uma das palavras escondidas nos Rs, promovendo o ensino da língua para além do uso (URZÊDA-FREITAS, 2012). A atividade de escrita pede que o aluno crie um pôster a partir da frase ‘O que você pode fazer para ajudar o planeta?’, que expande o conhecimento linguístico para além do conteúdo (LEFFA, 2012) para uma dimensão social (FERRAZ, 2010), conforme pode ser visto no extrato da atividade do plano de produção escrita (ANEXO G) abaixo.

*Procedures:*

*Start the class with the following question: How can we save the planet? Listen to the students answers and discuss with the class.*

*Read the instructions below in order to explain the activity to the students:*

*In pairs, elaborate a poster based on one of the theme: How can we help to save the world?*

- *Give a title in English to your poster;*
- *Draw or use pictures from magazines or internet;*
- *For each picture or drawing, write a sentence about it.*

*During the activity, the teacher will assist the students with whatever they need.*

Recorte dos procedimentos do plano de aula Destinação do Lixo para a habilidade de produção escrita disponível no ANEXO G.

Sobre o desenvolvimento da autonomia nesse plano de ensino, foi considerado que as atividades estimulam os alunos a criarem, oportunizando um ensino de língua para além da cultura, para a necessidade de um determinado contexto (LEFFA, 2012). As atividades, que tem uma relação com as habilidades mais produtivas,

colocam o aluno como produtor de informação (MENDES; FINARDI, 2018) e, são as que melhor representam a possibilidade de desenvolvimento da autonomia, assim como o extrato acima pode referendar. Nas atividades que trabalham habilidades mais passivas, colocando o aluno como consumidor de informação, há uma possibilidade de reflexão com base na pergunta que pede a opinião do aluno a partir do texto lido (ANEXO G), conforme se pode ver no extrato a seguir:

*ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS IN PORTUGUESE:*

1. De acordo com o texto, que tipos de materiais podem ser reciclados?
2. Qual a opinião do autor sobre garrafas de água de plástico?
3. Qual a opinião do autor sobre o uso de embalagens recicladas? Qual a solução dada por ele?
4. Após a leitura do texto, qual ou quais dessas atitudes você tomará em relação à preservação do meio ambiente? Por quê?

Trecho da atividade do plano de aula Destinação do Lixo para habilidade de compreensão escrita disponível no ANEXO G.

É plausível perceber que a dimensão linguística é extrapolada (FERRAZ, 2010) com a atividade apresentada, com a intenção de reforçar o ensino possível e desejável dentro de um contexto (PRABHU, 1990). A integração das atividades no plano de ensino é o que possibilita o desenvolvimento da autonomia do aluno, ao serem analisadas de forma conjunta, e não isolada. Sendo assim, observou-se que as relações estabelecidas entre elas é que possibilitarão o desenvolvimento da autonomia, visto que foram elaboradas considerando possíveis mudanças sociais dos alunos (PENNYCOOK, 2010; FERRAZ, 2010; URZÊDA-FREITAS, 2012; LEFFA, 2012).

Em relação à abordagem CLIL, é possível perceber a possibilidade de uso dessa abordagem. O conjunto de atividades deste plano de ensino traz como foco o uso da língua voltado para o conteúdo (COYLE, 2015; ORTIZ; FINARDI, 2015). Ademais, reconhecemos que o tema, utilizado para elaboração dos planos de ensino, se insere no campo de EDH considerando a reflexão sobre os cuidados com o planeta, que se relaciona diretamente ao princípio da sustentabilidade socioambiental presente nas DNEHD. Desse modo, pode-se entender que a busca por práticas que promovam aprendizado (FERREIRA; FLORES; MELO, 2014) e uma educação que

tem como meta a cidadania participativa (CANDAU, 2012) se fazem presentes nesse plano de ensino (ANEXO G).

#### **4.2.7 Panorama geral dos planos de ensino**

No geral, os planos de aula propostos pelos professores em pré-serviço colaboram para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, tendo em vista que os temas utilizados se inserem no campo da EDH por meio da abordagem CLIL. Os planos de aula estão integrados um ao outro no plano de ensino, havendo uma relação entre as aulas, com o desenvolvimento do tema e a ampliação do vocabulário de forma continuada. A maioria dos planos parte do conhecimento prévio do aluno sobre o tema, assim como Freire (1998) defende, que todo ser humano tem algo a ser considerado e a prática do professor precisa ser estabelecida em um diálogo permanente entre ensinante e aprendiz.

Outro aspecto importante a se destacar é o trabalho em pares que aparece em pelo menos um dos quatro planos de aula organizados por cada grupo, seja no plano de produção escrita, seja no diálogo das atividades de interação oral, mostrando que o aprendizado ocorre em processos de socialização (VYGOTSKY, 1987) que pode se dar na interação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor (FREIRE, 1998). Ademais, duas atividades propostas têm como finalidade a exposição de trabalhos realizados para o público da escola, ampliando o espaço de aprendizagem para além da sala de aula (VYGOTSKY, 1987), tornando os alunos responsáveis pelo conhecimento que produziram com a possibilidade de estender para a comunidade escolar o que é feito em sala de aula, ampliando o conhecimento linguístico para a dimensão social (FERRAZ, 2010).

O desenvolvimento da autonomia dos alunos de um modo geral tem possibilidade de ser estabelecida considerando os planos de ensino como um todo. Sendo assim, entendemos a partir das análises realizadas até aqui que a autonomia, enquanto processo de envolvimento do aluno no seu aprendizado, conforme defendido por Freire (1998), acontece, haja vista que os planos de ensino possibilitam a reflexão (VAZQUEZ, 2007) para uma transformação social (URZÊDA-FREITAS, 2012),

sendo que todos os temas trabalhados tem relação direta com a vida contemporânea (RAJAGOPALAN, 2005).

Em relação ao uso da abordagem CLIL por meio do uso de temas de EDH, podemos perceber uma potencialidade para promover a aprendizagem de conteúdos relevantes (LIMA, 2017; FINARDI; VIEIRA, 2016) para o cotidiano dos alunos atrelado à aprendizagem de uma ou mais línguas, reiterando Kumaravadivelu (2001) ao dizer que o ensino de línguas deve sofrer influências da contemporaneidade e não está imune ao que ocorre em outras áreas, mostrando que ideias perpassam diferentes componentes curriculares.

Os temas escolhidos para a elaboração dos planos contribuíram para reforçar o caráter inclusivo da abordagem CLIL (CASOTTI; FINARDI, 2016; ORTIZ; FINARDI, 2015), que pode ser entendida por trazer para o ensino da língua estrangeira temas de relevância social (PENNYCOOK, 2010) em conjunto com os conhecimentos linguísticos (COYLE, 2015), considerando inclusive as desigualdades vividas pelos sujeitos como defende Rajagopalan (2005). Extrapolando, assim o ensino de língua para além do conteúdo (LEFFA, 2012; FINARDI, 2017), o que possibilita a reflexão das desigualdades numa cultura política pelos Direitos Humanos (SILVA, 2015).

Ademais, os planos de ensino produzidos têm relevância por cumprir uma das premissas da pesquisa científica, a de contribuir para a sociedade. Desse modo, entendemos que plantamos uma semente no fazer pedagógico (GIROUX, 1997; GIROUX; SIMON, 1995) dos professores em pré-serviço envolvidos nessa pesquisa, que passaram a ter mais ferramentas para produzir futuros planos de ensino, pensando suas aulas para além do conteúdo linguístico (PENNYCOOK, 2010; FERRAZ, 2010; LEFFA, 2012; FINARDI, 2017). Ainda, como professora formadora e em formação, destaco que a elaboração dos planos, ou melhor, meu auxílio como par mais experiente (VYGOTSKY, 1987) na elaboração dos planos ajudou-me também a questionar e refletir (VAZQUEZ, 1987; GIROUX, 1997) sobre como entendo, hoje, o ensino de língua inglesa (PENNYCOOK, 2010; CASOTTI; FINARDI, 2016; FINARDI, 2017), tendo em vista que os planos de ensino que foram produzidos por esta pesquisadora durante essa mesma disciplina, à época de sua graduação, foram elaborados com base em pontos gramaticais que deveriam ser ensinados, utilizando aqui minha consciência reflexiva (VAZQUEZ, 2007).

### 4.3 RODA DE CONVERSA

Para que a roda de conversa acontecesse de modo reflexivo, foram propostas algumas perguntas para organizar as falas, com intuito de colher as impressões dos professores em pré-serviço sobre os planos de ensino que haviam sido produzidos. A roda de conversa foi gravada e transcrita (APÊNDICE C). Dentre os participantes da roda de conversa, tínhamos ao menos um representante de quatro dos seis grupos formados para elaboração dos planos de ensino. Dois grupos não estavam representados durante a roda de conversa, o do tema Água e o do tema Ética, entretanto o grupo, que esteve presente, fez uma reflexão acerca das apresentações de uma forma geral, sobre aspectos comuns dos planos apresentados.

Não obstante, ressalta-se ainda que os nomes dos professores em pré-serviço são fictícios para que a regra do sigilo de identidades seja mantida, entretanto no Apêndice D pode ser encontrada a relação dos nomes aos temas trabalhados para elaboração dos planos de ensino. Entende-se esta explicação como necessária, já que não haverá aparição constante do termo APÊNDICE D ao lado dos nomes que serão citados ao longo desta subseção.

Sobre a pergunta 1 - Como vocês entendem educação emancipadora e/ou crítica?, os professores em pré-serviço entendem como educação emancipadora e/ou crítica aquela que tem caráter transformador (FREIRE, 1998; PENNYCOOK, 2010; URZÊDA-FREITAS, 2012), que possibilita a reflexão do aluno, estabelecendo uma relação com o que está sendo aprendido na aula com a vida dele (VAZQUEZ, 2007). Indo além, consideram que o aluno tem uma postura mais ativa em sala de aula como parte dessa educação. Isso se evidencia na fala da professora em pré-serviço, Joana (informação verbal)<sup>10</sup>, que afirmou que a educação crítica “[...] tem um caráter transformador. Leva os alunos a refletir sobre o que eles estão fazendo. Pegar aquilo que eles estão aprendendo na aula e saber relacionar com a vida deles”.

---

<sup>10</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Joana, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

Contudo, uma das professoras em pré-serviço pontuou a forma como a autonomia é trabalhada com os alunos, argumentando que eles não sabem como agir autonomamente, reforçando a necessidade de um comando a ser dado pelo professor como elemento obrigatório. Tal fato pode ser percebido quando Márcia (informação verbal)<sup>11</sup> disse que “[...] dá autoridade ao aluno, mas acho que o aluno ainda precisa de um comando do professor pra saber o que vai fazer” e foi interpelada pela pesquisadora (informação verbal)<sup>12</sup> com a seguinte fala: “[...] Quando você diz autoridade você quer dizer autonomia, né?”.

Continuando, como resposta para a primeira pergunta, registrou-se Joana (informação verbal)<sup>13</sup> que ponderou: “Ele precisa de uma postura mais ativa na sala”, seguida por Márcia (informação verbal)<sup>14</sup>, que conclui sua resposta com a seguinte fala:

[...] Deixa eu explicar o que eu quero dizer: precisam de um norte mesmo, se você deixar muito aberto, eles vão decidir? Chegar a conclusão? Corre-se o risco de não chegarem a lugar algum, ele tá acostumado tanto com o tradicional que quando você dá isso para ele, ele fica perdido.

E, então, Joana (informação verbal)<sup>15</sup> finaliza sua resposta sobre autonomia ao dizer que “[...] nós temos que construir esse caráter de autonomia aos poucos. Não é só chegar do nada e falar: olha vocês estão livres pra fazer o que vocês quiserem, pesquisar do jeito que vocês quiserem”.

Os excertos acima trazem uma visão distorcida de autonomia, como se ela fosse algo a ser dado aos alunos para que eles ajam sozinhos e isoladamente, desse modo, não reflete o que Freire (1998) nos aponta. Ao contrário, apresenta um abandono do docente para com o discente, enquanto o que Freire (1998) propõe é que em um processo de diálogo e de trocas a autonomia vai tomando corpo. O professor está ali como par mais experiente (VYGOTSKY, 1987), sendo que o aluno é parte do processo. Ademais, reforça o que diz Pessoa (2014) quando afirma que os professores precisam repensar o que entendem por democracia, direitos e igualdade.

---

<sup>11</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Márcia, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>12</sup> Fala da pesquisadora durante a roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>13</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Joana, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>14</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Márcia, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>15</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Joana, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.



A pergunta 2 - Você considera que o ensino de língua inglesa deva ser uma ferramenta para uma educação emancipadora? teve resposta unânime: sim. Uma professora em pré-serviço lembrou um texto que foi lido para a disciplina que defende a ideia que o ensino de língua inglesa deva proporcionar um ambiente para discussões a partir de temas transversais, assim com defendem Ferraz (2010), Leffa (2012) e Urzêda-Freitas (2012), que fica ilustrado pela fala de Joana (informação verbal)<sup>16</sup> ao dizer que “[...] teve um texto que a gente leu do Tílio<sup>17</sup>, que defende essa ideia, ambiente para discussões a partir de temas transversais, refletir e tal.”

Ademais a resposta de José (informação verbal)<sup>18</sup> de que “[...] toda aula deveria ser, mas acho que o inglês dá essa liberdade pra gente colocar algo novo [...]” aponta a liberdade para se introduzir algo novo nas aulas, conforme Cox e Assis-Peterson (2001) defendem ao dizer que o professor precisa considerar a expansão da língua e como ela se relaciona com o trabalho docente, entender isso e ressignificar, pode ser traduzido como a liberdade para o algo novo.

As respostas apresentadas anteriormente reforçam o ensino de inglês de forma crítica (PENNYCOOK, 2010), que busca os temas transversais para ir além do conteúdo (FINARDI; VIEIRA, 2016; LEFFA, 2012). Ou seja, ensinar mais que uma língua (ORTIZ; FINARDI, 2015) e assumir que o papel da escola é despertar para uma consciência cidadã dando uma melhor percepção do mundo (FREIRE, 2004).

Em resposta à pergunta 3 - Qual abordagem foi utilizada no plano de aula elaborado por você/pelo seu grupo?, um grupo ao refletir sobre o produto final dos planos de aula, afirmou que a abordagem utilizada por eles foi a CLIL, conforme se lê na fala de Joana (informação verbal)<sup>19</sup>: “[...] A gente tem falado muito em CLIL aqui, é praticamente o que a gente fez. Escolher um tema e por meio da língua tentar abordar aquele tema”. Enquanto outro grupo afirmou que não escolheu uma abordagem específica, mas pensaram no processo que queriam construir com base no tema, evidenciado na fala de Márcia (informação verbal)<sup>20</sup>: “[...] Também

---

<sup>16</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Joana, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>17</sup> Referindo-se a TÍLIO, R. C. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. Educação & Realidade, v. 39, n. 3, p. 925-944, 2014.

<sup>18</sup> Resposta do professor em pré-serviço, José, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>19</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Joana, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>20</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Márcia, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

[concordando com a fala anterior]. Não pensamos antes... vamos usar esta por que a gente viu em algum texto, mas pensando no processo, foi por esse caminho. A gente não escolheu uma abordagem”.

Enquanto outros grupos afirmaram terem considerado o público-alvo, a série, a idade, o tema, mas não pensou na abordagem, assim como se lê a seguir na fala de Paula (informação verbal)<sup>21</sup>: “[...] A gente não escolheu uma abordagem. A gente pensou no público-alvo, na série, pensou na nossa própria turma de estágio, pensou na nossa experiência, como a gente aprendeu agora abordagem não, eu não pensei”. Na fala de José (informação verbal)<sup>22</sup>, “[...] Acho que foi bem intuitivo assim, acho que abordamos temas bem relevantes. Acho que foi crítico sim por meio da língua inglesa, pensar nesses assuntos relevantes, teve comida, teve água”. E, na fala de Cláudia (informação verbal)<sup>23</sup>, “[...] Abordagem comunicativa talvez, eu acho. A gente não escolheu uma abordagem, só fez”.

Todavia, ao final da discussão, os professores em pré-serviço chegaram a um consenso que todos produziram planos com base na abordagem CLIL, pois tiveram como premissa um tema e a língua (FINARDI; SILVEIRA; ALENCAR; 2016), e a partir daí, ensinar o tema por meio dela. Evidencia-se a seguir, no questionamento de Paula (informação verbal)<sup>24</sup>: “[...] Mas o que que [sic] é mesmo CLIL?”, que foi seguida da resposta de Joana ao dizer que “[...] é o ensino de conteúdos diversos por meio da língua, tipo a aula de história e de inglês ao mesmo tempo” (informação verbal)<sup>25</sup>. Para então, Paula (informação verbal)<sup>26</sup> concluir que o “[...] nosso [plano de ensino] encaixa nesse daí, CLIL, por serem temas interdisciplinares, meio ambiente, e a gente tá passando o conteúdo de... a gente tá passando o que é mesmo... essas coisas em inglês, então tá misturado”. Sendo todo o debate concluído com a fala de Joana (informação verbal)<sup>27</sup>, que disse que “[...] acho que todo mundo é CLIL”.

---

<sup>21</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Paula, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>22</sup> Resposta do professor em pré-serviço, José, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>23</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Cláudia, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>24</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Paula, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>25</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Joana, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>26</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Paula, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>27</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Joana, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

O que se pode perceber a partir dos excertos acima é que ao refletirem sobre os planos de ensino que elaboraram, os professores em pré-serviço se deram conta que não pensaram durante o planejamento sobre o método, metodologia ou abordagem durante o processo de criação, entretanto fazem apontamentos sobre a experiência (GIROUX, 1997) e a relevância dos temas (RAJAPOLAN, 2005). Consideraram o público-alvo e o tema que escolheram para trabalhar (PRABHU, 1990), sendo assim, pode-se reconhecer aqui um processo de reflexão da prática (PENNYCOOK, 2010; VAZQUEZ, 2007) com base na experiência já vivida na docência por muitos deles. Além disso, os excertos evidenciam a intencionalidade da abordagem CLIL, em desenvolver simultaneamente língua e conteúdo (ORTIZ; FINARDI, 2015; COYLE, 2015) ao elaborarem os planos de ensino, e a partir dessa característica da abordagem reconhecem que os planos de ensino podem ser então considerados dentro dela.

Para a pergunta 4 - Você entende que essa abordagem pode desenvolver um ensino crítico de língua inglesa? Como?, os professores em pré-serviço responderam que a abordagem CLIL foi considerada como possibilidade de desenvolver ensino crítico da língua por meio da escolha de temas (ALENCAR, 2016). Como justificativas, eles apontam o processo de refletir sobre os temas propostos, a própria escolha dos temas, assim como, a possibilidade de trazer para sala de aula um problema que pode vir a ser resolvido com propostas dos próprios alunos (COX; ASSIS-PETERSON, 2001; FERRAZ, 2010; RAJAGOPALAN, 2005; URZÊDA-FREITAS, 2012). Conforme pode ser evidenciado na resposta dada por Márcia (informação verbal)<sup>28</sup>: “[...] Leva o aluno a pensar naquilo, ele acaba usando a língua alvo sem perceber...e faz ele refletir sobre as temáticas”. Outro ponto interessante é que a professora em pré-serviço, Paula, acredita que a geração que está na escola hoje se predispõe a debater assuntos polêmicos (URZÊDA-FREITAS, 2012), conforme pode ser lido a seguir: “[...] E quando tem a oportunidade de escolher, por uma questão até geracional assim, eles já escolhem uma coisa crítica, eles não fogem dos assuntos polêmicos” (informação verbal)<sup>29</sup>. O interessante é saber quais seriam eles, ou seja, existe aqui a crença de que o debate e a criticidade são bem-vindos na sala de aula e o professor de inglês também está disposto a isso (LEFFA, 2012). Tal fato

---

<sup>28</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Márcia, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>29</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Paula, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

se alinha com a visão de Ferraz (2010) sobre a expansão do conhecimento linguístico para uma dimensão social, o que contribui para a emancipação dos alunos, e aqui são reforçados pelas seguintes falas de Joana (informação verbal)<sup>30</sup>: “[...] a própria escolha dos temas, ajuda a trazer o pensamento crítico tal” e de Jéssica (informação verbal)<sup>31</sup>: “[...] traz o problema pra sala de aula e eles pensam o que podem fazer, o que eles podem contribuir pro local onde eles estudam”.

Ao responder à pergunta 5 - Ao elaborar o plano de aula você/seu grupo considerou/consideraram o ensino da língua como ferramenta para educação emancipadora e/ou crítica? Como?, os professores em pré-serviço apresentaram duas justificativas para confirmar que pensaram no ensino da língua como ferramenta para educação crítica. O primeiro ponto apresentado foi o de promover a reflexão do aluno após as atividades. A partir dos excertos, pode-se verificar que os professores em pré-serviço acreditam que as atividades propostas foram disparadoras para que o aluno pudesse pensar suas atitudes em relação aos temas. Entendem-se disparadoras no sentido de poder refletir sobre o tema proposto para além das aulas de inglês, que pode ser exemplificado com a seguinte resposta: “[...] pelo menos no meu plano eu pensei na atividade. Durante a atividade e pós-atividade, já que é possível o aluno refletir sobre o assunto” (informação verbal)<sup>32</sup>.

Outro aspecto, considerado por eles, é que os planos elaborados exigem que os alunos tenham uma postura ativa nas aulas (FREIRE, 1998), envolvendo-se de forma mais direta nos temas, pois todos os planos partem dos conhecimentos prévios sobre o tema (FREIRE, 2004), a maioria das aulas planejadas começa com uma pergunta, que depende da participação dos alunos, para que então a atividade seja introduzida. As justificativas se confirmam nos excertos abaixo:

[...] Sim, na aula de todo mundo, pelo menos no que eu vi tem a participação dos alunos, eles que davam o nome das comidas que eles colocavam no quadro e tal, não era o professor que já trazia e mostrava. E fazer esse caminho inverso, faz os alunos terem uma postura mais ativa na aula, o aluno que deve pensar e dar a resposta (informação verbal)<sup>33</sup>.

---

<sup>30</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Joana, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>31</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Jéssica, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>32</sup> Resposta dada pelo professor em pré-serviço, José, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>33</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Joana, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

Sobre a pergunta 6 - Como você acha que seu plano pode ajudar o aluno a refletir sobre seu papel no mundo?, os professores em pré-serviço foram unânimes ao destacar a escolha do tema novamente como instigador da reflexão sobre seu papel no mundo. Para eles, conforme pode ser visto abaixo nos excertos, os temas escolhidos fazem parte do cotidiano dos alunos (PRABHU, 1990), o que facilita que o aluno pense sobre sua postura, conforme propõe o professor em pré-serviço (informação verbal)<sup>34</sup>,

[...] Como a gente mesmo, o próprio pessoal já tinha dito, a própria escolha do tema já causa reflexão, né, por exemplo, água. Não tem como o aluno não se relacionar com a água, você vai refletir sobre aquilo...ou sobre a empatia por exemplo... Alimentação é algo que está no dia a dia deles, e a gente pensou justamente nisso, o que que a gente pode encontrar que eles vão usar diariamente, ...algo que estivesse completamente envolvido com cada um deles. A alimentação foi o tema que de cara a gente pensou. Como a gente viu que a alimentação está muito desbalanceada, principalmente na idade deles... às vezes, em casa, eles não têm quem possa dizer o que comer ou não.

Reforçamos aqui que não se pode desconsiderar, nem marginalizar as diversas realidades vividas pelos alunos (RAJAGOPALAN, 2005), explorando-as em temas que permeiam a vivência do alunado (FREIRE, 1998) na sala de aula. Sendo assim, esta relação entre os temas e a vivência dos alunos, reverberam nos excertos da roda de conversa que seguem abaixo, a começar pela professora em pré-serviço, Márcia (informação verbal)<sup>35</sup>, que disse:

[...] No nosso caso que é a empatia, a gente pensou assim, é um tema que a gente vê que precisa de ser falado com as pessoas, e talvez seria até em português mesmo para eles... talvez nunca terem parado *pra* pensar sobre isso ou nem saberiam o que é isso. Então assim, abordar esse tema, eles iam parar para pensar, será que eu *tô* empático com meu colega, com as pessoas ao meu redor, né... parar *pra* pensar nas próprias práticas.

Reforçado por Paula (informação verbal)<sup>36</sup> em suas palavras:

[...] Nosso tema é reciclagem, que é uma coisa que é muito falada, mas que eu não sinto que é falada o suficiente. Porque quando eu *tava* estudando por exemplo, eu não sentia que era muito exposto *pra* gente, então falar disso, trazer mais consciência, acho que importante...e, eles fazendo pequenas coisas como por exemplo separar o lixo, coisa que era *pra* tá todo mundo fazendo e a gente não faz... e mostrar isso.

E na fala de Joana (informação verbal)<sup>37</sup>:

<sup>34</sup> Resposta do professor em pré-serviço, José, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>35</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Márcia, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>36</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Paula, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

[...] Nosso era o consumismo... o tema é muito relevante para ele, muito dos alunos não tem posição muito privilegiada financeiramente falando, acho importante trazer essa ideia do consumismo porque muita gente vê consumismo como empoderamento, só que não, o consumismo tem um lado ruim, muito ruim. E é bom pros alunos pensarem, tipo, tá eu não tenho dinheiro pra comprar isso, será que eu preciso disso? Será que eu sou pior que os outros porque eu não tenho dinheiro? Ou será que isso é desnecessário? Acho importante eles pensarem isso.

Destarte, fica evidente o reconhecimento dos professores em pré-serviço em considerar o planejamento de suas aulas utilizando-se de temas que se aproximem do contexto em que o aluno está inserido (PRABHU, 1990; RAJAGOPALAN, 2005; URZÊDA-FREITAS, 2012), com a intenção de ensinar para além da língua (CASOTTI; FINARDI, 2016; LEFFA, 2012), considerando o envolvimento dos alunos (COYLE, 2015) com intuito de promover uma educação linguística a partir de temas relevantes (LIMA, 2017), que extrapolem do conhecimento linguístico para a dimensão social (FERRAZ, 2010)

Os professores em pré-serviço responderam a última pergunta, a de número 7 - Você acha que seu plano pode contribuir para Educação em Direitos Humanos? Como?, para responder tal pergunta, apresenta-se o excerto abaixo apresenta a resposta de Joana (informação verbal, grifo nosso)<sup>38</sup>:

Com certeza, porque quando **a gente traz esses temas que são relevantes pra eles**, e que a gente, no caso aqui todo mundo deu a oportunidade pros alunos terem a participação ativa na aula. **A gente está considerando cada um ali como um indivíduo, como ser humano, respeitando as necessidades de cada um, as impressões de cada um.**

O excerto acima referenda mais uma vez a escolha de temas relevantes para a vida dos alunos (RAJAGOPALAN, 2005), que proporcionam a oportunidade de mais expressividade por parte dos alunos na execução das atividades propostas (FERREIRA; FLORES; MELO, 2014), assim como consideram o aluno como indivíduo, sujeito de direitos (CANDAU, 2012), que tem o que dizer ao elaborarem suas atividades. Ademais, mais uma professora em pré-serviço destaca a importância do tema para que a contribuição com a EDH aconteça, conforme se vê na fala seguinte de Paula (informação verbal)<sup>39</sup>: “[...] É, eu ia falar isso daí, a gente tá estudando, a gente vê sempre as diferenças, né, dos alunos. Aí, quando você traz

<sup>37</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Joana, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>38</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Joana, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

<sup>39</sup> Resposta da professora em pré-serviço, Paula, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

um tema que todo mundo se relaciona, tem alguma coisa a acrescentar, aí traz essa parte pessoal da diferença, aí o trabalho ajuda”.

Além disso, um dos professores em pré-serviço, José, apontou a postura do professor (FREIRE, 1998) ao trabalhar o tema ao dizer que “[...] nesse caso acho que é mais o modo como a gente apresentou do que o tema em si” (informação verbal)<sup>40</sup>. Retoma-se nessa fala, as afirmações de Giroux e Simon (1995) que defendiam uma prática pedagógica como educação que liberta a humanidade, inclusive a dos professores.

Desse modo, destaco, também, a importância desta pesquisa no que concerne a seu impacto na formação inicial de professores, que puderam pensar/repensar sua prática. O planejar o ensino de língua a partir de temas (CASOTTI; FINARDI, 2016; FINARDI; VIEIRA, 2016; LEFFA, 2012) em vez de pensar a partir das formas gramaticais ou da estrutura da língua é uma forma de desenvolver o pensamento crítico (FERRAZ, 2010). Rompe-se, assim, estereótipos de ensino de língua inglesa (URZÊDA-FREITAS, 2012) e paradigmas numa época de hibridismo cultural, identitário e linguístico (MENDES; FINARDI, 2018).

#### 4.4 NOTAS DE CAMPO

As notas de campo (APÊNDICE B) foram feitas a partir de observações durante a participação desta pesquisadora nas aulas de Estágio Supervisionado I. Nesse instrumento de geração de dados, há uma neutralidade de quem está ali para observar, mas também a personalidade de quem já teve a experiência da formação inicial naquela mesma universidade, a de atuar como professora da educação básica da rede pública estadual e a vivência de estagiar como professora do ensino superior. Ou seja, esta pesquisadora está presente em cada anotação, observação feita, razão pela qual esta pesquisa se inspira na autoetnografia (SANTOS, 2017). Devido à inserção desta pesquisadora enquanto sujeito ativo nesse instrumento de geração de dados, escolheu-se a primeira pessoa do singular para tratar de

---

<sup>40</sup> Reposta do professor em pré-serviço, José, na roda de conversa transcrita no Apêndice C.

sentimentos e impressões desta pesquisadora, e a primeira pessoa do plural para tratar de nós, professores e seres humanos.

Até aqui, apresentaram-se e analisaram-se dados que foram produzidos pelos professores em pré-serviço, porém nesta subseção cabe o olhar de pesquisadora, o que foi vivido e sentido enquanto professora-pesquisadora-formadora-em formação que auxilia, no papel de estagiária, a professora supervisora da disciplina. Destarte, é importante apresentar o excerto que relata que “[...] me senti muito feliz e ao mesmo tempo receosa ao pensar se realmente poderia colaborar na formação de futuros professores de língua inglesa, daí me lembrei da importância da troca no processo de formação de professores. Estava ali para receber muito mais do que colaborar com eles” (APÊNDICE B).

Tal pensamento faz-nos retomar Freire (1998) ao dizer do nosso inacabamento, e que devemos ter essa consciência de que somos seres inacabados, e indo além ele nos diz que precisamos do outro para nos constituir e nos formar em um processo de construção que nunca acaba. Por isso, estar ali era importante tanto para esta pesquisadora quanto para os estudantes, a troca, o convívio que Vygotsky (1987) define e nos ajuda a entender melhor o ser social que somos. Considero importante trazer Vazquez (2007) que aponta que a prática ressignifica o que conhecemos enquanto teoria e é ela a responsável por toda e qualquer transformação individual e social.

As observações desta pesquisadora sobre os fatos ocorridos durante as aulas apresentaram alguns aspectos como a questão do planejamento e sobre como agir enquanto formadora de professores. Pressionar para que façam seus respectivos trabalhos, no tempo que fora destinado? Deixá-los agir como lhes convém, visto que já não são mais crianças?, conforme pode ser percebido no excerto abaixo:

Na aula para definição do tema e de preparação da aula introdutória, alguns alunos, tentaram escapar da aula alegando que algum colega que fazia parte do grupo não estava e que ficar ali não adiantaria muito. Outro apresentava a postura do tipo: o que estou fazendo aqui? Podia fazer algo mais produtivo. O descaso com o estar ali, poderia ser traduzido assim: podíamos ter ficado dormindo e nos reuniríamos em grupo num momento oportuno para nós (da autora – APÊNDICE B).

Diante disso, volto-me novamente para Freire (1998) que recomenda que a autoridade do professor deve estar presente em sua postura, entretanto, o



autoritarismo não. Como estratégia, esta pesquisadora decidiu dialogar, mostrar àqueles professores e professoras em pré-serviço que o tempo para planejar em sala de aula deveria ser utilizado em benefício deles, visto que em outro momento não poderíamos ajudá-los e que o melhor seria aproveitar o momento e a interação com os mais experientes (VYGOTSKY, 1987), neste caso, a professora supervisora e pesquisadora, assim como os demais colegas de sala.

Nas observações feitas tendo como fonte as apresentações, o nervosismo esteve presente de forma notória em alguns dos professores em pré-serviço, como se pode observar na seguinte comentário que fiz em minhas notas de campo (APÊNDICE B): o “[...] nervosismo de um dos alunos [leia aqui professores em pré-serviço] para apresentar o trabalho na frente da turma, sua preocupação em falar um inglês que pudesse ser entendido”. Consideramos aqui dois fatores, um interno (nervosismo) e outro externo (conversa paralela), que podem contribuir para o desempenho de alguém que se apresenta diante dos outros. Coloco-me no lugar dos professores em pré-serviço, pois esta pesquisadora também passou por esse momento diante deles, preparou aulas e as desenvolveu diante deles e da orientadora (professora supervisora). O nervosismo veio, mesmo com mais de 10 anos de experiência profissional, e a conversa paralela também apareceu e esta pesquisadora teve que lidar com os dois. Em minhas notas de campo (APÊNDICE B), fiz um apontamento sobre a conversa paralela, sendo apresentada na seguinte anotação: “[...] muitas vezes, o barulho das conversas paralelas, durante as apresentações, atrapalhava o andamento das mesmas e os professores em pré-serviço buscavam chamar a atenção dos demais” (APÊNDICE B).

Como forma de minimizarmos a presença das conversas paralelas e de problematizar nossa prática e formação contínua, considero relevante que a falácia docente (FREIRE, 2004), aqui entendida como uma fala extensa e que não possibilita o diálogo, deva ser abolida da vida dos professores e o diálogo deve ser o centro do fazer pedagógico (FREIRE, 1998). Dessa forma, faço aqui uma crítica de mim mesma, já que planejei uma aula pouco dialogada, com algumas perguntas iniciais apenas, que não considerou o que eles, os professores em pré-serviço tinham a oferecer. Tal fato, a falácia, se repetiu ao final da roda de conversa, na qual, para encerrar o diálogo estabelecido, fiz uma fala [longa] de cerca de vinte minutos. Sob esse aspecto, Pennycook (2001) reforça a importância de o professor

ter uma reflexão constante sobre a própria prática, como propulsor de um trabalho crítico que busca mudança social. Nessa mesma linha, aponto para Giroux (1997), em sua defesa de professores que são intelectuais transformadores, enquanto seres críticos e reflexivos.

Acerca das anotações feitas sobre os planos elaborados, destacamos que poucas questões reflexivas, que solicitassem a opinião dos alunos durante as atividades propostas, foram elaboradas pelos professores em pré-serviço, sendo pontuadas durante as apresentações. Uma das atividades foi comentada pela professora supervisora de forma positiva, já que trouxe mais informações sobre a *charge* apresentada na atividade de escrita, que fazia referência à exploração de crianças na extração de Lítio, explorando bem o caráter crítico da temática proposta pelo grupo, que abordou o Consumismo (ANEXO C).

Um fato que chamou a atenção desta pesquisadora foi que todos os grupos ao pensarem as atividades de escuta apresentaram uma música com a mesma atividade a ser feita, completar os espaços em branco escolhendo palavras que estavam dispostas, ou em pares para que o aluno selecionasse uma, ou em uma caixa de texto, o que aponto no seguinte comentário que diz “[...] todos os grupos escolheram uma música para ser trabalhada na atividade de escuta, reforçando a passividade dada a esta habilidade” (APÊNDICE B). A baixa frequência de atividades reflexivas e a repetição do modelo de atividade mostra como o foco na forma ainda nos permeia de forma constante, já que as mudanças advindas com o pós-método (KUMARADIVELU, 2001) e o ensino crítico de inglês (PENNYCOOK, 2010), ou até mesmo uma abordagem de ensino mais inclusiva (CASOTTI; FINARDI, 2016) nem sempre são apropriados imediatamente na formação inicial.

Dando relevância à posição de professores em formação, na qual se inserem os professores em pré-serviço e esta pesquisadora, julgo necessário reforçar que podemos experimentar e refletir sobre nossos processos de formação inicial e continuada e para isto trago uma memória. Esta pesquisadora se recorda que seus planos de aula para a disciplina de Estágio Supervisionado I, à época de sua formação inicial, partiam de um ponto gramatical, o foco era a estrutura da língua. Além disso, tínhamos em nosso imaginário, enquanto professores em formação, uma língua padrão que deveria ser atingida, um modelo de língua (com base no

falante nativo) que deveria ser seguido. Uma produção linguística proficiente (sem erros) era esperado pelos colegas de sala, mais até do que uma exigência dos professores formadores. Bem diferente do proposto pela professora supervisora da disciplina, que com os textos propostos para a disciplina (um deles foi citado durante a entrevista) objetiva trazer aos professores em pré-serviço o ensino de língua em uma perspectiva que em muito diverge do que se via na mesma instituição no início dos anos 2000. Ressaltamos aqui, que ter a possibilidade de finalizar a formação inicial com uma perspectiva diferente, estabelece uma relação de promoção de um ensino de língua inglesa de forma crítica (PENNYCOOK, 2010), sendo assim, contextualizada (RAJAGOPALAN, 2005) que pode vir a oportunizar uma EDH por meio da CLIL, conforme os dados desta pesquisa referendam.

Participar de forma direta na formação desses sujeitos me fez refletir (PENNYCOOK, 2010; VAZQUEZ, 2007) e reconsiderar alguns aspectos de todo o meu processo formativo, ressaltando que minha formação inicial se deu no mesmo contexto que a deles. E, ocupar esse espaço em momentos distintos de minha formação, me fez perceber o quanto meu modo de ver o ensino mudou, considerando todo meu processo e atuação profissional também como parte das inquietações e mudanças. Tais mudanças retratam o que Cox e Assis-Peterson (2001) afirmam, ao dizer que para que as desigualdades sociais não sejam produzidas e reproduzidas, os professores de inglês não podem desconsiderar a expansão da língua e fazer uma avaliação crítica dos desdobramentos pedagógicos. Sendo assim, dentro do processo reflexivo (VAZQUEZ, 2007) que estou incluída e considerando a temática que este trabalho sustenta, minhas reflexões sobre o processo de troca de conhecimentos com os professores em pré-serviço, considero que foi proposto um fazer pedagógico que se apoia no que Freire (2004) defende sobre o papel da escola, que é de despertar a consciência cidadã para uma melhor percepção de mundo.

#### 4.5 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS / OS DADOS CONVERSAM

O questionário de forma geral traz apontamentos de que os professores em pré-serviço acreditam no ensino crítico (PENNYCOOK, 2010) da língua inglesa e que o

uso de temas (CASOTTI; FINARDI, 2016) é apropriado para tal. Essa crença também se tornou evidente na roda de conversa, quando os professores em pré-serviço apresentaram com frequência os temas como potencialidade para desenvolver a autonomia dos alunos, considerando a produção possível e desejável em um contexto (PRABHU, 1990). Evidenciou-se na análise dos planos de ensino e na roda de conversa a intenção dos professores em pré-serviço de ouvir os alunos no início de cada uma das aulas. Começavam com uma pergunta inicial sobre o tema, expandindo o conhecimento linguístico para dimensão social (FERRAZ, 2010), como uma forma de garantir práticas que proporcionem aprendizado (FERREIRA; FLORES; MELO, 2014) como o envolvimento dos alunos ao fazer conexões com diferentes aprendizados (COYLE, 2015).

Tais observações dialogam com a visão de educação que busca o diálogo como forma de produzir conhecimento (FREIRE, 1998), e reverbera as formas de desenvolver a prática pedagógica como educação que liberta a humanidade (GIROUX; SIMON, 1995). No caso deste estudo, isso pode ser evidenciado uma vez que os temas consideram a dimensão social (FERRAZ, 2010) como parte inerente ao ensino da língua, ao encontrar nos planos uma abordagem inclusiva (CASOTTI; FINARDI, 2016), possibilitando o aprender para além da língua que promove cidadania (LEFFA, 2012).

Ao relacionar os planos (ANEXOS B - G) e as notas de campo (APÊNDICE B), observa-se a mudança da atividade de escuta de quatro dos seis grupos. A mudança do tipo de atividade de música para uma conversa pré-estabelecida fez perceber que a experiência da professora supervisora e desta professora-pesquisadora fez com que os professores em pré-serviço acatassem o que ofereceram como pares mais experientes (VYGOTSKY, 1987). Entretanto, não há como saber se os professores em pré-serviço fizeram essas alterações por concordar com elas ou por desejar ter uma melhor nota na disciplina. Caso se trate da primeira opção, reforça-se nesta atitude que a prática nos ensina e nos faz mudar trajetórias e ajustar as rotas (VAZQUEZ, 2007), uma vez que a mudança não foi uma exigência, mas uma possibilidade advinda da relação dialógica (FREIRE, 1998) ali estabelecida.

A intenção dos professores em pré-serviço de promover a autonomia dos alunos por meio dos temas fica evidenciado no questionário, nos planos e na roda de conversa. No questionário, é notória a preferência dos professores em pré-serviço pelo uso de temas que reflitam a necessidade dos alunos (RAJAGOPALAN, 2005), promovendo o ensino para além da língua (LEFFA, 2012). Nos planos apresentados, eles trazem temas de extrema relevância social (FERRAZ; 2010; URZÊDA-FREITAS, 2012). Na roda de conversa, é evidenciado que o tema e a língua são o foco do plano de ensino, reforçando o uso da abordagem CLIL (FINARDI; SILVEIRA; ALENCAR, 2016) e o ensino crítico (PENNYCOOK, 2010) como produto indireto de seus planos.

Sendo assim, concorda-se com Pennycook (2001), Freire (1998) e Vazquez (2007) sobre a prática reflexiva ser fundamental para que a transformação social aconteça. A roda de conversa pôde explorar bem a reflexão sobre a prática, pois nessa etapa da geração de dados, a participação dos professores em pré-serviço foi fundamental para que tal questão se estabelecesse do modo pertinente como parte inerente da prática profissional de docente, tanto para os professores em pré-serviço, quanto para esta professora-pesquisadora que também é sujeito dessa pesquisa e está em formação. Ao pensarem como produziram seus planos de ensino, com base em alguma abordagem, considerando temas que fossem relevantes para a vida dos supostos alunos para os qual os planos se destinavam, em uma prática pedagógica como educação que humaniza (GIROUX; SIMON, 1995). Os professores em pré-serviço puderam experienciar sua produção intelectual como nos aponta Giroux (1997) além de pensar em seu processo de elaboração (VAZQUEZ, 2007).

Ao traçar um paralelo entre a roda de conversa, os planos de ensino e as notas de campo, pode-se observar que as aulas planejadas dialogam bem com a postura defendida pelos professores em pré-serviço de uma aula dialogada (FREIRE, 1998), a partir do que os alunos trazem. Tais considerações contrapõem a reflexão (VAZQUEZ, 2007) feita por esta pesquisadora nas notas de campo, ao falar da metodologia adotada nas aulas desenvolvidas, tendo os professores em pré-serviço como alunos. Tanto nas aulas como na roda de conversa, registradas nas notas de campo (APÊNDICE B), foi percebido por esta pesquisadora, uma postura de muita fala com muito diálogo. Diante disso, percebe-se uma contradição entre a postura dos professores em pré-serviço, que apresentam planos de ensino e na roda de

conversa uma metodologia dialogada e a professora pesquisadora que em seus momentos de fala (enquanto formadora) reproduz a falácia, tão combatida por Freire (1998).

Entretanto, a consciência reflexiva (VAZQUEZ, 2010), está presente nos dois instrumentos de geração de dados, roda de conversa e notas de campo, por parte dos professores em pré-serviço assim como para esta professora pesquisadora. Em ambas as práticas, deles (professores em pré-serviço) e desta professora pesquisadora, fica evidente a intenção de promover uma educação que proporcione reflexão (SILVA, 2015) e enquanto luta constante em um caminho para emancipação e cidadania (CANDAUI, 2012)

A análise dos dados sugere que é possível utilizar-se da abordagem CLIL (COYLE, 2015), com uso de temas de EDH, para promover a autonomia/emancipação como um viés da educação crítica (FREIRE, 1998) e inclusiva. Conforme evidenciado nas respostas ao questionário, nos planos de ensino elaborados, na roda de conversa e nas notas de campo, o ensino crítico por meio de temas foi contemplado. Para além disso, pôde-se garantir na formação inicial deste grupo de professores em pré-serviço, uma abordagem inclusiva (CASOTTI; FINARDI, 2016) na qual eles puderam a partir de suas práticas, mesmo que de forma simulada, planejar o ensino crítico de língua inglesa de forma que ganhou espaço, ou ao menos abriu uma brecha, dentre as diversas possibilidades (LEFFA, 2012) de se ensinar uma língua.

## 5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo verificar a possibilidade e limitações de promover o ensino crítico, através do ensino de Direitos Humanos por meio do inglês, dentro da abordagem CLIL, considerando a apropriação feita por professores em pré-serviço dessa abordagem para o ensino de inglês, assim como para o ensino de temas ligados à EDH. Para tanto, um estudo de caso, com inspiração em uma pesquisa autoetnográfica, foi realizado tendo como pergunta norteadora: Como o uso da abordagem CLIL para o ensino por temas de EDH em inglês segundo as apropriações feitas por professores em pré-serviço se concretizam nos planos de ensino para se promover um ensino crítico?

A análise dos dados sugere que o ensino crítico por meio do inglês pode ser concretizado a partir do ensino por meio de temas. Além de ter também como possibilidade a utilização da abordagem CLIL para ensino de temas de EDH, conforme as apropriações que foram feitas pelos professores em pré-serviço evidenciadas nos planos de ensino (ANEXOS B - G) analisados neste estudo. Ademais, o questionário inicial já apresenta o ensino por temas como possibilidade do ensino crítico (PENNYCOOK, 2010) e a roda de conversa confirmou a intenção dos professores em pré-serviço de promoverem o ensino crítico em seus planos de ensino. A triangulação dos dados sugere que existe possibilidade para se promover ensino crítico por meio do inglês, e uma delas, conforme se evidenciou neste trabalho, por meio do ensino de temas. Tomados de forma geral, a análise dos dados sugere que a abordagem CLIL (ORTIZ; FINARDI, 2015; COYLE, 2015) por meio do uso de temas de EDH é uma das possibilidades de promoção de um ensino crítico de língua inglesa.

Destaca-se a importância desta pesquisa no que concerne seu impacto na formação inicial de professores, que puderam pensar/repensar sua prática. Planejar o ensino de língua a partir de temas ao invés de pensar a partir das formas gramaticais ou da estrutura da língua (FINARDI; VIEIRA, 2016) é uma forma de desenvolver o ensino crítico. Participar de forma direta na formação destes sujeitos fez esta pesquisadora refletir e reconsiderar alguns aspectos de todo o seu processo formativo (VAZQUEZ, 2007) enquanto intelectual, produtora de conhecimento (GIROUX, 1997) de forma crítica e reflexiva.

Outro destaque deste estudo é a forma como a EDH se faz presente na universidade, visto que as DNEDH determinam que ela esteja presente em todas as licenciaturas como disciplina, porém isso ainda não ocorre na universidade em que este estudo foi desenvolvido. Acredita-se também que a contribuição deste trabalho para a sociedade está relacionada à prática desses professores em pré-serviço, que levam consigo sementes de um ensino de língua inglesa que provoque, ou então proporcione uma educação que humanize, e como consequência promova autonomia/empoderamento.

Dentre as limitações que este trabalho abarca pode-se citar o fato de que o diálogo estabelecido com os professores em pré-serviço poderia ter sido melhor explorado, com mais sugestões ou até mesmo provocações sobre por que abordar tais temas. Reconhece-se aqui que os temas desenvolvidos apresentam relevância para a sociedade atual e proporcionou aos envolvidos nesta pesquisa pensar suas práticas de modo, que para alguns pode ser diferente do que geralmente é realizado.

Este trabalho contribui para o campo educacional, visto que, possibilitou aos nele envolvidos o refletir (VAZQUEZ; 2007) e reconhecer suas práticas como parte de um processo de produção do conhecimento (GIROUX, 1997). Este processo é a base para o trabalho dos docentes, que atuando cotidianamente nas salas de aula deste país, produzem conhecimento e favorecem o aprendizado. Entretanto, muitas das vezes, pensar o processo, repensar, refletir, refazer nem sempre é possível. Então, possibilitar este momento de reflexão e crítica aos professores em pré-serviço, quando suas carreiras se iniciam, é acender uma fagulha para o que pode vir a ser uma eterna chama para o trabalho pedagógico. É correto dizer que este trabalho não esgota as possibilidades e deixa lacunas na pesquisa educacional, mas, decerto, apresenta alguma importância para aqueles que participaram do seu processo de elaboração.



## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução do alemão: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALENCAR, João Gabriel de Conte Carvalho. **Abordagem de ensino de língua inglesa por meio de conteúdos e formação de professores**: apropriações, possibilidades e limitações, 2016. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; DE MELLO TREVISANI, Fernando. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Penso Editora, 2015.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 18 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos**: diretrizes nacionais. Brasília: Coordenação de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013, 76 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 18 mar. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf)>. Acesso em 18 mar. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito a educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação Sociedade**. Campinas, v.33, n. 120, p. 715 a 726,

jul/set 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 05 ago. 2017.

CASOTTI, Janayna Bertollo Cozer; FINARDI, Kyria Rebeca. Abordagens inclusivas no ensino de línguas: desafios para a formação docente. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, p. 63-76, 2016.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês entre a alienação e a emancipação. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11 a 36, 2001.

COYLE, Do. Strengthening integrated learning: Towards a new era for pluriliteracies and intercultural learning. **Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning**, v. 8, n. 2, p. 84-103, 2015.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos quantitativo, qualitativo e misto. (Tradução do inglês: Luciana de Oliveira Rocha) 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**. Ensino Fundamental: anos finais: área de Linguagens e Códigos. Vitória: SEDU, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Currículo Básico Escola Estadual**. Ensino Médio: área de Linguagens e Códigos. Vitória: SEDU, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Assistência Social e Direitos Humanos. Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos. Vitória, 2014. Disponível em: <<http://www.rcdh.es.gov.br/sites/default/files/PeEDH-PeDH-ES.pdf>>. Acesso em 30 mar. 2018.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; FLORES, Elio Chaves; MELO, Vilma de Lourdes Barbosa e. Introdução. IN:\_\_\_\_\_(Org). **Educação em direitos humanos & educação para direitos humanos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2014. Introdução, p. 11 a 16.

FERRAZ, Daniel de Mello. EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School. **Revista Crop**. v. 15, p. 102-119, 2010.

FINARDI, Kyria Rebeca. The slaughter of Kachru's five sacred cows in Brazil: affordances of the use of english as international language. **Studies in English Language Teaching**. v. 2, p. 401-411, 2014.

FINARDI, Kyria Rebeca. Refletindo sobre abordagens críticas de ensino de língua estrangeira. In: LYRIO, Aurélia Leal Lima (Org.). **Linguística Aplicada: ensino, pesquisa e reflexões**. 1ed. Vitória: EDUFES, 2017, v. 1, p. 185-210.

FINARDI, Kyria Rebeca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 66, p. 239-282, jan. jul. 2014.

FINARDI, Kyria Rebeca; SILVEIRA, Nádia; ALENCAR, João Gabriel. First Aid and Waves in English as a Foreign Language: Insights from CLIL in Brazil. **The Electronic Journal of Science Education**, v. 20, n. 3, p. 11-30, 2016.

FINARDI, Kyria Rebeca; VIEIRA, Gicele Vergine. Ensino Crítico de Inglês e Formação Docente na Contemporaneidade. **Atos de Pesquisa em Educação**. v.11, n. 2, p. 549-571, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a via cotidiana como base para o conhecimento curricular. IN: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tadeu Tomaz da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. revista. São Paulo: Cortez, 1995.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quartely**, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de estudos da linguagem**. v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

LIMA, Sebastião. **Abordagens Híbrida e CLIL Invertida: tensões e diálogos entre ensino e educação linguística**, 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MENDES, Ana Rachel; FINARDI, Kyria Rebeca. Linguistic Education Under Revision: Globalization and EFL Teacher Education in Brazil. **Education and Linguistics Research**. v. 4, n. 1, 2018.

MORGADO, Suzana Pinguelo; ARAÚJO, Vanessa Freitag. Educação em direitos humanos no Brasil. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v. 4, n. 11, p. 136-150, 2013.

ORTIZ, Ramón Andrés; FINARDI, Kyria Rebeca. Social Inclusion and CLIL: evidence from La Roseraie. In: International Conference on Education, Research and Innovation 2015, 2015, Sevilha. **ICERI2015 Proceedings**. Madrid: IATED, 2015, v. 1, p. 7660-7666.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PESSOA, Rosane Rocha. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 2, p. 353-372, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982014005000005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982014005000005&script=sci_arttext)>. Acesso em 10 mai. de 2018.

PRABHU, N. S. There is no best method-why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 1, p. 161-176, 1990.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Postcolonial world and postmodern identity: some implications for language teaching. **Delta**, São Paulo, v. 21, n. spe, p. 11-20, 2005.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502005000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 02 jul. de 2018.

SANTOS, S. M. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. **Plural - Revista de Ciências Sociais**, v. 24, n. 1, p. 214-241, 30 ago. 2017.

SILVA, Aurélia T. R. Educação em direitos humanos: o currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação & Sociedade**. v. 36, n. 131, p. 461-478, abr/jun. 2015.

SOUZA, Lediane Manfé de. Ensino crítico como proposta para a formação continuada de professores de inglês. **Eventos Pedagógicos**. v.5, n.1, p. 72 - 80, 2014. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1391>>. Acesso em 10 mai. de 2018.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Revista Trabalhos de Linguística Aplicada**. Campinas, n.51.1 p. 77 a 98, janeiro - junho, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645413>>. Acesso em 10 mai. de 2018.

VAZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

**APÊNDICE A**

## Questionário Diagnóstico

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Questionário para pesquisa “Educação em Direitos Humanos e Ensino de Língua Inglesa: possibilidade de um ensino crítico por meio da abordagem CLIL”

Orientanda: Danieli Spagnol Oliveira Correia  
Orientadora: Dra. Kyria Rebeca Finardi

1) Você conhece algum documento que trate da Educação em Direitos Humanos?

( ) sim ( ) não

2) Se sim, qual ou quais documentos?

---

3) Você conhece a abordagem CLIL?

( ) sim ( ) não

4) Você acredita que é possível ensinar inglês por meio de temas?

( ) sim ( ) não

5) Se você pudesse escolher temas para ensinar inglês na rede pública, quais seriam eles?  
Escreva no mínimo três temas.

---

---

---

6) Como você entende o ensino crítico? Marque mais de uma opção, caso ache necessário.

( ) aborda temas relevantes para os alunos

( ) estabelece uma prática de escuta ativa entre professor e alunos

( ) permite que o aluno seja protagonista do aprendizado

( ) proporciona debates em sala de aula

( ) faz críticas ao sistema educacional e impulsiona alunos ao protesto

outro

---

---

7) Você acredita ser possível desenvolver ensino crítico de língua inglesa na rede pública?

sim  não

Justifique

---

---

---

7) Na sua opinião, qual deve ser o foco do ensino de inglês na rede pública?

Gramática

Leitura

Escrita

Produção oral

Desenvolvimento da escuta/audição

Desenvolvimento de temas transversais por meio da língua

Desenvolvimento integrado da língua por meio de temas/projetos

Desenvolvimento amplo e pleno do cidadão.

## APÊNDICE B

### NOTAS DE CAMPO

Na primeira aula com a turma de Estágio Supervisionado I me senti muito feliz e ao mesmo tempo receosa ao pensar se realmente poderia colaborar na formação de futuros professores de língua inglesa, daí me lembrei da importância da troca no processo de formação de professores. Estava ali para receber muito mais do que colaborar com eles.

Na aula para definição do tema e de preparação da aula introdutória, alguns alunos, tentaram escapar da aula alegando que algum colega que fazia parte do grupo não estava e que ficar ali não adiantaria muito. Outro apresentava a postura do tipo: o que estou fazendo aqui? Podia fazer algo mais produtivo. O descaso com o estar ali, poderia ser traduzido assim: podíamos ter ficado dormindo e nos reuniríamos em grupo num momento oportuno para nós.

Na aula preparatória de escrita uma aluna pediu para dirigir-se ao laboratório de informática, pois não tinha como fazer a pesquisa do celular. Ela foi por mim autorizada a ir para o laboratório e durante um momento da aula fui até lá para conferir se precisava de ajuda e depois para dizer que a aula havia acabado.

Após a apresentação da aula de leitura consumismo a professora supervisora falou sobre a exploração de lítio que acontece na África, que utiliza crianças na captação desse material muito utilizado na fabricação de baterias, explicando uma das charges apresentadas na atividade que o grupo elaborou.

Nervosismo de um dos alunos para apresentar o trabalho na frente da turma, sua preocupação em falar um inglês que pudesse ser entendido. Sua posição de oposição à turma, muitas vezes presentes em suas atitudes.

Uma das atividades foi comentada pela professora supervisora de forma positiva, ela trouxe mais informações sobre a charge apresentada na atividade de escrita, que fazia referência à exploração de crianças na extração de Lítio, explorando bem o caráter crítico da temática proposta pelo grupo, que abordou o Consumismo.

A falta de preparo para com as apresentações, sempre deixando para última hora as cópias que seriam necessárias para as atividades que seriam apresentadas.

Os comentários infantis ou pouco profissionais dos colegas durante a apresentação dos grupos. Comentários durante a conversa exagerada dos colegas durante as apresentações:

“Quando está mexendo no celular na aula”

“Todo mundo perde ponto”



“6ª série” (como uma forma de chamar atenção dos colegas, na intenção de chamá-los de infantis– referindo-se ao 7º ano)

Muitas vezes, o barulho das conversas paralelas, durante as apresentações, atrapalhou o andamento das mesmas e os professores em pré serviço buscavam chamar a atenção dos demais.

O aluno, que trabalhou o tema água, apresentou muita dificuldade em organizar-se mentalmente durante suas apresentações.

A professora supervisora por algumas vezes pontuou com os alunos que não ficassem muito tempo de costas para os alunos durante as aulas, pois eles podem desviar a atenção da aula e retomar pode ser complicado dependendo do público que se está trabalhando.

O grupo da ética apresentou na atividade de escuta uma música que precisa ter alguns espaços preenchidos com palavras que estavam apresentadas entre parênteses logo ao lado do espaço a ser preenchido. Porém foi observado pela professora supervisora que a música apresentada apresentava um vocabulário complexo para entendimento para o público para o qual a atividade se destinava.

Do mesmo modo, o grupo que trabalhou consumismo também optou por uma atividade similar e foi interpelada da mesma maneira pela professora supervisora. Entretanto, a música escolhida pelo grupo da ética tem o vocabulário mais complexo.

O aluno que trabalhou água também escolheu uma música, porém não encontrou a música que seria trabalhada, pois era uma adaptação e não foi encontrada.

Em ambos os casos, foi sugerido pela professora que a atividade foi pensada de forma mais simples onde a participação do aluno tivesse um pouco mais de significância.

Todos os grupos escolheram uma música para ser trabalhada na atividade de escuta, reforçando a passividade dada a esta habilidade.

Existia muita preocupação em não extrapolar o máximo de faltas da disciplina, muitas vezes os alunos vinham me perguntar sobre a frequência.

Apesar das orientações sobre o material para as apresentações (cópias a serem distribuídas) já terem sido providenciados anteriormente, todas as apresentações começaram com atraso devido à falta de organização neste quesito.

A roda de conversa estendeu-se um pouco mais com a fala desta pesquisadora. Expus a eles como os ensinamentos de Freire (1998) nos coloca muitas exigências enquanto professores e que toda a teoria está embasada em alguma prática que não surge a partir de estudos isolados, mas sim por meio de observações e vivências. Tais exigências abordam nossa postura e nosso olhar para aquele aluno que está à nossa frente que é gente, que precisa

ser visto e cuidado como tal. A ética, o amor, o ouvir, o reconhecer as diferenças, estão presentes nas exigências que Freire (1998) escreve (porque não dizer prescreve). Exigências contundentes para dias em que a educação, no que concerne seu caráter crítico e de transformação, está encurralada.

Na roda de conversa foi um pouco complicado no começo, pois a sensação que tive é que para os professores em pré-serviço, eu estava ali para avalia-los, então hesitavam antes de responder minhas perguntas. Outra sensação que tive é que seria melhor não fazer aquilo de forma presencial, como se fosse muito chato estar ali. No final da roda de conversa fiz uma fala alongada sobre diversos aspectos do ensino, incluindo Freire e seu legado, além de diversas questões sociais que atravessam a escola e o ato de ensinar.

Cheguei à conclusão de que eu tinha que ensinar por meio do inglês, ao invés de ensinar apenas “sobre” o inglês, quando estava na escola e o desinteresse dos alunos estava relacionado ao ensino da língua pela língua. Ao mudar minha perspectiva de ensinar consegui também dar significado para o aprender dos meus alunos, ao menos foi a impressão que tive um dia ao ouvir de uma aluna: “agora sim, sei a diferença de diet e light”, a partir desse momento vi que a mudança na perspectiva de ensino passou a me realizar mais enquanto ser ensinante-aprendente (FREIRE, 1998). Este episódio me fez reconhecer melhor o meu trabalho e os possíveis impactos na vida dos alunos, e, conseqüentemente, na minha também, enquanto efeito de uma práxis reflexiva (VAZQUEZ, 2001).

## APÊNDICE C

### Roda de conversa

#### Excertos da roda de conversa

Pergunta 1 – Como vocês entendem educação emancipadora e/ou crítica?

Joana: *Tem um caráter transformador. Leva os alunos a refletir sobre o que eles estão fazendo. Pegar aquilo que eles estão aprendendo na aula e saber relacionar com a vida deles.*

Márcia: *Dá autoridade ao aluno, mas acho que o aluno ainda precisa de um comando do professor pra saber o que vai fazer.*

Pesquisadora: *Quando você diz autoridade você quer dizer autonomia, né?*

Márcia: *Sim, mas...*

Joana: *Ele precisa de uma postura mais ativa na sala.*

Márcia: *Deixa eu explicar o que eu quero dizer: precisam de um norte mesmo, se você deixar muito aberto, eles vão decidir, chegar a conclusão... corre-se o risco de não chegarem a lugar algum, ele tá acostumado tanto com o tradicional que quando você dá isso para ele, ele fica perdido.*

Joana: *Nós temos que construir esse caráter de autonomia aos poucos. Não é só chegar do nada e falar: olha vocês estão livres pra fazer o que vocês quiserem, pesquisar do jeito que vocês quiserem...*

Pergunta 2 – Você considera que o ensino de língua inglesa deva ser uma ferramenta para uma educação emancipadora?

Joana: *Teve um texto que a gente leu do Tílio, que defende essa ideia, ambiente para discussões a partir de temas transversais, refletir e tal.*

José - *Toda aula deveria ser, mas...acho que o inglês dá essa liberdade pra gente colocar algo novo.*

Pergunta 3 – Qual abordagem foi utilizada no plano de aula elaborada por você / pelo seu grupo?

Joana: *A gente tem falado muito em CLIL aqui, é praticamente o que a gente fez. Escolher um tema e usar por meio da língua tentar abordar aquele tema.*

Márcia: *Também não pensamos antes, vamos usar esta por que a gente viu em algum texto, mas...*

*pensando no processo, foi por esse caminho. a gente não escolheu uma abordagem.*

Joana: *nenhuma das que assisti era comunicativa, a língua de instrução não era a língua inglesa.*

Cláudia: *Abordagem comunicativa talvez, eu acho... A gente não escolheu uma abordagem, só fez...*

Paula: *A gente não escolheu uma abordagem. A gente pensou no público-alvo, na série... pensou na nossa própria turma de estágio, pensou na nossa experiência, como a gente aprendeu... agora abordagem não, eu não pensei.*

José: Acho que foi *bem intuitivo assim... acho que abordamos temas bem relevantes. Acho que foi crítico sim por meio da língua inglesa, pensar nesses assuntos relevantes, teve comida, teve água...*

Paula: *Mas o que que é mesmo CLIL?*

Joana: *É o ensino de conteúdos diversos por meio da língua, tipo a aula história e de inglês ao mesmo tempo.*

Paula: *Nossa encaixa nesse daí CLIL, por serem temas interdisciplinares, ...meio ambiente, e a gente tá passando o conteúdo de... a gente tá passando o que é mesmo... essas coisas em inglês, então tá misturado.*

Joana: *Acho que todo mundo é CLIL.*

Pergunta 4 - Você entende que essa abordagem pode desenvolver um ensino crítico de língua inglesa? Como?

Márcia: *Leva o aluno a pensar naquilo, ele acaba usando a língua alvo sem perceber...e faz ele refletir sobre as temáticas.*

Joana: *A própria escolha dos temas, ajuda a trazer o pensamento crítico tal.*

Jéssica: *Traz o problema pra sala de aula e eles pensam o que podem fazer, o que eles podem contribuir pro local onde eles estudam.*

Paula: *E quando tem a oportunidade de escolher, por uma questão até geracional assim... eles já escolhem uma coisa crítica, eles não fogem dos assuntos polêmicos.*

Pergunta 5 - Ao elaborar o plano de aula você / seu grupo considerou / consideraram o ensino da língua como ferramenta para educação emancipadora e/ou crítica? Como?

José: *Pelo menos no meu plano eu pensei na atividade. Durante a atividade e pós atividade, já que é possível o aluno refletir sobre o assunto.*

Joana: *Sim, na aula de todo mundo, pelo menos no que eu vi tem a participação dos alunos, eles que davam o nome das comidas que eles colocavam no quadro e tal, não é o professor que já trazia e mostrava...e fazer esse caminho inverso faz os alunos terem uma postura mais ativa na aula, ... o aluno que deve pensar e dar a resposta...*

Pergunta 6 - Como você acha que seu plano pode ajudar o aluno a refletir sobre seu papel no mundo?

José: *Como a gente mesmo, o próprio pessoal já tinha dito, a própria escolha do tema já causa reflexão, né, por exemplo: água. Não tem como o aluno não se relacionar com a água você vai refletir sobre aquilo...ou sobre a empatia por exemplo... após intervenção da pesquisadora, ele continua: Alimentação é algo que está no dia a dia deles, e a gente pensou justamente nisso, o que que a gente pode encontrar que eles vão usar diariamente, ... algo que estivesse completamente envolvido com cada um deles. A alimentação foi o tema que de cara a gente pensou. Como a gente viu que a alimentação está muito desbalanceada, principalmente na idade deles... as vezes em casa eles não tem quem possa dizer o que comer ou não...*

Paula: *Nosso tema é reciclagem, que é uma coisa que é muito falada, mas que eu não sinto que é falada o suficiente... porque quando eu tava estudando por exemplo, eu não sentia que era muito exposto pra gente, então falar disso, trazer mais consciência, acho que importante...e, eles fazendo pequenas coisas como por exemplo separar o lixo, coisa que era pra tá todo mundo fazendo e a gente não faz... e mostrar isso*

Marcia: *No nosso caso que é a empatia, a gente pensou assim, é um tema que a gente vê que precisa de ser falado com as pessoas, e talvez seria até em português mesmo para eles... talvez nunca terem parado pra pensar sobre isso ou nem saberiam o que é isso. Então assim, abordar esse tema, eles iam parar para pensar, será que eu tô empático com meu colega, com as pessoas ao meu redor, né... parar pra pensar nas próprias práticas.*

Joana: *Nosso era o consumismo...o tema é muito relevante para ele, muito dos alunos não tem posição muito privilegiada financeiramente falando, acho importante trazer essa ideia do consumismo porque muita gente vê consumismo como empoderamento, só que não, o consumismo tem um lado ruim, muito ruim. E é bom pros alunos pensarem, tipo, tá eu não tenho dinheiro pra comprar isso, será que eu preciso disso? Será que eu sou pior que os outros porque eu não tenho dinheiro? Ou será que isso é desnecessário? Acho importante eles pensarem isso.*

7) Você acha que seu plano pode contribuir para Educação em Direitos Humanos? Como?

Joana: *Com certeza, porque quando a gente traz esses temas que são relevantes pra eles, e que a gente, no caso aqui todo mundo deu a oportunidade pros alunos terem a participação ativa na aula. A gente está considerando cada um ali como um indivíduo, como ser humano, respeitando as necessidades de cada um, as impressões de cada um.*

Márcia: *Concordo com ela, exatamente... eles pararam pra pensar nas suas práticas.*

José: *Nesse caso acho que é mais o modo como a gente apresentou do que o tema em si.*

Joana: *Principalmente pelo professor considerar a bagagem de cada um, o que cada um tem a dizer.*

Paula: *É, eu ia falar isso daí a gente tá estudando, a gente vê sempre as diferenças, né, dos alunos. Aí, quando você traz um tema que todo mundo se relaciona, tem alguma coisa a acrescentar, aí traz essa parte pessoal da diferença, aí o trabalho ajuda.*

**APÊNDICE D**

## Organização dos participantes

<b>Nome fictício</b>	<b>Tema</b>
João	Água
Rodolfo	Alimentação Saudável
Jéssica	
José	
Joana	Consumismo
Luiza	
Jackson	
Paula	Destinação do lixo
Cláudia	
Fernanda	Empatia
Márcia	
Jorge	
Maria	Ética
Pedro	
Guilherme	Apenas respondeu ao questionário, pois parou de frequentar as aulas.

## APÊNDICE E

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Danieli Spagnol Oliveira Correia, mestranda em Educação, tendo como orientadora a professora Dra. Kyria Finardi, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “**Educação em Direitos Humanos e Ensino de Língua Inglesa: possibilidade de um ensino crítico por meio da CLIL**”, que se desenvolverá metodologicamente como um estudo de caso que tem por verificar as possibilidades e limitações do ensino de Direitos Humanos por meio do inglês, dentro da abordagem CLIL. A importância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de estabelecer com futuros professores de língua inglesa uma possibilidade formativa que proporcione, em consonância com PNEDH, DNEDH e PEEDH, e, por meio da abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua conhecida como CLIL na abreviação em inglês (Content and Language Integrated Learning), a produção de planos de ensino que sejam potencializadores de um aprendizado integral e emancipatório.

Diante disso, convido-os(as) a participar desta pesquisa respondendo perguntas sobre esses temas e disponibilizando seus planos de ensino criados durante a disciplina de Estágio Supervisionado I sob a responsabilidade da professora Kyria Finardi. Participar desta pesquisa trará aos seus participantes a oportunidade de aprimoramento de sua formação inicial, visto que, ela apresentará documentos educacionais que não permeiam de modo cotidiano as disciplinas pedagógicas ofertadas na graduação, além de aprofundamento de estudos em uma abordagem de ensino tão recente, ainda pouco explorada nas salas de aula de língua inglesa. Esclareço que o tempo estimado para responder as questões propostas será de 10(minutos), e, havendo de sua parte qualquer constrangimento para responder qualquer uma das perguntas realizadas, tanto no questionário quanto na entrevista idealizada para este trabalho, você terá resguardado o direito de não responder, além de poder deixar a pesquisa a qualquer momento, ademais tem a garantia de que sua identidade será preservada no relato da pesquisa. Em caso de eventual despesa para participar da pesquisa haverá ressarcimento ao participante por parte da pesquisadora.

De acordo com a Resolução 510 de 2016 do CNS, fica garantido ao participante o direito a buscar indenização em caso de eventual dano em consequência da pesquisa, além de benefícios supracitados, que visam contribuir com a formação acadêmica inicial. E, ademais nós estamos à disposição para esclarecimentos de quaisquer dúvidas sobre este trabalho pelo e-mail [danielispagnol@gmail.com](mailto:danielispagnol@gmail.com) ou pelo telefone (27) 99760-6561. Para o caso de denúncias ou intercorrências com a pesquisa, o CEP: pelo telefone (27) 3145-9820, pelo e-mail [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com), pessoalmente ou pelo correio, no seguinte endereço:

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, UFES/Campus Goiabeiras, Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais, Campus Universitário de Goiabeiras, Av. Fernando Ferrari, s/n, Vitória - ES, 29060-970.

Este termo será redigido na íntegra em duas vias, que serão assinadas, além de rubricadas todas as páginas, por você e pela pesquisadora abaixo-assinado, sendo que uma delas ficará com você.

Sendo assim, eu, \_\_\_\_\_ (participante) declaro que compreendo os motivos pelos quais consinto participar desta pesquisa, tendo em vista os objetivos e justificativas aqui já expressados e responderei ao questionário, entrevistas, assim como enviar uma cópia dos planos de ensino por mim desenvolvidos para serem dados para esta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Danieli Spagnol Oliveira Correia

\_\_\_\_\_  
Kyria Finardi

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018  
(Local e data)

\_\_\_\_\_  
Participante



## APÊNDICE F

### Tabulação de dados do questionário

Nome fictício	Tema	Pergunta 1	Pergunta 3	Pergunta 4	Pergunta 7
João	Água	sim	sim	sim	sim
Rodolfo	Alimentação Saudável	não	sim	sim	sim
Jéssica		não	sim	sim	sim
José		não	não	sim	sim
Joana	Consumismo	não	sim	sim	sim
Luiza		não	não	sim	sim
Jackson		não	sim	sim	sim
Paula	Destinação do lixo	não	não	sim	sim
Cláudia		não	não	sim	sim
Fernanda	Empatia	não	não	sim	sim
Márcia		não	não	sim	sim
Jorge		não	não	sim	sim
Maria	Ética	não	não	sim	sim
Pedro		não	não	sim	sim
Guilherme		não	sim	sim	sim

### Pergunta 2

Nome fictício	
João	Brasil - Constituição Federal / ONU - Carta de DH em Educação
Rodolfo	
Jéssica	
José	
Joana	
Luiza	
Jackson	
Paula	
Cláudia	
Fernanda	
Márcia	
Jorge	
Maria	
Pedro	
Guilherme	

### Pergunta 5

Nome fictício	Resposta
João	Saúde, meio ambiente, trabalho, consumo.
Rodolfo	Diversidade cultural, cultura pop e entretenimento.
Jéssica	Diversidade cultural, música / filmes (entretenimento, esporte)
José	Pensamento crítico, conhecimentos gerais do mundo, educação, política.
Joana	Ética e liderança, injustiça social, globalização.
Luiza	Violência, globalização, desenvolvimento humano.
Jackson	Diversidade, saúde e representatividade.
Paula	Racismo, redes sociais, o ensino público em si
Cláudia	Feminismo, arte, políticas sociais, meio ambiente, sexualidade, cultura dos países

	falantes da língua inglesa, além dos mais conhecidos.
Fernanda	Cultura, contextos sociais, direitos humanos.
Márcia	Diferentes culturas nos países falantes do inglês. O inglês e o uso que fazemos dele no dia-a-dia. Profissões e suas possibilidades.
Jorge	Sexualidade e gênero, Feminismo, Preconceito Racial.
Maria	A importância de aprender um LE.
Pedro	Culture over the world. Who is the owner of the language? Language as a social practice.
Guilherme	Direito a cidade, movimentos sociais de direitos, relações internacionais (relações de dependência e independência entre países).

## Pergunta 6

Legenda para as alternativas:

- 1- Aborda temas relevantes para os alunos
- 2 - Estabelece uma prática de escuta ativa entre professor e alunos
- 3 - Permite que o aluno seja protagonista o aprendizado
- 4 - Proporciona debates em sala de aula
- 5 - Faz críticas ao sistema educacional e impulsiona alunos ao protesto
- 6 - Outro

Nome fictício	Alternativas						
	1	2	3	4	5	6	
João					x		
Rodolfo	x	x	x	x			
Jéssica	x			x			
José	x	x	x	x	x	x	Deve-se tomar o cuidado de que o aluno tenha autonomia para exercer o pensamento crítico
Joana	x	x	x	x		x	Faz o aluno ter diferentes perspectivas acerca de um determinado tema
Luiza	x	x	x	x			
Jackson				x			
Paula	x	x		x			
Cláudia	x	x	x	x		x	Fazer uma reflexão sobre o sistema educacional e procurar buscar soluções práticas com ajuda e iniciativa dos alunos
Fernanda	x			x		x	Não se limita apenas em mostrar um tópico, mas também em estudar seu contexto e a razão que ele está sendo estudado
Márcia	x		x				
Jorge	x	x	x	x	x	x	Motiva o professor e aluno a pensarem criticamente de assuntos muitas vezes considerados tabus na nossa sociedade
Maria	x		x				
Pedro	x		x	x			
Guilherme	x		x	x	x		

## Pergunta 7

Nome fictício	Justificativas
João	Acredito que o tópico "Inglês nas escolas públicas" já desenvolveria uma discussão crítica em sala de aula. É possível o professor usufruir da heterogeneidade da sala de aula e explorar diferentes contextos sociais.
Rodolfo	É possível integrar a língua inglesa a partir de temas trazidos pelos próprios estudantes, estabelecendo uma conexão entre a língua e suas realidades.

Jéssica	Língua Inglesa é uma disciplina que proporciona leitura, discussões, promovendo o ensino crítico.
José	As próprias defasagens do ensino público, somadas as defasagens de cada aluno são o mote para a reflexão sobre estes temas, de forma crítica.
Joana	Não só vejo como possível, mas necessário, não somente no ensino de inglês, tudo que é ensinado pode ser ligado ao mundo de forma a criticar e evoluir.
Luiza	Acho possível sim abordando temas diversos e auxiliando as discussões em sala de aula.
Jackson	Sim, é possível. Porém, existe uma série de fatores que contribuem ou inviabilizam essa abordagem.
Paula	Acredito ser possível e entendo que também será um processo trabalhoso, e mesmo assim muito relevante.
Cláudia	Acredito que seja possível, porém é necessário se adaptar para lidar com as particularidades dos diferentes grupos e infraestrutura das escolas.
Fernanda	Esse ensino vai procura conscientizar os alunos a assumir uma postura crítica perante a aprendizagem.
Márcia	Ao contrário do que se pensa, alunos de rede pública são muito capazes e interessados. Por isso, com esforço e dedicação o professor pode desenvolver o ensino crítico.
Jorge	Sim, principalmente sobre temas que são relacionados a realidade dos alunos e ao inglês como uma língua que pertence a todos, inclusive aos alunos.
Maria	Exatamente em abordar temas relevantes para a vida dos alunos, e despertar a criticidade dos mesmos.
Pedro	Mesmo que seja de forma híbrida (mesclando português e inglês) é perfeitamente possível, todos tem algo a contribuir, apenas precisam de um espaço para que isso ocorra.
Guilherme	Não apenas possível, mas extremamente necessário tratar de assuntos controversos na sala de aula da rede pública uma vez que muitas vezes a violência acontece lá. Creio que os alunos têm muito a contribuir nas discussões e citar experiências que talvez nem o(a) professor(a) tenha vivenciado.

## ANEXO A



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO

CURSO: LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS					
PROFESSORA:					
CÓDIGO LCE 09444	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I			PERIODIZAÇÃO IDEAL	
CRÉDITO	CARGA HORÁRIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			
		TEÓRICA	EXERCÍCIO	PRÁTICA	OUTRA
13	200	80		120	

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)

Observação, vivência e análise crítica dos processos educativos em geral e didático-pedagógicos que ocorrem na escola. A dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e as relações teórico-práticas no cotidiano escolar: o conceito de currículo, o planejamento, as ações pedagógicas, a seleção e organização de conteúdos, metodologias de ensino, o material didático – a análise crítica de seus textos e o exame de seus conteúdos, avaliação da aprendizagem. Ações docentes, entendidas como regência de classe, contemplando a elaboração e a operacionalização de projetos pedagógicos, com orientação para o ensino fundamental.

OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)

1. Estabelecer contato inicial com a realidade do campo de atuação, articulando conhecimentos teórico e prático;
2. Problematizar a prática docente, desenvolvendo pesquisa e propondo ações de intervenção;
3. Avaliar permanentemente a prática, estabelecendo uma visão crítica de reflexão e questionamento no estágio, com o intuito de aprimorar e amadurecer os conhecimentos obtidos durante sua formação acadêmica e a prática pedagógica desenvolvida e vivenciada;
4. Despertar para o desenvolvimento dos princípios do exercício profissional, com responsabilidade e ética profissional e pessoal;
5. Perceber a ligação entre o conhecimento específico a que se propõe ensinar e os demais campos do conhecimento humano;
6. Propiciar ao aluno a vivência de atividades e dos problemas do dia a dia inerentes à função docente.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das Unidades)
-------------------------------------------------------------

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Bases conceituais sobre a prática e os saberes docentes;</li> <li>2. Bases conceituais sobre interdisciplinaridade e avaliação de aprendizagem;</li> <li>3. Aspectos históricos e legais do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil;</li> <li>4. Conceitos básicos sobre a questão do professor reflexivo.</li> </ol> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

METODOLOGIA
-------------

Aulas expositivas e dialogadas.
---------------------------------

Prática de aulas em grupos, com reflexão guiada.
--------------------------------------------------

Atividades em campo de estágio com planejamento, elaboração e avaliação de material didático.
-----------------------------------------------------------------------------------------------

Elaboração de relatório do estágio (portfólio).
-------------------------------------------------

BIBLIOGRAFIA BÁSICA
---------------------

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. TILIO, R. C. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. <b>Educação &amp; Realidade</b>, v. 39, n. 3, p. 925-944, 2014.</li> <li>2. FINARDI, K. R.; PORCINO, M.C. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. <b>Ilha do Desterro</b>, v. 66, p. 239-284, 2014.</li> <li>3. GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos a aprender? In: ARAUJO, Julio; LEFFA, Wilson (Orgs.) <b>Redes sociais e ensino de línguas: o que temos a aprender?</b> São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p.81-92.</li> <li>4. FINARDI, K. R. The Slaughter of Kachru's Five Sacred Cows in Brazil: Affordances of the Use of English as an International Language. <b>Studies in English Language Teaching</b>, v. 2, p. 401-411, 2014.</li> <li>5. WINDLE, J. A. Social identity and language ideology: challenging hegemonic visions of English in Brazil. <b>Gragoatá</b>, v. 22, n. 42, p. 370-392, 2017.</li> <li>6. KUMARAVADIVELU, B. Cultural realism and pedagogic principles. In:_____. <b>Cultural globalization and language education</b>. Yale University Press, 2008, p. 167 – 190.</li> <li>7. ANDREOTTI, V.; SOUZA, L. M. Global learning in the 'knowledge society'. Four tools for discussion. <b>ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik</b>, v. 31, n. 1, p. 9-14, 2008</li> </ol> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
----------------------------------------

O processo de avaliação será contínuo, englobando preferencialmente trabalhos em grupo.
-----------------------------------------------------------------------------------------

- |                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Microteaching (4 x 0,5 = 2 pontos)</li> <li>2. Apresentação escrita e oral do portfólio (5 pontos)</li> <li>3. Discussão de textos em sala (1,5 ponto)</li> <li>4. Tarefas online (1,5 ponto)</li> </ol> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

CRONOGRAMA (5 aulas por dia x 16 encontros = 80h na IES) Falta: no máximo 4 aulas completas		
Aulas	Data	Conteúdo
1	12/03/2018	Introdução e organização equipes
2	19/03/2018	Discussão texto 1
3	26/03/2018	Discussão texto 1
4	02/04/2018	Discussão texto 2
5	16/04/2018	Discussão texto 2 e Planejamento Reading
6	23/04/2018	Discussão texto 3 e Planejamento Writing
7	30/04/2018*	Discussão texto 3 e Planejamento Listening
8	07/05/2018*	Discussão texto 4 e Planejamento Speaking
9	14/05/2018	Discussão texto 4 e Microteaching Reading + reflexão
10	21/05/2018	Discussão texto 5 e Microteaching Reading + reflexão
11	28/05/2018	Discussão texto 5 e Microteaching Writing + reflexão
12	04/06/2018	Discussão texto 6 e Microteaching Writing + reflexão
13	11/06/2018	Discussão texto 6 e Microteaching Listening+ reflexão
14	18/06/2018	Discussão texto 7 e Microteaching Listening + reflexão
15	25/06/2018*	Discussão texto 7 e Microteaching Speaking + reflexão
16	02/07/2018	Discussões Finais e Microteaching Speaking + reflexão
17	09/07/2018	Entrega dos portfólios

ESCOLA

Contato  
Observação  
Assessoramento  
Entrevistas  
Portfólio

## ORIENTAÇÕES

### - Sobre as sessões de MICROTEACHING (4 regências por encontro = 50 minutos)

Tendo como ponto de partida o material sugerido pela professora supervisora da disciplina, todas as regências deverão ser planejadas com o intuito de propiciar oportunidades para desenvolvimento da criticidade discente, abordando um tema transversal – conforme PCN (BRASIL, 1998): Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Ao longo das Microteaching, todos os estagiários deverão: 1) participar como *alunos*, 2) observar o *Guia para Reflexão sobre a Prática Docente*, 3) discutir aspectos relevantes das regências apresentadas, de maneira que se colabore com o aprimoramento da práxis educativa de todos.

#### *Guia para Reflexão sobre a Prática Docente*

1. Quais foram os materiais usados na aula?
2. Qual é minha avaliação quanto à eficiência?
3. Quais foram as técnicas de ensino utilizadas?
4. Qual é minha avaliação quanto à eficiência?
5. Quais foram os aspectos fortes da aula?
6. Quais foram os aspectos fracos da aula?
7. Que sugestões alternativas tenho para futuros planejamentos e execuções de aulas?

Referência bibliográfica:

ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. IN: GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 59-76.

### - Sobre os PLANOS DE AULA

O planejamento da aula é fundamental para que os objetivos propostos sejam alcançados. O plano deve ser claro e executável, de acordo com a turma escolhida e o conteúdo selecionado no material didático. Nesta etapa, o principal desafio posto aos estagiários será adequar a proposta da aula aos princípios da educação crítica para o ensino de inglês.

Todos os alunos deverão entregar uma cópia impressa do Plano de Aula para a professora supervisora do estágio, antes do início das regências. Os planos deverão apresentar:

**Cabeçalho:** turma, disciplina, conteúdo, tempo de aula, professor/estagiário;

**Justificativa:** motivação e pertinência do conteúdo trabalhado (este item pode ser omitido se confundir-se aos objetivos);

**Objetivo geral:** insere o conteúdo trabalhado em um processo mais amplo de desenvolvimento de habilidades e competências, a serem alcançadas em longo prazo;

**Objetivos específicos:** o que se espera que *o aluno* alcance ao fim da aula, de forma objetiva e avaliável;

**Metodologia:** como será desenvolvida a aula, passo a passo. Explicar *detalhadamente*. Assim, se houver utilização de um texto, por exemplo, especificar *qual* texto; se houver uma dinâmica, explicar *como será desenvolvida* a dinâmica, e assim por diante;

**Atividades:** atividades desenvolvidas durante a aula e propostas para aprofundamento, depois da aula (este item, em alguns casos, pode integrar-se ao anterior);

**Recursos:** material necessário para a aula (recursos audiovisuais, cópias etc.), providenciados *pelo estagiário*;

**Avaliação:** como se verificará se os objetivos específicos foram alcançados;

**Referências:** citação bibliográfica de todo o material consultado e/ou utilizado, de acordo com normas da ABNT.

**Anexos:** atividades, textos e qualquer outro material utilizado na aula.

#### - Sobre as OBSERVAÇÕES NA ESCOLA

O estagiário deverá apresentar-se ao(à) pedagogo(a) da escola, devidamente identificado com a *Carta de Apresentação*, com respeito e disponibilidade. Explicar que as visitas à escola fazem parte do estágio supervisionado, o qual está dividido em vários momentos, realizados ao longo do curso. A partir da observação da turma e do diálogo com o professor de inglês, disponibilizar-se para assessorar o professor regente no que/quando for preciso. Integrar-se ao processo que se desenvolve na escola com cautela, sem, de forma alguma, interrompê-lo ou atrapalhá-lo.

Para essas observações, devem ser contemplados não apenas os conteúdos e a postura do professor, mas todas as características da escola e da turma que, de alguma forma, contribuem ou dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Não se trata de estabelecer julgamento, mas de realizar visita técnica para coleta de dados (com um olhar diagnóstico). Assim, devem ser observados:

- A estrutura física da escola: salas de aula, biblioteca, laboratórios (informática/química/física), sala de vídeo, banheiros, cantina, quadras de esporte, etc.;
- O aspecto geral da escola: recepção, organização, cartazes, movimento de alunos e profissionais da escola, pontualidade, disciplina, interação dos alunos entre si e com professores fora da sala de aula etc.;
- A turma: questões sociais dos alunos, nível de aptidão para o estudo dos conteúdos programados para seu nível, interação entre si, disciplina, participação nas aulas e realização de atividades, homogeneidade ou heterogeneidade, peculiaridades etc.;
- O(a) professor(a): postura, metodologia, interação com os alunos, etc.;
- Conteúdos trabalhados;
- Outros aspectos que influenciem na aula, em particular, ou no processo educativo, de forma mais geral.



### - Sobre as ENTREVISTAS

Para melhor compreender a complexidade do universo escolar, dois representantes da instituição de ensino visitada devem ser entrevistados – conforme *Roteiro de Entrevista*. O roteiro foi preparado para auxiliar nas entrevistas propostas para a coleta de dados. Assim, será necessário entrar em contato com o(a) diretor(a), pedagogo(a), coordenador(a) e/ou professor(a) de inglês da escola onde o estágio será realizado, convidando-o(a) para uma conversa de aproximadamente 10 minutos. Você deverá gravar as entrevistas em áudio, o que pode ser feito com o auxílio de gravador ou de aplicativo no notebook/celular, por exemplo. Para finalizar a tarefa, faça a transcrição do áudio, copiando exatamente o que foi dito nas conversas. Lembre-se de organizar o texto, apontando as falas do entrevistador e entrevistado.

#### *Roteiro de Entrevista*

– Providencie algumas informações pessoais: nome; graduação (curso/ano/IES); pós-graduação (curso/ano/IES); função (cargo que ocupa na escola); escola (nome/sigla).

1. Há quanto tempo atua na educação básica? O que tem a dizer sobre as funções que já desempenhou/desempenha?
2. Quais são os problemas mais recorrentes enfrentados por você no cotidiano escolar? Como você geralmente lida com eles?
3. Que expectativas você tem com relação ao seu futuro profissional? E que expectativas você tem com relação ao futuro de seus alunos?
4. Existe nesta escola algum projeto de inclusão social ou ação específica voltada para o fomento da cidadania discente? Se sim, explique como funciona.
5. Você se acha capaz de transformar a educação? Como poderia contribuir para mudar a realidade da educação na escola em que atua? Você tem buscado essa mudança?

– Agradeça pela atenção!

### - Sobre o PORTFÓLIO

O portfólio (ou *portfolio*, portefólio, porta-fólio) é um conjunto dos documentos e relatórios produzidos durante a realização do estágio. Reúne informações e reflexões acerca das questões educacionais debatidas, experimentadas ao longo das atividades propostas pela disciplina. Abaixo, segue modelo de organização para o portfólio:

#### - Capa

- **Folha de rosto** - logomarca da IES, curso, nome do aluno, título, disciplina, cidade, ano;

\*O texto de apresentação da folha de rosto deve seguir o seguinte modelo:

Trabalho elaborado como requisito parcial de avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado I, sob orientação da Profa. XXX.

1. **Introdução** - apresentação do(s) estagiário(s) e da disciplina, com objetivos, metodologia e atividades realizadas;
  2. **Coleta de Dados** - relatórios de observação feita na escola visitada pelo(s) estagiário(s), conforme critérios previamente apresentados, e entrevistas realizadas com representantes dessa instituição;
  3. **Planos de aula** - planos de aula com o feedback dos Microteachings;
  4. **Considerações finais** - reflexões individuais (por cada estagiário) fomentadas pelas experiências em pré-serviço de observação do cotidiano no ambiente escolar, informada pela literatura da área, que apresente percepções pessoais sobre os desafios postos e as expectativas com relação ao ensino de língua inglesa no contexto observado.
- **Referências** - de acordo com normas da ABNT;
  - **Anexos** - atividades observadas/desenvolvidas (cópia do livro didático, folhas de exercícios e qualquer outro material significativo recolhido nas observações e assessoramento).

## ANEXO B

### Plano de ensino Uso Consciente da água

Elaborado por João.

#### CLASS PLAN- READING / WRITING

**THEME:** WATER POLLUTION

**ASSUMPTIONS:** Students know these words.

1 -Close, washing, and. 2 - Take, showers, five minutes. 3 - Use, a, not, clean. 4 - While, hands.

**OBJECTIVES:** To write phrases in L2 to produce a POSTER in L1 about water pollution. The students know how to write the following words.

Do not teach them.

Faucet, while, dishes, pot.

Shorter, less.

Broom, hose, sidewalks.

#### PROCEDURES

Explique o enunciado da **PARTE A** da atividade. Durante a explicação, facilite a compreensão da palavra TIPS (ex.: *recommendation*). Então, verifique o que os alunos compreenderam (ex.: *Did you understand? Yes or no? So, what are you supposed to do in this activity? // Can you explain the activity to me?*). Confirme, em português, a explicação correta, refazendo ou questionando a fala dos alunos. Somente após a compreensão das instruções, traduza o enunciado para o português de modo que os alunos possam relacionar forma e significado.

Leia as alternativas para que os alunos se familiarizem com a pronúncia.

Estabeleça um tempo para a realização da tarefa (ex.: *Class you have-minutes to do the Part A of the activity, ok?*). Circule pela sala para ajudar aqueles que tiverem dúvidas e verificar se todos estão trabalhando. Disponibilize alguns dicionários (ex.: *Class, you can use the dictionary to help you*).

Verifique se todos terminaram (ex.: *Have you finished the activity?*) e inicie a correção (ex.: *So, let's correct it.*). Coloque no quadro a seqüência dos parênteses e pergunte à classe a sentença que corresponde à primeira gravura (ex.: *Ok, class, which sentence describes this picture: one, two, three or four?*). Avalie a resposta dada e a escreva nos parênteses correspondentes, bem como a sentença. Então verifique o que os alunos compreenderam da sentença (ex.: *What is the meaning of this tip in Portuguese?*). Caso alguma sentença não

tenha sido corretamente interpretada pelos alunos, construa então o significado/ sentido da sentença com a classe (ex.: *Which words are familiar to you? Ok, what is the meaning of\_\_ in Portuguese? Now, let's try to guess the meaning of the other words*). Utilize o mesmo procedimento para corrigir o restante da atividade.

**RECURSOS:** cópias da atividade, quadro de giz e dicionários bilíngues.

**GABARITO:**

( 2 ) ( 4 )

( 1 )

( x ) ( 3 )

Convide a classe para fazer a **PARTE B** da atividade (ex.: *Class, now you are going to do the second part of this activity, Part B*).

Leia o enunciado e durante a leitura faça gestos para facilitar a compreensão. Verifique o entendimento da classe (ex.: *What are you supposed to do in this activity?// Can you explain the activity to me?*). Confirme a explicação correta. Caso necessário questione a classe, em português, para que haja completa compreensão. Ao final, traduza a instrução para o português.

Estabeleça um tempo para a realização da atividade (ex.: *Ok, class, you have minutes to do this part, ok? You can use the dictionary if necessary.*). Circule pela sala para certificar-se de que todos estão fazendo a tarefa, para tirar dúvidas e orientar os que necessitam.

Para a correção, anote no quadro o subtítulo WATER SAVING TIPS e pergunte o significado da expressão (ex.: *What is the meaning of this information in Portuguese?*). Confirme a resposta correta. Nomeie pelo menos três alunos para escreverem no quadro as dicas que inventaram. Faça comentários, como: *Good!; Very original; Strange, isnt it?* e pergunte o significado para a classe (ex.: *What is the meaning of this tip in Portuguese?*). Se a classe não souber, pergunte ao próprio autor. Incentive os alunos a mostrar aos colegas o desenho que criaram (ex.: *Can you show your drawing to your friends, please?*).

**GABARITO:** Resposta aberta

**EVALUATION:** The students were able to produce the poster.






Fonte: <http://www.watersavingtips.org/saving.html>



The sentences below describe 4 different tips to save water. Read the sentences and number the parentheses according to the descriptions.

- 1 - Close the faucet while washing dishes and pots.
- 2 - Take shorter showers – five minutes or less is best.
- 3 - Use a broom, not a hose, to clean sidewalks.
- 4 - Close the faucet while washing hands and brushing teeth.

### Water Saving Tips

( ) 		( ) 
	( ) 	
( ) 		( ) 



**A. Now it is your turn. Write a sentence in English suggesting another tip to save water. Make a drawing to represent it.**

---

---



**CLASS PLAN- SPEAKING/ LISTENING**

**THEME:** WATER

**OBJECTIVES:** Listening: To listen to sentences in L2 spoken about water. **SPEAKING:**

**PROCEDIMENTOS:**

Distribua a atividade. Explique, em inglês, o enunciado e então pergunte aos alunos o que eles entenderam, insistindo para que eles expliquem com suas próprias palavras (ex.: Did you understand? Yes? No? More or less? Can you explain the activity in Portuguese? No, I don't want translation, I want an explanation, use your own words). Confirme em português a explicação dada e, após a compreensão das instruções, traduza o enunciado para o português, de modo que os alunos possam relacionar forma e significado.

Peça para os alunos se organizarem em duplas (ex.: Can you organize yourselves in pairs, please? Let's see... who is your pair?).

Entregue os Cartões A e B aos grupos e um dicionário caso eles necessitem usá-lo para compreender algum vocábulo.

Estabeleça um tempo para a realização da tarefa (ex.: You have 15 minutes to do the activity, ok?). Caminhe pela sala monitorando.

Pergunte se os alunos terminaram (ex.: Ready? OK? Have you finished the activity?) e inicie a correção. Escreva: This is a problem, num lado do quadro e no outro, This is not a problem. Peça para que um aluno do cartão A leia a primeira frase (ex.: Do you have card A or card B? Can you read Phrase 1, please?). Pergunte à classe o que eles acham da frase que o colega leu (ex.: Class, is this a problem or this is not a problem? What is your opinion?). Confirme a resposta mais coerente e aproveite para perguntar o significado da frase (ex.: What's the meaning of this phrase in Portuguese? Taking short showers).

**KEYS (GABARITO):** This is a problem (P) This is not a problem (NP) Card A: 1. NP, 2. P., 3. NP, 4. NP, 5. P

Card B: 1. P, 2. NP, 3. NP, 4. P, 5. P

**MATERIALS:** cards to do activity for speaking and English - Portuguese dictionary.

**EVALUATIONS:**

**LISTENING:** Informe aos alunos que eles terão que descobrir o significado das palavras faladas pelo colega: (Now, you're to discover the meaning of these words in Portuguese and will be evaluated by the teacher).

**SPEAKING:** The student will listen and write the answers, will read or speak the written answers, and this will be evaluated by the teacher.



Work in pairs. You and your colleague will receive a card with 5 phrases about using water. Read your phrases to your colleague. He/she has to say THIS IS A PROBLEM or THIS IS NOT A PROBLEM, depending on the information.

**Example:****Student A****Card A**

- |                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Drinking mineral water.</li><li>2. XXXXXXXX</li><li>3. XXXXXXXX</li><li>4. XXXXXXXX</li><li>5. XXXXXXXXX</li></ol> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**Student B**

1. This is NOT a problem.





**RECURSOS:** Cópias dos cartões A e B abaixo e dicionários

### **CARD A**

1. Taking short showers.
2. Washing the sidewalk with a hose.
3. Washing the windows with no hose.
4. Drinking 2 liters of water a day.
5. Drinking no water.

### **CARD B**

6. Taking long showers.
7. Reusing water for the plants.
8. Reusing water for the sidewalk.
9. Leaving the faucet open.
10. Leaving the faucet leak.

## ANEXO C

### **Plano de ensino Consumismo**

Elaborado por Joana, Luiza e Jackson

Lesson Plan Reading

Turma: 5th grade; regular public school

Objective: Read a text in L2 to answer questions in L1

Theme: Consumerism

Content: Verbs related to shopping (shop, buy, pay), feelings related to consumerism (happiness, depression, regret), the word “still” need to be explained as well.

Assumptions: We assume that the students have some basic knowledge of English (vocabulary), such as: letters, numbers, basic adjectives (happy, sad), usual objects (computer, cellphone, book).

Duration: 50 minutes each class

Evaluation: students answered the comprehension questions

Procedure:

Class 1 (Introductory class) -

Materials needed: Blackboard, projector, speakers

As a warm up, we are showing students some slides with pictures of the logos of different and famous brands (all acronyms). Students will be asked to say the names of the brands in English (they are all acronyms, and we suppose they know the letters in English)

We make some questions to the students (questions in English, and we help them translating); as they answer, we write their answers on the board, again, helping them to translate. (as a list)

1. Why do we go to the mall?
2. Why do we buy things?
3. Consumerism: positive feelings
4. Consumerism: Negative feelings
5. Reasons for wasting money
6. Reasons for saving money

## 7. Impacts of our shopping

Class 2:

Materials needed: worksheets with the comic strips and the questions

Students are going to work in pairs. Once they receive their worksheets, they will be asked to read the comic strips contained. Instructions are all given in Portuguese.

We directly ask: what do you see in the comic strips?. Then students will be asked to answer some comprehension questions about them. The worksheet is attached.

After they complete their worksheets, we ask some pairs of students to share their answer and check comprehension.

Worksheet:

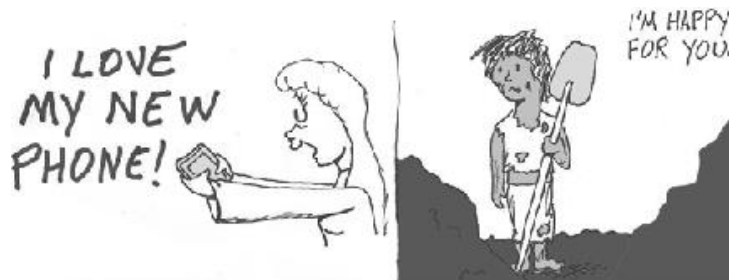
Read the following comic strips and answer the questions (in Portuguese) on your notebooks.

Text 1



Adapted from: <http://www.chrismadden.co.uk/cartoon-gallery/impulse-buyer-cartoon/>

Text 2



[http://www.jackcentral.org/political-cartoon-consumerism-and-the-slave-trade/ image\\_7131a8b0-a1e5-11e4-bc8d-0b081473db48.html](http://www.jackcentral.org/political-cartoon-consumerism-and-the-slave-trade/image_7131a8b0-a1e5-11e4-bc8d-0b081473db48.html)

Text 3



Adapted from: <https://br.pinterest.com/pin/108579040987060551/>

Questions:

1. Qual é o problema social no texto 2?
2. Por que você acha que o homem não está feliz? (texto 3)
3. Quais são os impactos do consumismo nos 3 textos?

Keys: Expected Answers

Alunos devem perceber que o consumismo é fruto de muita exploração.

O homem tende a preencher um vazio interior com bens materiais.

Problemas sociais, depressão, vícios, entre outros.

## Lesson Plan Writing

5th grade; regular public school

Objective: Write three sentences in L2 about consumerism to associate with pictures

Theme: Consumerism

Content: Vocabulary related to shopping feelings related to consumerism (continuation of the reading class) Verbs related to shopping (shop, buy, pay), feelings related to consumerism (happiness, depression, regret).

Assumptions: We assume that the students have some basic knowledge of English (vocabulary), such as: letters, numbers, basic adjectives (happy, sad), usual objects (computer, cellphone), some vocabulary related to shopping and consumerism (as seen in the previous class)

Duration: 50 minutes each class

Evaluation: Students wrote at least 3 sentences in L2 to match pictures.

Procedure:

Step 1: Warm up: “Want x Need”

Students will be sitting in small groups (three or four). We write on the board: “want” and “need” and ask students if they know those words. Then, we explain them again, to those who had never heard them. We write on the board another list of words (objects) and then we ask students to place them below “want” or “need” -according to their perception.

Step 2: The writing task: students will work in pairs; each pair will be given a comic strip with blank balloons. Students are going to complete the balloons (according to the image) using the vocabulary they have learnt previously.

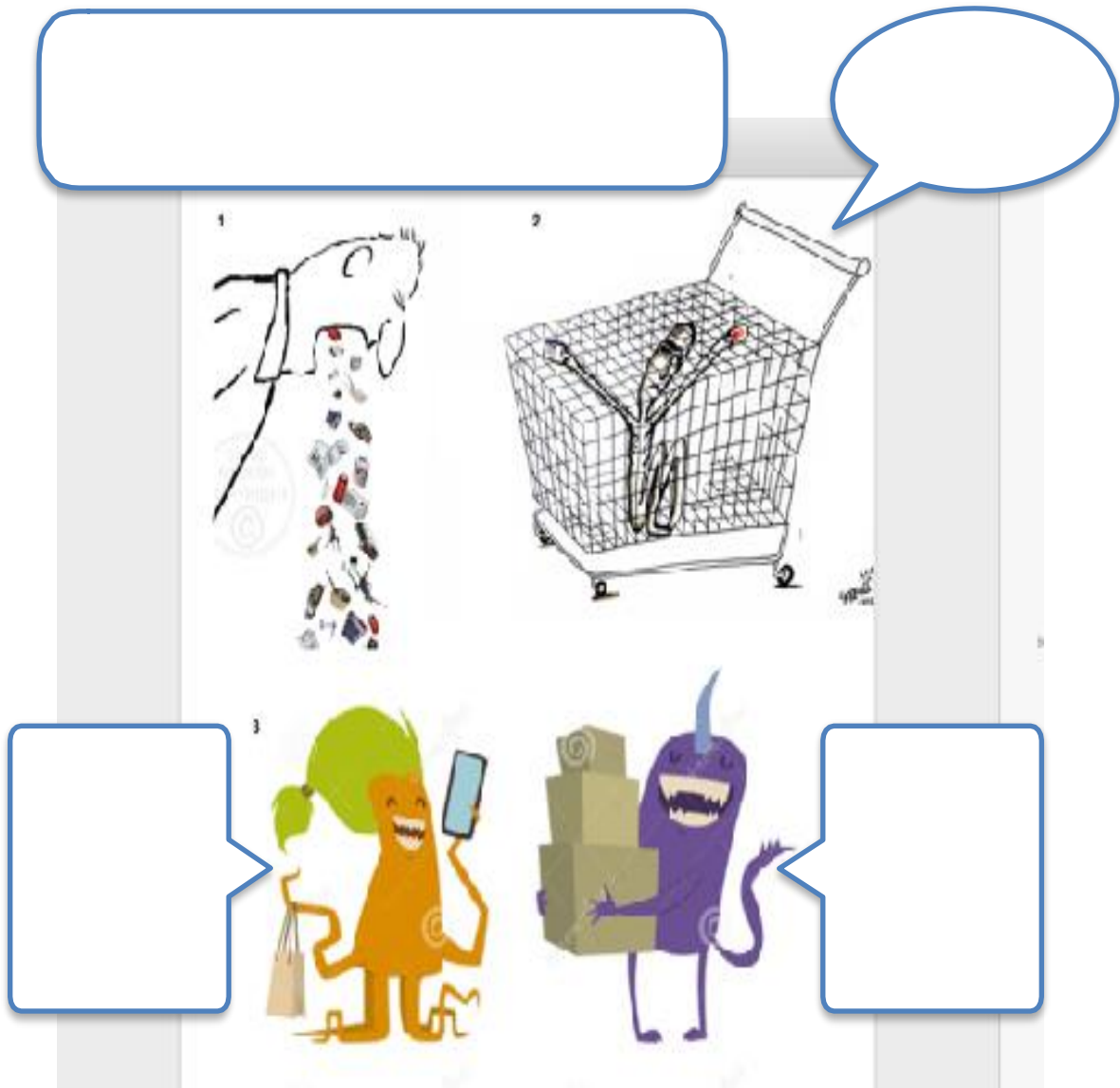
Step 3: Peer feedback: students exchange their comic strips, so that everybody can see them. In the end of the class, they hand it in to the teachers.

Worksheet:

1 - Crie um título para a primeira tirinha relacionado ao tema.

2 - Reflita sobre as coisas que te prendem no consumo e complete a segunda tirinha com o vocabulário estudado em sala.

3 - Para a terceira tirinha, crie um pequeno diálogo com o tema “consumo”.



## Lesson Plan Listening

Group: 5th grade; regular public school

Objective: To listen to sentences in L2 and to identify the associated picture related to consumerism

Theme: Consumerism

Materials: Pictures of daily activities, dictionaries and hard copies of the cards A, B, C, D, E and F

Content: Vocabulary related to money and feelings related to consumerism (continuation of the previous classes) in daily activities

Assumptions: We assume that the students have some basic knowledge of English (vocabulary), such as: letters, numbers, basic adjectives (happy, sad), usual objects (computer, cellphone), the ing form of verbs, some vocabulary related to shopping and consumerism (as seen in the previous classes)

Duration: 50 minutes

Evaluation: Students will be graded based on their participation during the activity.

Procedure:

Part 1 - Getting acquainted with the pictures.

Play “hot potato” in pairs, identifying the vocabulary in the picture, once student A has said a vocabulary word, it’s student B’s turn, the game goes on until there is a “winner”.

Part 2- Selecting the correct picture.

Distribute the activity.

Give the instructions in English and then ask students what they understood, insisting that they explain it in their own words. Confirm in Portuguese the explanation given and, after understanding the instructions, translate the statement into Portuguese, so that the students can relate form and meaning.

Ask students to organize in pairs (eg, can you organize yourselves in pairs, please? Let's see ... who is your pair?).

Hand out cards to groups and a dictionary if they need to use it to understand a word.

Set a time limit for the task (eg, You have\_\_minutes to do the activity, ok?). Walk around the room monitoring. If time allows, ask students to change partners.



Ask if the students are finished (eg, Ready? OK? Have you finished the activity?) And start the correction. Write: This is a problem, on one side of the board and on the other, This is not a problem. Ask a student with the card A to read the first sentence and show the correct picture to classmates (eg, Do you have card A or card B? Can you read Phrase 1, please?). Ask the class what they think of the phrase that the class member read (eg, Class, this is a problem or what is not a problem? What is your opinion?). Confirm the most coherent answer and take the time to ask the meaning of the phrase (eg, what is the meaning of this phrase in Portuguese? Taking short showers). Ask a volunteer to identify the correct picture.

Step 1: Warm up:

Work in pairs. Look at the pictures for 30 seconds and play Hot Potato, Student A say a word in L2 and Student B points at the picture that corresponds to what he/she understood.

Step 2: Listening activity

Work in pairs. You and your colleague will receive a card with 3 phrases. Read your phrases to your colleague. He/she has to identify the correct picture and say THIS IS OK or THIS IS NOT OK, depending on the information.

- 1. Spending a lot of money on designer clothes.**
- 2. XXXXXXXXX**
- 3. XXXXXXXXX**

Example: Student A Card A

Student B selects the correct picture and say: Number 1. This IS NOT ok.

Key: This is ok (OK) This is not ok (N) Card A: 1. OK, 2. N, 3. OK

Card B: 4. OK, 5. N, 6. OK

Card C: 7. N, 8. OK, 9. OK

Card D: 10. N, 11. OK, 12. N

Card E: 13. OK, 14. N, 15. N

Card F: 16. OK, 17. OK, 18 N

Adapted from: Themes For Teaching – [www.t4tenglish.ufsc.br](http://www.t4tenglish.ufsc.br)

## CARD A

- 1. Going to the park.**
- 2. Flying on a private plane to be famous in your city.**
- 3. Having lunch with friends from work.**

## CARD B

- 4. Cooking with your family.**
- 5. Gambling money on card games.**
- 6. Meeting friends.**

## CARD C

- 7. Spending a lot of money on designer clothes.**
- 8. Researching about candidates for the election.**
- 9. Doing charity work.**

## CARD D

- 10. Talking on the phone for hours.**
- 11. Practicing playing a music instrument.**
- 12. Receiving a ticket for parking in the wrong place.**

## CARD E

- 13. Going camping.**
- 14. Studying with a very expensive private tutor.**
- 15. Spending a lot of money on fast food everyday.**

## CARD F

- 16. Paying attention to class.**  
**17. Going to a parade.**  
**18. Staying in a fancy hotel just for status.**

### **Lesson Plan Speaking**

5th grade; regular public school

Objective: To speak sentences in L2 and to identify the associated picture related to consumerism

Theme: Consumerism

Materials: Pictures of daily activities, dictionaries and hard copies of the cards A, B, C, D, E and F.

Content: Vocabulary related to money and feelings related to consumerism (continuation of the previous classes) in daily activities.

Assumptions: We assume that the students have some basic knowledge of English (vocabulary), such as: letters, numbers, basic adjectives (happy, sad), usual objects (computer, cellphone), the ing form of verbs, some vocabulary related to shopping and consumerism (as seen in the previous classes).

Duration: 50 minutes

Evaluation: Students will be graded based on their participation during the activity.

Procedure:

Part 1 - Getting acquainted with the pictures

Play “hot potato” in pairs, identifying the vocabulary in the picture, once student A has said a vocabulary word, it’s student B’s turn, the game goes on until there is a “winner”.

Part 2- Selecting the correct picture

Distribute the activity.

Give the instructions in English and then ask students what they understood, insisting that they explain it in their own words. Confirm in Portuguese the explanation given and, after understanding the instructions, translate the statement into Portuguese, so that the students can relate form and meaning.

Ask students to organize in pairs (eg, can you organize yourselves in pairs, please? Let's see ... who is your pair?).

Hand out cards to groups and a dictionary if they need to use it to understand a word.

Set a time limit for the task (eg, You have \_\_minutes to do the activity, ok?). Walk around the room monitoring. If time allows, ask students to change partners.

Ask if the students are finished (eg, Ready? OK? Have you finished the activity?) And start the correction. Write: This is a problem, on one side of the board and on the other, This is not a problem. Ask a student with the card A to read the first sentence and show the correct picture to classmates (eg, Do you have card A or card B? Can you read Phrase 1, please?). Ask the class what they think of the phrase that the class member read (eg, Class, this is a problem or what is not a problem? What is your opinion?). Confirm the most coherent answer and take the time to ask the meaning of the phrase (eg, what is the meaning of this phrase in Portuguese? Taking short showers). Ask a volunteer to identify the correct picture.

Step 1: Warm up:

Work in pairs. Look at the pictures for 30 seconds and play Hot Potato, pointing at the picture and saying what you can see in them.

Step 2: Speaking activity

Work in pairs. You and your colleague will receive a card with 3 phrases. Read your phrases to your colleague. He/she has to identify the correct picture and say THIS IS OK or THIS IS NOT OK, depending on the information.

- 1. Spending a lot of money on designer clothes.**
- 2. XXXXXXXXX**
- 3. XXXXXXXXX**

Example: Student A Card A

Student B selects the correct picture and say: Number 1. This IS NOT OK.

Key: This is ok (OK) This is not ok (N)

Card A: 1. OK, 2. N, 3. OK

Card B: 4. OK, 5. N, 6. OK

Card C: 7. N, 8. OK, 9. OK

Card D: 10. N, 11. OK, 12. N

Card E: 13. OK, 14. N, 15. N

Card F: 16. OK, 17. OK, 18 N

Adapted from: Themes For Teaching – [www.t4tenglish.ufsc.br](http://www.t4tenglish.ufsc.br)

OBS: Decidimos trabalhar com os planos de Listening e Speaking juntos, dividindo em duas aulas para melhor trabalharmos o vocabulário e fazer com que os alunos se sintam mais confiantes com o que foi ensinado, uma vez que as duas habilidades se completam, por essa razão o plano é semelhante porém o que vai ser avaliado será diferente.

- 1. Going to the park.**
- 2. Flying on a private plane to be famous in your city.**
- 3. Having lunch with friends from work.**

CARD A

- 4. Cooking with your family.**
- 5. Gambling money on card games.**
- 6. Meeting friends.**

CARD B

- 7. Spending a lot of money on designer clothes.**
- 8. Researching about candidates for the election.**
- 9. Doing charity work.**

CARD C

- 10. Talking on the phone for hours.**
- 11. Practicing playing a music instrument.**
- 12. Receiving a ticket for parking in the wrong place.**

CARD D

13. Going camping.  
 14. Studying with a very expensive private tutor.  
 15. Spending a lot of money on fast food everyday.

CARD E

16. Paying attention to class.  
 17. Going to a parade.  
 18. Staying in a fancy hotel just for status.

CARD F

## ANEXO D

### Plano de ensino Ética

Elaborado por Maria e Pedro.

### READING LESSON PLAN

**THEME:** Ethics

**GRADE:** 8th

**OBJECTIVES:** To read a comic strip in L2, to answer comprehension questions (e.g. true or false) and discuss in groups in L1.

**MATERIALS:** Whiteboard, markers, eraser, printed copies of the activities for the students.

**ASSUMPTIONS:** We assume that they know: what comics are; how to answer short answers and information questions; simple present; simple past.

**CONTENT:** Vocabulary about ethics (right, wrong, respect, bullying, polite, among other words depending on the students' answers).

### PROCEDURES:

→ As a warm up, we will begin the class asking the students: "Do you like superheroes?" and in order to contribute to their comprehension of the question, we will also answer it (e.g. "I like superheroes, my favorite one is Superman").

After they answer it we are going to ask the following question “What is your favorite one?”. While they point names out, we write them down on the board, so we may have an idea of which ones are popular among them. And as a last question before the reading activity we are going to ask “Why do they like superheroes?” and take notes of the reasons on the board.

→ We will ask the students “Do you know what Ethics is?”, according to their answers we will explain what is Ethics based on “What is Right or Wrong?”. Then we will draw a table on the whiteboard, dividing vocabulary in two columns and ask the students for examples of Right and Wrong.

Example:

<b>Right</b>	<b>Wrong</b>
<b>Respect</b>	<b>Bullying</b>
<b>Be polite/obedient</b>	<b>To Curse/Call names</b>
<b>Be Righteous/Fair</b>	<b>To Kill</b>
<b>Call the cops</b>	<b>To Steal</b>

→ Next we will hand in the activity copies to the students and explain what they should do. Students can work in pairs or trios, they should read the Spiderman comics in L2, discuss in groups in L1 and answer the questions proposed in L2.

→ While they do the activity, we will monitor them. After they are done, we will collect the activities but also correct it orally with them. We will ask them to answer each exercise, take notes, and ask how they got to that conclusion (in L1).

### **KEYS:**

**1. (V) 2. (F) 3. (V) 4. (F) 5. (V)**

**EVALUATION:** By the end of the class, the students should be able to read the text; answer the activity proposed; understand the concept of ethics and reflect about it in their daily lives.

### **REFERENCES:**

1<sup>st</sup> Image:

<<http://www.writeups.org/wp-content/uploads/Spider-Man-Marvel-Comics-Parker-Stan-Lee-early-h1.jpg>> Accessed on 16/04/2018.

2<sup>nd</sup> Image:

<[http://4.bp.blogspot.com/\\_-6j\\_ha0QajE/S-Y6GjPpvJI/AAAAAAAAACkA/pzXY8PF0FC8/s1600/Screen+shot+2010-05-09+at+12.26.04+AM.png](http://4.bp.blogspot.com/_-6j_ha0QajE/S-Y6GjPpvJI/AAAAAAAAACkA/pzXY8PF0FC8/s1600/Screen+shot+2010-05-09+at+12.26.04+AM.png)> Accessed on 19/04/2018.

Name: \_\_\_\_\_

Leia os quadrinhos abaixo e depois assinale V (verdadeiro) ou F (falso):



1. Um assaltante matou o tio Ben. ( ) V ( ) F
2. O Homem-aranha matou o assassino do seu tio ( ) V ( ) F.
3. O Homem-aranha entregou o assassino para a polícia ( ) V ( ) F.
4. O Homem-aranha ligou para sua tia. ( ) V ( ) F.
5. O Homem-aranha usou o telefone de um desconhecido sem pedir. ( ) V ( ) F.



## **WRITING LESSON PLAN**

**THEME:** Moral values and reactivity **GRADE:** 8th

**OBJECTIVES:** To write sentences in L2 to produce a comic strip in L2.

**MATERIALS:** Whiteboard, markers, hard copies of the activities for the students.

**ASSUMPTIONS:** We assume that the students know what comic strips are, that they know how to create small dialogues using the simple present or past. That they know the vocabulary (e.g. right, wrong, respect, politeness) about moral values.

**CONTENT:** Structure of the genre of comics strips.

### **PROCEDURES:**

We will ask what they like the most in comic strips. We will write down on the board their answers and discuss about it.

We will ask if they know what can we find in comic strips, what are the elements (i.e. characters, setting and plot). After we discuss it considering their answers. We will explain the activity.

The hard copies will be handed in to the students, where they will find comic strips with partial dialogue, so they can complete the story as they see fit, although based on what was proposed on the phrases.

The class will be divided in pairs. They will create their story, and at the end of class, they will hand in back.

We will correct the possible mistakes going to each pair, so they can fix it and later on we will put it on the wall as an exhibition.

**KEYS:** There's no answer key.

**EVALUATION:** By the end of the class, the students should be able to read sentences and create a comic strip in L2 using the sentences given.

**REFERENCES:** Adaptation of <https://www.scholastic.com/teachers/lesson-plans/teaching-content/comic-strip-creations/>

Name: \_\_\_\_\_

Agora é sua vez de ser criativo! Crie sua própria versão da história em quadrinhos, abaixo você encontrará a história em quadrinho incompleta, você tem que dar vida a ela, através da criação de diálogos.

Escolha uma das frases abaixo para escrever em cada balão de diálogo.



“The man shot somebody.”

“The thief robbed her house.”

“The robber used his gun to kill uncle Ben”.

“The robber ran to the city”.

“Spider man saw the robbery.”

“The robber tried to escape by car”.

“Spiderman followed him.”

“The robber was surprised by Spiderman”.

“The robber confronted Spiderman but failed.”

## LISTENING AND SPEAKING LESSON PLAN

**THEME:** Ethical or Unethical

**GRADE:** 8th

### OBJECTIVES:

**Speaking:** To read sentences in L2 and speak to a partner.

**Listening:** To listen to sentences in L2 and answer in L2 if they are Ethical or Unethical.

**MATERIALS:** Whiteboard, markers, hard copies of the activities for the students.

**ASSUMPTIONS:** Simple present and vocabulary (e.g. right, wrong, respect, politeness) about moral values, definition of ethical or unethical.

**CONTENT:** Sentences in L2 containing ethical or unethical examples.

### PROCEDURES:

→ Two cards (“A” and “B”) with sentences in L2 will be given to the students, each student will receive one card.

→ Students should read the sentences in silence, turn the paper down and speak the same sentence to his/her partner in L2.

→ After each sentence, the listener should say if the sentence is Ethical or Unethical.

→ The listener and speaker should take turns.

→ The teacher will walk around the class, checking the students pronunciation and helping them.

→ Students should then exchange the cards and do the activity again.

### KEYS:

A: 1- Unethical 2- Ethical 3- Unethical 4- Unethical

B: 1 - Unethical 2- Ethical 3- Unethical 4- Ethical

### EVALUATION:

**Listening and Speaking:** By the end of the class, students should be able to read, speak and listen to the sentences and answer if they are ethical or unethical in L2.

**ACTIVITY:****Ethical or Unethical?****Card A**

1. Copy answers from someone during a test.
2. Respect your parents.
3. Lie about something.
4. Say bad things about someone.

**Ethical or Unethical?****Card B**

1. Destroy public property.
2. Help someone in need.
3. Arrive late on classes.
4. Be honest with other people.

## ANEXO E

### Plano de ensino Empatia

Elaborado por Fernanda, Márcia e Jorge

### PLANO DE AULA: COMPREENSÃO ESCRITA

**Habilidade:** Compreensão Escrita

**Série:** 7º ano

**Tema:** Empatia

**Objetivo:** Ler um texto em L2 sobre empatia na era digital para responder perguntas em L1.

**Suposição:** No texto é esperado que saibam reconhecer palavras como affectiveness, care, feelings, human beings, kindness, and respect.

**Conteúdo:** Apresentar palavras novas como address, face-to-face, lean forward, personal touch, out loud e screen.

**Material:** Lousa, piloto, notebook e datashow.

**Desenvolvimento:** Aula de 50 minutos. Será apresentado na aula um texto fornecendo dicas sobre como ser empático através de mensagens digitais. A justificativa do tema se dá devido a frieza das pessoas com as outras. Assim, espera-se que os estudantes possam se tornar pessoas mais empáticas após as aulas.

**Primeiro Passo:** Com o objetivo de expandir as schemata dos(as) alunos(as), serão escritas no quadro e logo após perguntadas as seguintes questões: “Do you prefer communication via technology or face-to-face? Why?”, “How often do you send messages via cellphone/computer?” e “What are the differences between communicating via cellphone/computer and face-to-face?”. (10 minutos)

**Segundo Passo:** Em seguida, os alunos receberão um handout com três atividades. A primeira foi desenvolvida para fazer os estudantes aprenderem palavras desconhecidas. Este é o momento em que o(a) profissional mostrará aos alunos as palavras desconhecidas com o recurso de slides. (10 minutos)

**Terceiro Passo:** Após a primeira atividade acabar, os alunos lerão o texto individualmente em silêncio. (10 minutos)

**Quarto Passo:** A última atividade será um momento de reflexão sobre o que eles(as) acabaram de ler em que os estudantes podem compartilhar suas experiências em L1 sobre o tema. (5 minutos)

**Quinto Passo:** Pedir aos alunos que respondam às palavras nos espaços em branco. Depois, perguntar aos alunos, palavra por palavra, que remetem e lembrá-los que a maioria são cognatos, para incentivá-los a compreender a proximidade das mesmas. Depois responder às perguntas que os alunos tiverem. Após isso, escrever o gabarito das questões no quadro. (15 minutos)

**Avaliação:** Os alunos responderam às perguntas em L1.

**Atividades:****1. Em pares, leia o texto abaixo.**

### How To Transmit Empathy

In person, we naturally demonstrate empathy and active listening with gestures, facial expressions, and with our general energy. How do we transmit this without that face-to-face interaction — when we're in a computer communicating with a person? Here is a list with some suggestions:

- Demonstrate active listening;
- Lean forward while typing;
- Be honest and show them you care;
- Use people's names;
- Add a personal touch;
- Talk about the problem (and their feelings);
- Re-read our message out loud;
- Say thank you.

Adapted from <https://buffer.com/reply/academy/how-to-convey-empathy>

De acordo com o texto, qual outra forma de se comunicar além de interações feitas pessoalmente?

---

Quais são os passos para mostrar empatia, segundo o texto?

---

---

Gabarito: 2) Através de mensagens; Digitalmente. 3) a) Demonstrar audição ativa, b) Se inclinar para frente enquanto digito, b) Ser honesto e deixar as pessoas saberem que eu me importo, c) Usar o nome das pessoas, d) Adicionar um toque pessoal, e) Endereçar o problema e seus sentimentos, f) reler nossas mensagens em voz alta, g) Dizer “obrigado!”

Referências: Texto retirado e adaptado de <https://buffer.com/reply/academy/how-to-convey-empathy> Último Acesso: 25/06/2018.

## PLANO DE AULA: PRODUÇÃO ESCRITA

**Habilidade:** Escrita

**Série:** 7º ano **Tema:** Empatia

**Objetivo:** Escrever frases em L2 sobre empatia na era digital para a produção de cartazes.

**Suposição:** Os(As) alunos(as) conhecem as seguintes palavras: affectiveness, care, feelings, human beings, kindness, and respect.

**Material:** Quadro branco, cartolinas brancas, canetas coloridas, fita adesiva, dicionários, piloto.

**Desenvolvimento:** Aula de 50 minutos. Essa será a terceira aula sobre o tema “Empatia”. Portanto, é esperado que os(as) alunos(as) tenham input suficiente para produzir output a frente do tema. Por essa razão, a atividade proposta é uma resposta ao texto da aula de leitura. Eles terão de desenhar um celular com mensagens, um post de Facebook, um tweet ou carta em uma cartolina para uma exibição ao redor da escola. A escolha do gênero textual se justifica por ser um texto de fácil acesso aos estudantes, oportunizando aos alunos a escolha de se trabalhar com algo da realidade deles.

**Primeiro Passo:** Relembrando a última aula, o(a) professor(a) elicitará dos estudantes como ser empático através de mensagens. Modelando a atividade, o(a) professor(a) escreverá na lousa uma conversa entre dois amigos no Instagram e perguntará quais sinais de empatia eles podem perceber no diálogo. Em seguida, ele perguntará motivos empáticos para se iniciar uma conversa com outra pessoa (doença, ausência na aula, etc.). (10 minutos)

**Segundo Passo:** Divididos em dupla para que cada um ajude o outro, o(a) educador(a) explicará o que deverão fazer. Cada dupla ficará com um motivo para iniciar uma conversa empática que foi sugerido pela própria turma. Em seguida, eles confeccionarão o cartaz. (10 minutos).

**Terceiro Passo:** Os alunos desenvolverão suas artes, enquanto o(a) professor(a) passará de dupla em dupla para alertá-los à erros gramaticais. (20 minutos)

**Quarto Passo:** Deixar que os alunos afixem os cartazes pela sala e expliquem em L1 as suas artes. (10 minutos)

**Avaliação:** Os alunos escreveram frases em L2 sobre empatia na era digital.

## PLANO DE AULA: COMPREENSÃO ORAL

**Habilidade:** Compreensão Oral

**Série:** 7º ano

**Tema:** Empatia

**Objetivo:** Ouvir uma canção sobre empatia em L2 para completar a letra da canção.

**Suposição:** É esperado que alunos saibam reconhecer palavras como *affectiveness, feelings, human beings, kindness e respect*.

**Conteúdo:** Serão apresentados para os alunos as seguintes palavras: brotherhood, country, greed, heaven, hell, hope, hunger, peace, sky e world.

**Material:** Notebook, Datashow para projetar as imagens coloridas do exercício, caixas de som, pen drive com a música "Imagine" - John Lennon, cópias da atividade, pilotos e quadro branco.

**Desenvolvimento:** Aula de 50 minutos.

**Primeiro Passo:** A fim de expandir as schemata dos alunos à frente da música a ser tocada, o(a) professor(a) escreverá o nome da canção no quadro, assim como algumas perguntas em L2 para que os(as) alunos(as) respondam em L1. Essas perguntas são: "Do you know the song?", "Who is the author of the song?", "What do you know about him/her?" (10 minutos)

**Segundo Passo:** Os(as) alunos(as) receberão um handout com uma pré-atividade que servirá apenas para preparar os(as) alunos(as) para a atividade principal de compreensão oral. Esta atividade será corrigida pelo(a) professor(a), que perguntará cada palavra com sua letra correspondente. (10 minutos)

**Terceiro Passo:** Além dessa atividade, há também outras duas atividades. Eles farão cada atividade em dupla para que assim cada aluno(a) possa ajudar o(a) outro(a). Assim, os estudantes ouvirão a canção "Imagine" de John Lennon e completar os espaços em branco com as palavras da pré-atividade. Caso o(a) professor(a) observe dificuldade nos estudantes para completar os espaços, o(a) professor(a) poderá tocar a canção mais uma vez. Em seguida, o(a) educador(a) lerá cada linha da canção esperando que os alunos respondam a palavra que está faltando, praticando mais uma vez a compreensão oral dos educandos. (15 minutos)

**Quarto Passo:** A pós-atividade foi pensada para ser um momento de reflexão sobre o que eles acabaram de ouvir. Este é o momento em que é esperado que os educandos possam compartilhar suas opiniões à frente do tema. Dessa forma, o(a) educador(a) pedirá que os alunos selecionem uma parte da música em que eles acreditam que há sinais de empatia. Em L1, eles justificarão para a turma a razão pela qual eles observam empatia naquele trecho escolhido. (15 minutos)

**Avaliação:** Os alunos completaram a letra da canção em L2.



**Atividades:****1) Relacione as imagens com as palavras que você acha que as representam.**

1 – COUNTRIES

2 – PEACE

3 – HOPE

4 – HUNGER

5 – SKY

6 – HEAVEN











7 – GREED

8 – HELL

9 – WORLD

10 – BROTHERHOOD

11 – LOVE

A) 	B) 	C) 	D) 	E) 
F) 	G) 	H) 	I) 	J) 

**2) Ouça a canção “Imagine” por John Lennon e complete os espaços em branco com as palavras apresentadas no exercício 1.**

Imagine there's no \_\_\_\_\_, it's easy if you try...

No \_\_\_\_\_ below us, above us only \_\_\_\_\_

Imagine all the people living for today

Imagine there's no \_\_\_\_\_, it isn't hard to do

Nothing to kill or die for and no religion too...

Imagine all the people living life in \_\_\_\_\_

You may say I'm a dreamer but I'm not the only one!

I \_\_\_\_\_ some day you'll join us and the \_\_\_\_\_ will be as one

Imagine no possessions...

I wonder if you can, no need for \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_

A \_\_\_\_\_ of man.

Imagine all the people sharing all the \_\_\_\_\_

You may say I'm a dreamer but

I'm not the only one!

I hope some day you'll join us and the \_\_\_\_\_ will live as one.

Source: <https://www.letras.mus.br/john-lennon/90/>

**3) Continuando a atividade em pares, selecione um trecho da canção em que na sua opinião, há sinais de empatia. Depois, compartilhe com a classe a sua justificativa.**

	<b>Ga bar ito: Em seq</b>

uência há as palavras da canção que serão completadas pelos(as) alunos(as): 1) heaven, 2) hell, 3) sky, 4) countries, 5) peace, 6) hope, 7) world, 8) greed, 9) hunger, 10) brotherhood, 11) hope 12) world.

**Referências:** Música disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RwUGSYDKUxU>

## PLANO DE AULA: PRODUÇÃO ORAL

**Habilidade:** Produção Oral

**Série:** 7º ano

**Tema:** Empatia

**Objetivo:** Falar sentenças estruturadas sobre empatia em L2.

**Suposição:** Os alunos já sabem o significado as seguintes palavras: affectiveness, care, face-to-face, feelings, human beings, kindness e respect.

**Conteúdo:** Alunos irão aprender na aula as seguintes expressões: Appreciate, give feedback, make eye contact, reply e touch on someone.

**Material:** Cards com cinco frases cada, pilotos e quadro branco.

**Desenvolvimento:** Aula de 50 minutos.

**Primeiro Passo:** Escrever no quadro as expressões para serem aprendidas na aula. Apresentar com gestos e exemplos cada expressão. Após explicação, escrever no quadro “It is nice!” e “It is not nice!”. (8 minutos)

**Segundo Passo:** Depois, entregar o Card B para um aluno considerado forte em L2, enquanto seguro o Card A. Explicar o exercício em L1 e fazer o model com o aluno do que espero que os outros façam entre eles. (2 minutos)

**Terceiro Passo:** Entregar os cartões para os alunos restantes. Alunos irão ler as situações de modo intercambiável e expressar suas opiniões ao dizer “it is nice!” ou “It is not nice!”. O(A) professor(a) estará passando na mesa de cada dupla na intenção de ajudá-la com pronúncia ou qualquer outra dificuldade que os alunos estiverem apresentando. (10 min)

**Quarto Passo:** Pedir para que as duplas falem as situações em voz alta e perguntar à classe se a situação é “nice” ou não. (20 minutos)

**Avaliação:** Os alunos falaram as frases estruturadas em L2.

**Atividade:** Através do seu card faça as três perguntas para seu par. Anote as respostas dele. Depois, faça em voz alta, quando o professor solicitar, suas perguntas e então responda as perguntas que seu par te fizer.

**Gabarito:** Não há. As respostas vêm de acordo com as percepções dos alunos.

CARD A	CARD B
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ When we talk, we make <b>eye contact</b>.</li> <li>➤ When we talk, we <b>touch</b> on the person.</li> <li>➤ When we talk, we <b>give feedback</b> such as “uh hu”, “aham...”, and “yeah!”</li> </ul> <p>When we text a message, the other person does not <b>reply</b>.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ When we meet someone on the street, we call them by their names.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ It is not important to remember the names of people.</li> <li>➤ We say “thank you” to <b>appreciate</b>.</li> <li>➤ It is not necessary to say expressions such as “Good Morning”, “Good Afternoon”, and “Good Night”.</li> <li>➤ Use of bad words in texting or face-to-face.</li> <li>➤ Show that you are interested in what the person is saying.</li> </ul>

## ANEXO F

### Plano de ensino Alimentação saudável

Elaborado por Rodolfo, Jéssica e José

### PLANO DE AULA: COMPREENSÃO ESCRITA

**Theme:** Healthy Eating.

**Target Audience:** Elementary students - 7th grade (regular school).

**Objective:** Read four sentences about healthy eating in L2 and answer in L1. Help students to become familiar with Food vocabulary.

**Assumptions:** Students should know how to interpret simple texts and images and have basic knowledge of food vocabulary.

**Content:** Sentences about healthy eating including cognate words.

**Procedures:** First, introduce the theme through a brainstorming with the students about food vocabulary, writing the words they know in the board. For each word, ask students if they think it is healthy or unhealthy and circle the words with different markers to represent that. Then, talk about healthy and unhealthy food and present the food pyramid and food groups. To conclude, students are going to do the exercise of the worksheet, which is a reading comprehension about four sentences related to healthy eating.

**Materials:** Board, marker, worksheet copies.

#### Answer Keys:

Ficar doente.

Mostra a quantidade que você precisa comer de cada grupo alimentar para ter uma dieta balanceada.

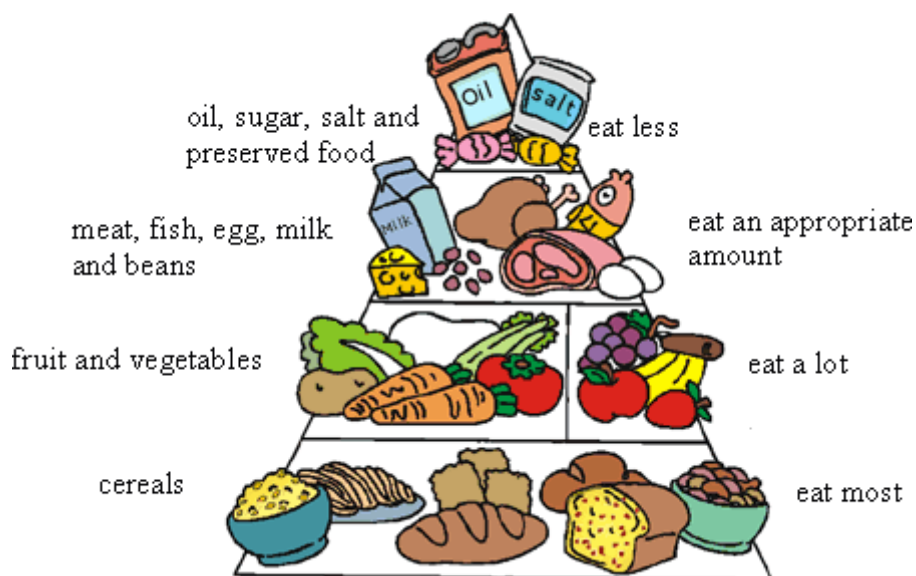
Você tem mais energia para aprender, estudar e praticar esportes.

Frutas e vegetais.

The exercise of the worksheet will be corrected orally and collaboratively.

**Evaluation:** Students are going to do the exercise of the worksheet, which is a reading comprehension about four sentences related to healthy eating.

Em Português, responda as perguntas sobre “Healthy Eating”:



- *You can become sick if you don't eat healthy.*
- *The type of food you eat is important. You should eat more Fruit and vegetables than sweets and chocolate.*
- *Food gives you the energy to play, learn and enjoy sports.*
- *The food pyramid shows you how much of each food group you need to have a balanced diet.*

1. Cite uma consequência de não se alimentar de maneira saudável.

2. Qual é a função da pirâmide alimentar?

3. Cite algo positivo de uma boa alimentação.

4. Quais tipos de alimentos devemos consumir com maior frequência?

## PLANO DE AULA: PRODUÇÃO ESCRITA

**Theme:** The three meals of the day.

**Target Audience:** Elementary students - 7th grade (regular school).

**Objective:** To write sentences in L2 about eating habits.

**Assumptions:** Students know how to write the vocabulary related to food.

**Content:** Vocabulary about meals (Breakfast, Lunch, Dinner).

**Procedures:** First, introduce the theme, brainstorming on the board with the students about what they usually eat in their daily lives, using both Portuguese and English in order to discuss the words they already know and help them with new vocabulary, thus present the name of each meal (Breakfast, Lunch, Dinner). Then, present a *slide* of common Brazilian foods and their names in English, asking students what they are familiar with or not and in which meal they eat (breakfast, Lunch, Dinner) in order to revise the brainstorming.

**Materials:** Board, marker, paper, data show.

**Answer Keys:** In a circle, students will present and compare their eating habits with their classmates. Wait for students to give their answers and help if it's necessary.

**Evaluation:** Ask the students to write the foods they usually eat in each meal and what they should eat considering the previous classes about healthy and unhealthy food.

Follow the instructions:

- Escreva na tabela abaixo o que você costuma comer durante as três principais refeições do dia. Em seguida, escreva o que você deveria comer considerando as aulas anteriores sobre comidas saudáveis e não saudáveis.

<b>O QUE VOCÊ COME?</b>	<b>O QUE VOCÊ DEVERIA COMER?</b>
BREAKFAST (MORNING)	BREAKFAST (MORNING)
LUNCH (NOON)	LUNCH (NOON)
DINNER (NIGHT)	DINNER (NIGHT)



## **PLANO DE AULA: COMPREENSÃO ORAL**

**Theme:** Delicious food

**Target Audience:** Elementary students - 7th grade (regular school).

**Objective:** To listen to a song in L2 and to choose the correct word to complete the lyrics.

**Assumptions:** Previously knowledge of basic food vocabulary.

**Content:** Vocabulary about delicious food.

**Procedures:** First, introduce the theme through a brainstorming on the board with the students about what tasty/delicious food they like to eat. Tell them that delicious food usually contains sugar (if necessary give examples: chocolate, candy, pudding, ice cream, pie, cake). Give the sheets of paper with the activity to the students. Ask students to pay attention to the song and to circle the correct word in the parentheses. Play the song and ask if they want to listen to it more than one time. After students finish the activity, start the correction. Read the first line and stop in the alternatives. Ask and wait for students answers. Evaluate the answers and write the correct option on the board. After the correction, discuss with the students about the song. Ask students if they think the song is really about food. After discussing, tell students that the song is about a girl and that sugar, honey, candy and other foods are just a loving way he uses to call her.

**Materials:** Sound device, the song “Sugar, Sugar” by The Archies, copies of the activity, board, marker.

**Answer Keys:** Honey honey; wanting; wanting; loving; this; kissed; kiss; how; summer; make; make.

**Evaluation:** Students should listen and choose the correct words to complete the lyrics.

**Listen to the song and circle the correct word in the parentheses to complete the lyrics below.**

**“Sugar, sugar”**

Sugar, ah (**money money/honey honey**)

You are my candy girl  
(*Chorus*) And you got me (**wanting/waiting**)  
you Honey, ah sugar sugar

You are my candy girl  
And you've got me (**wanting/waiting**) you

I just can't believe the loveliness of (**wanting/loving**) you  
(I just can't believe it's true)  
I just can't believe the one to love (**that/this**) feeling to  
(I just can't believe it's true)

(*Chorus*)

When I (**kissed/missed**) you, girl, I knew how sweet a (**miss/kiss**) could be (I  
know (**who/how**) sweet a kiss can be)

Like the (**summer/winter**) sunshine pour your sweetness over me  
(Pour your sweetness over me)

Oh sugar, pour a little sugar on it honey  
Pour a little sugar on it baby  
I'm gonna (**take/make**) your life so sweet, yeah yeah yeah  
Pour a little sugar on it oh yeah  
Pour a little sugar on it  
honey Pour a little sugar on  
it baby  
I'm gonna (**take/make**) your life so sweet, yeah yeah yeah  
Pour a little sugar on it honey

(*Chorus*)

**PLANO DE AULA: PRODUÇÃO ORAL**

**Theme:** Healthy Eating

**Target Audience:** Elementary students – 7<sup>th</sup> grade (regular school).

**Objective:** To speak sentences in English about healthy food.

**Assumptions:** Students should know how to interpret simple texts and have basic knowledge of food vocabulary. They also should know the meaning of “healthy” and “unhealthy”.

**Content:** Sentences about healthy eating including cognate words.

**Procedures:** First, introduce the theme and if necessary remember some vocabulary about food that they are already familiarized. Then, divide the class in pair and present them the cards.

**Materials:** Board, marker, worksheet copies.

**Recursos:** Cópias dos cartões A e B:

Answer Key:

- |                       |                        |
|-----------------------|------------------------|
| 1. This is unhealthy. | 6. This is healthy.    |
| 2. This is healthy.   | 7. This is unhealthy.  |
| 3. This is unhealthy. | 8. This is healthy.    |
| 4. This is unhealthy. | 9. This is unhealthy.  |
| 5. This is healthy.   | 10. This is unhealthy. |

**Evaluation:** Divide the class in pairs and give two cards with five sentences for each student. Student A will read the first sentence and Student B should answer with “healthy” or “unhealthy”. Student A read the other four sentences and Student B answer all of them. After, they change roles and repeat the process.

**EXERCÍCIO**

Trabalhem em pares. Você e seu colega receberão um cartão com 5 frases em inglês sobre comidas e hábitos alimentares. Leia as frases para seu colega. Ele deverá responder com: “THIS IS HEALTHY” ou “THIS IS UNHEALTHY”, dependendo da informação.

<b>Card A</b>
<b>1 – Eating too many fat foods (chocolate, ice cream, candy).</b>
<b>2 – Eating breakfast, lunch and dinner.</b>
<b>3 – Eating foods with too much salt.</b>
<b>4 - Eating no fruits.</b>
<b>5 – Eating milk, cheese and dairy.</b>

<b>Card B</b>
<b>6 – Eating vegetables.</b>
<b>7 – Forgetting lunch.</b>
<b>8 – Eating bread, cereals and potatoes.</b>
<b>9 – Eating too quickly.</b>
<b>10 - Eating no meat, fish and alternatives.</b>

## ANEXO G

### **Plano de Ensino – Destinação do lixo (*reduce, reuse, recycle*)**

Elaborado por Paula e Cláudia

#### **READING**

**Target audience:** 8th grade, regular school

**Number of classes:** one (duration: 50 minutes)

**Objectives:** To read a text in English about recycling. To answer comprehension questions in L1

**Assumptions:** modal verb can, instead of, even if, less, to carry, to ask, to buy, to remake, to create, to drink, to use, paper, aluminum, plastic, trees, products.

**Content:** Imperative. Vocabulary: trash pile, reusable grocery bags, everything, cans, cardboard, glass, newspapers, shop thrift stores, to save, tap water, bottled water, reusable bottle, environmental disaster, packaging material,

**Resource materials:** Whiteboard, markers, copies of the activity, cardboard recycle bins, recyclable materials, PowerPoint presentation (or flash cards)

**Procedures:** warm-up, activity, group correction.

#### **Warm-up (10 minutes)**

Discuss with the students the meaning of the 3R's: Reduce, Reuse and Recycle.

Discuss about the recycle bins

Guide Questions:

What are the 3R's?

How can you reduce, reuse and recycle? What is the importance of the recycle bins? What materials can be recycled?

What are the colors for each material?

#### **Text reading activity:**

Present the text: pre-reading; discuss vocabulary.

1. Give the handout to the students and pre-read the text with them. Check the vocabulary they already know. Present the vocabulary in yellow using visual aids (PowerPoint presentation, flashcards or realia). Use translation if necessary
2. Teach the students the use of the verb in the imperative (E.g.: Instructions, orders...)
3. Ask the students to identify and highlight the verbs in the imperative.

After reading the text with the help of the teacher, the students will answer the following questions in Portuguese. (20minutes)

Group correction to be done by the end of the class. The teacher will ask the students for the answers, if correct she will write on the board, if not she will ask another student until she finds the most proper answer to write on the board.

### **Answer Key**

1.Podemos reciclar papel, latas de alumínio, papelão, latas de alimentos, plástico vidro, jornal, revistas e etc.

2.As garrafas de plástico são um desastre para o meio ambiente.

3.Segundo o autor embalagens recicladas gastam tanta energia para serem recicladas quanto para serem criadas. A solução seria comprar produtos com menos embalagens.

4.Resposta livre.

### **Evaluation**

Check if students answered the comprehension questions.

## Handout

How can I reduce my **trash pile**?



Ask your parents to buy **reusable grocery bags**.

**Recycle everything you can.** You can recycle paper, aluminum **cans**, **cardboard**, food cans, plastic, **glass**, **newspapers**, **magazines**, etc.

**Shop thrift stores.** Use **less paper**. **Save the trees.**

Drink **tap water**—filtered, if you like—instead of **bottled water**. Carry your drinking water in a **reusable bottle**. Plastic water bottles are an **environmental disaster!**

Even if you recycle packaging materials, **it takes energy to create them** and energy **to remake them**. Buy the product that uses less **packaging material**.

Source: Adapted from <https://climatekids.nasa.gov/how-to-help/>

**ANSWER THE FOLLOWING QUESTIONS IN PORTUGUESE:**

1. De acordo com o texto, que tipo de materiais podem ser reciclados?
2. Qual a opinião do autor sobre garrafas de água de plástico?
3. Qual a opinião do autor sobre o uso de embalagens recicladas? Qual a solução dada por ele?
4. Após a leitura do texto, qual ou quais dessas atitudes você tomará em relação à preservação do meio ambiente? Por quê?

## WRITING

**Target audience:** 8th grade, regular school

**Number of classes:** one (duration:50 minutes) **Objectives:** To write a poster in L2 about recycling.

**Assumptions:** Imperative; vocabulary about recycling from the previous class (reading).

**Content:** Imperative

**Resource Materials:** Whiteboard, markers, card stocks, magazines, colored pencils, dictionaries.

### Procedures:

Start the class with the following question: How can we save the planet? Listen to the students answers and discuss with the class.

Read the instructions below in order to explain the activity to the students:

In pairs, elaborate a poster based on one of the theme: How can we help to save the world?

- Give a title in English to your poster
- Draw or use pictures from magazines or internet
- For each picture or drawing, write a sentence about it.

During the activity the teacher will assist the students with whatever they need.

By the end of the class each poster will be presented (they will read the sentences and display the pictures explaining their choices) to the class and fixed on the wall.

### Evaluation

Check if students made the poster according to the instructions.



**LISTENING**

**Target audience:** 8th grade, regular school

**Number of classes:** one (duration: 50 minutes)

**Objectives:** To listen to the song and complete the lyrics.

**Assumptions:** Imperative; vocabulary about recycling from the previous class (reading).

**Content:** The 3 R's, vocabulary about recycling.

**Resource Materials:** Whiteboard, markers, copies of the activity, CD player or speaker, song "The 3 R's" by Jack Johnson and dictionaries.

**Procedures:**

Give the song lyrics to the students. Have a first listen to the song. Listen to the song again and this time ask the students fill in the blanks with the correct word in the box in order to complete the lyrics.

**Evaluation:** Check if the students were able to listen and complete the song lyrics.

Handout:

The 3 R's

Jack Johnson

Three it's a magic number Yes

it is, it's a magic number

Because two times three is six

And three times six is eighteen

And the eighteenth letter in the alphabet is R We've got

three R's we're going to talk about today We've got to

learn to

Reduce, Reuse, Recycle,

Reduce, Reuse, Recycle

Reduce, Reuse, Recycle

Reduce, Reuse, Recycle

If you're going to the market to \_\_\_\_\_ some juice

You've got to bring your own \_\_\_\_\_ and

you learn to \_\_\_\_\_ your waste

And if your brother or your sister's got some cool clothes

You could try them on before you buy some more of those

\_\_\_\_\_, we've got to learn to \_\_\_\_\_

And if the first two R's don't work out

And if you've got to make some \_\_\_\_\_

Don't throw it out

\_\_\_\_\_, we've got to learn to \_\_\_\_\_,

We've got to learn to

Reduce, Reuse, Recycle

Reduce, Reuse, Recycle

Reduce, Reuse, Recycle

Reduce, Reuse, Recycle

Because three it's a magic number

Yes it is, it's a magic number

3, 3, 3

3, 6, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 30, 33, 36

33, 30, 27, 24, 21, 18, 15, 12, 9, 6, and

3, it's a magic number

<b>Bags -reduce- reuse-trash reuse- recycle- recycle- buy</b>
---------------------------------------------------------------

## **SPEAKING**

**Target audience:** 8th grade, regular school

**Number of classes:** one (duration: 50 minutes)

**Objectives:** To speak in L2 by producing utterances related to recycling.

**Assumptions:** The 3 R's; vocabulary about recycling.

**Content:**

1. Simple present tense first person singular and plural. Examples: "I recycle glass." "We recycle newspaper."
2. Adjective-noun order. Eg: glass bottle, aluminum can.

**Resource Materials:** Recycled materials, cardboard recycle bins, white board, markers, cards.



Cardboard Recycle Bins

**Procedures:**

Arrange recyclable items on a table, before the class arrives. Eg: glass bottle, aluminum can, paper bag, plastic bag, plastic bottle, newspaper, magazine, cardboard, etc.

Review the vocabulary collectively.

Emphasize how recycling helps to conserve natural resources.

Display the recycle bins on the floor and ask the students to give some examples of materials that can be recycled in each bin.

In pairs distribute two cards, one containing the recyclable materials (card A) and another with the recycle bins (card B). Ask the students to choose a recyclable material and according to it, say where it should be disposed. Eg: I recycle the newspaper in the blue bin. At this moment the teacher should go around and assist the student in case they need.

In the second round the pairs are going switch cards A, but now they are going to choose two

materials to say where it should be disposed for the class by saying: We recycle the newspaper in the blue bin.

**Evaluation:**

Check if the students were able to produce the utterances.

Examples of cards A and card B:

<p>CARD A</p> <p>Magazines</p> <p>Newspaper</p> <p>Plastic bags Aluminum cans</p>	<p>CARD A</p> <p>Glass bottle</p> <p>Notebook</p> <p>Cardboard</p> <p>Food cans</p>	<p>CARD A</p> <p>Plastic bottle</p> <p>Paper bags</p> <p>Milk Carton</p> <p>Bottle of shampoo</p>
<p>CARD B</p> 