

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

SUZINEIDE SILVA DE FREITAS

**A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA A
FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DE ALUNOS DE UMA
TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

**ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS REFLEXIVAS E ENSINO-
APRENDIZAGEM DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA**

**SÃO PAULO
2019**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

SUZINEIDE SILVA DE FREITAS

**A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA A
FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO DE ALUNOS DE UMA
TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Monografia apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Especialização em Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública, sob a orientação da Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos.

**SÃO PAULO
2019**

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos ou científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia, por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

FREITAS, Suzineide Silva de.

A contribuição do Ensino de Língua Inglesa para a formação do pensamento crítico de alunos de uma terceira série do Ensino Médio de uma Escola Pública. / Suzineide Silva de Freitas; orientadora Professora Doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos. São Paulo, 2019.

62 f.

Monografia (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP. Área de concentração: Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

1. Pensamento crítico 2. Criticidade 3. Língua Inglesa 4. Ensino Médio 5. Escola Pública

“Mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”

Montaigne (1533-1592)

Dedico este trabalho:

A Deus e meu Senhor.

Ao meu pai João Carlos e à minha mãe Suefy.

À minha irmã Sirleidy.

Especialmente, às minhas lindas filhas Skaleth e Luiza.

A todos aqueles que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente:

A Deus, que me ajudou em todos os momentos, dando-me condições para concluir esta pesquisa.

Às minhas adoráveis e amadas filhas Skalet e Luiza que com muito amor e carinho acompanharam, dia a dia, minha correria em ter que trabalhar em três períodos, dar conta dos compromissos domésticos e ainda dedicar-me a este estudo.

Aos meus pais, em especial, à minha mãe que cuidou das minhas filhas nos momentos de minha ausência e sempre me incentivado com uma de suas falas “Você sempre consegue.”

À minha irmã, pelos incentivos, de que daria tudo certo e que eu iria conseguir, nos momentos em que eu demonstrava minha aflição.

À uma pessoa, em especial, que também me acompanhou nesta jornada servindo-me de inspiração e exemplo para não desistir e, sim de continuar com futuros estudos.

Aos meus alunos da turma 3ª série E que aceitaram participar deste estudo e por terem contribuído, de maneira ímpar, para que chegássemos aos resultados deste trabalho.

Ao corpo docente do Curso de Práticas Reflexivas e Ensino-aprendizagem de Inglês na Escola Pública, em especial à minha orientadora professora doutora Rosinda de Castro Guerra Ramos, que com muita paciência, atenção e dedicação dispensadas a mim, me orientou com êxito durante toda a produção deste trabalho.

À organizadora e idealizadora deste curso Maria Antonieta Alba Celani “*In Memoriam*”, uma mulher que sempre trabalhou para que tivéssemos um ensino de inglês com qualidade nas escolas públicas do Brasil e, que, em meio aos trâmites finais desta pesquisa nos deixou, transformando-se em mais uma estrela no céu.

À Associação Cultura Inglesa por ser patrocinadora deste curso de pós-graduação oferecido pela COGEAE (PUC-SP).

A todos os “tom tons”, uma turma inesquecível, que durante um ano e meio de convivência pudemos não só refletir sobre nossas ações como professores, como também expor e refletir sobre nossos anseios e medos ocorrentes nas nossas vidas, a fim de nos renovarmos como se fôssemos um ipê amarelo.

E a todos aqueles, que direta e indiretamente contribuíram com palavras, gestos e orações para o que sou hoje.

FREITAS, Suzineide Silva de. **A contribuição do Ensino de Língua Inglesa para a formação crítica de alunos de uma terceira série do Ensino Médio de uma Escola Pública**. 2019. 62 f. Monografia (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como o ensino de Língua Inglesa pode contribuir para a formação do pensamento crítico de alunos de uma escola pública. Para isso, foi proposto uma atividade com um tema relacionado a questões sociais, escolhido pelos próprios alunos para que fosse estudado e discutido. O referencial teórico que embasou este estudo está apoiado nos estudos de desenvolvimento do pensamento crítico por meio da língua estrangeira (VIANA, 2017), conceitos de criticidade e de formação do pensamento crítico (MARINS, 2012; GIROUX, 1986; FREIRE, 2006), nos documentos oficiais para o ensino da língua estrangeira no país. Este estudo utiliza como metodologia o estudo de caso, com dados analisados de forma qualitativo-interpretativista. Os resultados revelaram que a atividade proposta e desenvolvida neste estudo pode contribuir como uma estratégia para o ensino da língua inglesa e para a formação do pensamento crítico. Assim, espero que este estudo possa contribuir para novas estratégias para o ensino de inglês, não só na escola pública como também em escolas particulares de ensino regular.

Palavras chave: 1. Pensamento crítico 2. Criticidade 3. Língua Inglesa 4. Ensino Médio 5. Escola Pública

ABSTRACT

This research aimed to investigate how the teaching of English can contribute to the critical thinking development of students of a public school. For this, an activity was proposed with a theme related to social issues, chosen by the students themselves to be studied and discussed. The theoretical reference that underlies this study is supported by studies of the development of critical thinking in the foreign language (VIANA, 2017), concepts of criticality and critical thinking development, (MARINS, 2012; GIROUX, 1986; FREIRE, 2006), as well as in official documents for the learning and teaching of foreign language in the country. This study is based on a case study, whose data were analyzed qualitatively and interpretatively. The results revealed that the activity proposed and developed in this study can contribute as a strategy for the teaching of the English language and for the development of critical thinking. Thus, I hope that this study can contribute for new strategies for teaching English, not only in the public school but also in private schools.

Key-words: 1. Critical Thinking 2. Criticism 3. English Language 4. High School 5. Public School

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1 Estratégias para o desenvolvimento do pensamento crítico em aulas de língua inglesa.....	21
Quadro 2.1 Perfil dos participantes.....	27
Quadro 2.2 Temas que os alunos gostariam de estudar nas aulas de inglês.....	30
Quadro 2.3 Cronograma da aplicação da atividade.....	31
Quadro 3.1 Aprendizagem de inglês na escola Pública.....	37
Quadro 3.2 Possibilidade de aprendizagem de inglês na escola pública.....	38
Quadro 3.3 Atualização com o mundo.....	39
Quadro 3.4 Ser um cidadão crítico.....	41
Quadro 3.5 Contribuição da aula de inglês para a formação crítica.....	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
1.1 Pensamento crítico.....	15
1.2 Desenvolvimento do pensamento crítico em aulas de língua inglesa.....	18
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA.....	22
2.1 Natureza da pesquisa e escolha metodológica.....	22
2.2 Contexto da pesquisa.....	22
2.3 Participantes da pesquisa.....	24
2.4 Instrumentos e procedimentos da coleta de dados.....	27
2.5 Escolha e aplicação da atividade	29
2.6 Procedimentos para análise de dados.....	35
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS.....	36
3.1 Percepções sobre o ensino de inglês e percepções sobre ser um cidadão crítico	36
3.2 Percepções após a atividade e sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico.....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	53
APÊNDICES.....	56
ANEXOS.....	60

INTRODUÇÃO

Desde a minha formação em 2007, no curso de Letras, venho lecionando na rede particular e apenas em 2013 ingressei como professora titular de inglês na rede Estadual de São Paulo.

Atuei por cinco anos em uma mesma unidade escolar, onde lecionei as disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, sendo a disciplina de Língua Portuguesa apenas para completar minha jornada de vinte aulas.

Com essa experiência na rede pública pude constatar um desinteresse por grande parte dos alunos na aprendizagem da língua inglesa. Além disso, no envolvimento que tive com as duas disciplinas, também pude notar que muitos alunos no Ensino Médio não apresentavam uma postura de pensamento crítico sobre fatos relacionados às questões sociais, tecnológicas, políticas e, ou ambientais entre outras. Observei que eles estavam concluindo o ciclo da educação básica sem conseguir expor seus pensamentos por meio de uma reflexão crítica, pois sempre se apresentavam inertes aos acontecimentos que os rodeavam.

Por motivos de fechamento de salas, eu fiquei adida na rede de ensino, e para completar a minha jornada de 20 aulas semanais atuei, durante o ano desta pesquisa, em três unidades escolares e em bairros diferentes. Porém, apenas na disciplina de Língua Inglesa e todas no Ensino Médio, com turmas de 1ª, 2ª e 3ª séries e mais uma vez me deparei com os mesmos problemas de desinteresse nas aulas e um nível muito alto de pouca conscientização quanto aos assuntos que fazem parte do dia a dia e ao posicionamento crítico por parte deles para tomadas de decisões.

O ensino em língua inglesa tem sido essencial para a inclusão no mundo social e cultural e, dessa forma, entendo que o estudo dessa língua (e de qualquer outra língua estrangeira) deva buscar fundamentalmente ultrapassar os limites de uma simples descrição dos conceitos linguísticos ou da prática de estruturas desconectadas, ou seja, o ensino, neste caso, da língua inglesa precisa priorizar o conhecimento de uma língua inserida no mundo em que se vive, por meio das práticas sociais que a realizam, e também com objetivos de promover discussões e

inserções de posturas e pensamentos críticos relacionados a uma experiência global.

Sabemos que a escola tem um papel fundamental para o desenvolvimento do educando, que é parte integrante da sociedade, para que seja um cidadão com um pensamento crítico para atuar nos mais variados contextos da vida, como estar apto para competir no mercado de trabalho, lutar pela igualdade e a justiça social, opinar e defender-se.

Por meio de observações e pesquisas que apontam o desinteresse do aluno nas aulas de língua inglesa (SOUZA, 2009; ALMEIDA, 2012) e a minha observação já citada sobre o baixo posicionamento crítico nas mais diversas questões sociais, até mesmo aquelas relacionadas ao cotidiano, despertou em mim o interesse em investigar como o ensino da Língua Inglesa pode contribuir para a formação crítica de alunos do Ensino Médio de uma escola pública. Dessa forma, esta pesquisa está norteada pela seguinte pergunta:

- ❖ Como o ensino de Língua Inglesa pode contribuir para a formação do pensamento crítico de alunos de uma escola pública?

Para responder a essa pergunta escolhi focalizar alunos de uma das séries com as quais trabalhei, uma turma da 3ª série do Ensino Médio de uma Escola Pública situada na periferia da cidade de Guarulhos.

Esta pesquisa é um estudo de caso (YIN, 2001) e para a coleta de dados foram utilizados cinco instrumentos: uma conversa informal dialogada, um diário de campo e três questionários, sendo que o primeiro questionário coletou dados do perfil dos investigados; o segundo questionário coletou dados sobre a concepção dos alunos envolvidos em relação ao ensino e aprendizagem de inglês na escola pública, a concepção deles relacionada o que é ser um cidadão crítico e a coleta sobre qual tema eles gostariam de estudar em língua inglesa, com a finalidade de propor uma atividade que os envolvessem e os motivassem. O terceiro questionário ocorreu após a atividade e, em conjunto com os dados da conversa informal dialogada que foram registrados no diário de campo tiveram como objetivo responder à pergunta que norteia este trabalho, citada acima.

Assim, espero que este trabalho possa contribuir para ações pedagógicas no ensino de língua inglesa não só na rede pública de ensino como também em instituições particulares, proporcionando uma nova reflexão sobre as metodologias tradicionais ainda aplicadas.

Este trabalho apresenta-se estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo, Fundamentação Teórica, traz os principais conceitos que embasam este estudo. O segundo capítulo, Metodologia da Pesquisa, descreve a natureza da pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos de coleta e procedimentos para a análise de dados. No terceiro capítulo, Análise e Interpretação de dados, são apresentados e discutidos os resultados. Por fim, concluindo este trabalho, as Considerações Finais que trazem as reflexões sobre o desenvolvimento deste trabalho embasado na fundamentação teórica e os resultados apontados neste estudo.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo tem por objetivo apresentar a fundamentação teórica que norteia esta pesquisa com o intuito de responder à pergunta “Como o ensino de Língua Inglesa pode contribuir para a formação do pensamento crítico de alunos de uma escola pública?”. Primeiro são apresentadas a definição e características de pensamento crítico segundo alguns autores e, em seguida, como desenvolver o pensamento crítico em aulas de língua inglesa.

1.1. Pensamento crítico

O desenvolvimento do pensamento crítico vem sendo estudado desde a antiguidade entre os grandes filósofos, como por exemplo, Sócrates. De acordo com Vieira (2017), foi na Grécia antiga que surgiram as primeiras manifestações do pensamento crítico, “cujo papel principal era decifrar e compreender a origem da vida e do universo” (VIEIRA, 2017, p.11), e para a autora uma das estratégias do pensamento crítico é conhecida como “Método Socrático”. Segundo Arends (1995, p.395) citado por Vieira (2017, p.11) “O Método Socrático consiste num método de questionamento no qual o filósofo grego Sócrates impulsionou a importância de pensar com coerência.”

Vieira (2017) define o pensamento crítico como a capacidade de pensar criticamente, tratando-se de uma competência que pode ser desenvolvida ao longo de toda vida. Ainda para a autora,

O pensamento crítico baseia-se numa estratégia mental através da qual o indivíduo consegue chegar a juízos próprios, exigindo de si mesmo um trabalho de questionamento e análise contrariando a comodidade e a necessidade de se adaptar a um modelo já estabelecido. (VIEIRA,2017 p. 12).

Já na perspectiva de Ennis (1985, p.46) citada por Vieira (2017, p.12) o pensamento crítico está relacionado a uma forma de pensamento racional, reflexivo, focado naquilo em que se deve acreditar ou fazer.

Vieira (2017) destaca que, além dos dois mencionados acima, existem várias concepções sobre o conceito de pensamento crítico que para a autora podem ser classificadas em perspectiva filosófica e psicológica.

A perspectiva filosófica, segundo a autora, foca os fatores lógicos do raciocínio e oratória. Dessa forma, a autora aclara que a perspectiva filosófica:

tem tido como foco o ensino, explorando os princípios da retórica e da argumentação, cujo objetivo é o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos. Posto isto, os alunos são estimulados a questionar com coerência os argumentos, refutar conclusões pouco sustentadas, questionar a legitimidade e a credibilidade de diferentes fontes de informações, reconhecer erros de raciocínio, entre outros (PIETTE, 1996, apud VIEIRA, 2017 p.12)

Já a perspectiva psicológica, segundo Vieira (2017), baseia-se na psicologia cognitiva que para a autora tem como foco o ensino de capacidades de reflexão. Assim, Vieira (2017) declara que:

a tarefa de desenvolvimento das capacidades de pensamento crítico nos alunos é exequível através da adequação das práticas pedagógicas com o objetivo de treinar essas capacidades de pensamento de forma propositada. (VIEIRA, 2017 p.13)

Parafraseando Vieira (2017, p. 15) é possível relacionar o pensamento crítico à resolução de problemas relacionados com as situações da vida real da mesma maneira que a tomada de decisões após uma reflexão.

Giroux (1986) define que pensar criticamente é posicionar-se nas mais variadas questões do viver em sociedade, apresentar opiniões, questionar, buscar respostas para “o que é e o que deveria ser”. Esse autor reconhece que a importância de um pensamento crítico é uma característica de luta pela autoemancipação e pela mudança social, pois para ele todo pensamento está ligado ao interesse de mudança de uma sociedade mais justa e é por meio do pensamento crítico que haverá a liberdade humana. (GIROUX, 1986, p.36).

Aranha (2002, p. 06), por sua vez, afirma que dar condições de emancipação e autonomia é ensinar a pensar, visto que a sociedade necessita de pessoas capazes de autocrítica constante.

Vieira (2017, p. 29) contribui afirmando que ensinar a pensar é ensinar os alunos a serem mais conscientes e responsáveis tornando-os mais autônomos, não só na escola, mas também fora dela.

Em conformidade com esses autores, Marins (2012, p. 75) também afirma que a educação para o pensamento crítico libertará das amarras da alienação e os conduzirão à tão esperada emancipação.

Segundo Marins (2012, p. 98),

Educar para o pensamento crítico significa educar para uma nova ordem social, a partir da consciência crítica, desalienada e comprometida com a emancipação do sujeito. Nesse sentido, ao fomentar o pensamento crítico, a educação se torna caminho para uma vida mais digna e melhor para todos.

Marins (2012 p. 94) disserta que o termo “crítica”, embora mantivesse o sentido etimológico durante sua evolução histórica sempre assumiu diversas conotações, como o período da Grécia antiga que estava ligado aos estudos da lógica, ou seja, criticar era o ato de desenvolver julgamentos corretos. O autor ainda disserta que na história mais recente alguns pensadores como Kant, Hegel, Marx, Freud, os Frankfurtianos (Horkheimer, Adorno, Habermas e Benjamin) se destacaram no desenvolvimento do pensar que tornou a crítica como processo de debate epistemológico criando assim o pensamento crítico.

Sendo assim, Marins (2012 p. 94-95) afirma que os últimos séculos apontaram uma amplitude maior do termo crítica que passou a ter outros significados, tornando-se sinônimo de julgamento, separação, análise, interpretação, comparação, avaliação, qualificação, etc.

Portanto, entendo que o termo “ser crítico” não se deve relacionar a um pensamento ou posturas pejorativas, e sim a uma postura ética, pois, segundo Freire (2006 p.33), nos fazemos éticos “para nos tornarmos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper”, ou seja, criticidade não se distancia da formação ética, como ainda afirma Freire (2006, p.32) “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética (...)”

Para Nora e Vicentini (2017, p.733-734),

A partir da criticidade, surge a conscientização, outro conceito central na pedagogia de Freire. O homem, inicialmente ocupa uma posição ingênua diante da realidade observada, e então, ao adotar uma posição crítica frente a essa realidade, finalmente chega à conscientização.

Para essas autoras, a conscientização, nesse caso, seria primordial para a libertação dos sujeitos tornando-os críticos conscientes de seu papel em busca de uma sociedade igualitária que preserve a liberdade (p. 735-736).

Freire (2006, p.85) associa a construção do conhecimento com a capacidade crítica por intermédio da curiosidade. Sendo assim, entendo que por meio da curiosidade conhece-se o mundo em que se vive e esse conhecer gera o desenvolvimento do pensamento crítico e com isso, surge uma participação mais ativa de um cidadão. Ainda na perspectiva Freiriana,

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimentos, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. (FREIRE, 2006, p.32).

Freire (2006, p. 85) ainda explica que mesmo em casos em que haja uma prática como negação da experiência formadora que dificulte ou iniba a curiosidade do educando e, em consequência do educador, neste caso, o educador está entregue a procedimentos autoritários que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando. Ainda assim, para o autor um bom clima pedagógico-democrático é aquele que o aluno vai aprendendo em permanente exercício mesmo que sua curiosidade como liberdade esteja sujeita a limites.

Morin (2003, p.22) também acredita na importância da curiosidade para a criticidade e propõe que a curiosidade deva ser estimulada desde a infância ou despertada, se estiver adormecida na adolescência, pois para o autor a curiosidade é, por muitas vezes, aniquilada durante a instrução.

1.2. Desenvolvimento do pensamento crítico em aulas de língua inglesa

A educação do pensamento crítico que acontece no Brasil, segundo Marins (2002 p. 95), ganhou projeção a partir de 1970 e, ao mesmo tempo, com a presença da concepção analítica e a predominância da tendência tecnicista tendo como base a teoria educacional vigente.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, doravante, PCN-EM, (BRASIL, 2000), na década de 90 surgiu um grande desafio: o volume de informações em decorrência das novas tecnologias, e com isso foi gerada uma proposta de ensino para esse segmento:

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p. 05)

Diante disso, o inciso III do Artigo 35 da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), citada nos PCN-EM (BRASIL, 2000) afirma que, o Ensino Médio terá como finalidade o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 2000, p. 56)

Dessa forma, acredito que desenvolver o pensamento crítico nos alunos seja essencial para que haja um ensino que seja libertador, a fim de desenvolver no aluno a autocrítica de seus pensamentos e ações. Entretanto, não é um trabalho fácil, posto que o desinteresse e a falta de perspectiva por parte dos jovens estudantes estão cada vez mais presentes nos dias atuais. Desse modo, acredito que propor aos alunos temas transversais ou até mesmo temas escolhidos por eles possam ser uma forma de promover o interesse pelas questões que englobam o dia a dia desse jovem estudante.

Nesse sentido, o argumento de Aranha (2002) parece contribuir para o que acredito acima:

(...) é importante a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação sobre os temas transversais que têm como objetivo a educação para o convívio social, ética e cidadania. (ARANHA,2002, p.08)

Outra possibilidade para esse desenvolvimento, pode ser, ainda segundo Aranha (2002), propor temas polêmicos que possibilitem a construção de argumentos, dado que a argumentação é a peça crucial no que se refere ao pensamento crítico como também na promoção de “diálogos entre os alunos de maneira consciente e crítica” (ARANHA, 2002, p.8).

Vieira (2017, p. 36) também contribui ao afirmar que na aula de língua estrangeira a implementação de debates, atividades de brainstorming, discussões

tornam a abordagem dos conteúdos mais energéticas, motivadoras, reflexivas e, portanto, significativas.

Nesse caso, acredito que o professor possa oferecer recursos como textos, livros, filmes, músicas, acesso a sites, entre outros. No entanto, vale ressaltar que o professor deve se manter, sempre, como mediador, apenas fomentando o diálogo, discussões e reflexões entre os alunos, permitindo que eles se autoavaliem e avaliem uns aos outros.

Além disso, como aponta Lorie (2002), conhecer o próprio pensamento por meio da criticidade promove a percepção de possíveis falhas da nossa maneira de pensar e propicia a correção dos nossos erros:

Pensar sobre o pensar e a necessidade de tomarmos consciência da forma como pensamos e de nos dispormos a modificá-la, para melhor, caso ela se mostre imprecisa, insuficiente, insegura e sem bons fundamentos ou argumentos [...] É preciso ter um conhecimento crítico de como nos conhecemos, a fim de perceber possíveis falhas da nossa maneira de conhecer e pensar e nos disponhamos a corrigir tais erros. (LORIERE, 2002, p.13).

Contudo, concordo com Vieira (2017), quando afirma que a escola tem como seu principal papel preparar o aluno para exercer a sua autonomia e cidadania e que o ensino de uma língua estrangeira deva buscar mecanismos inovadores que atendam a essa nova demanda e que o ensino de uma língua estrangeira não tenha apenas uma visão para fins comunicativos. Destarte, a autora ainda declara:

Compreendo que a prática social engloba um processo de reflexão, ação e reflexão sobre a ação, torna-se sensato trabalhar a língua não apenas para a sua comunicação, mas sim, para a reflexão sobre a mesma e a sua influência aos níveis cultural, social e político, preparando o aluno para refletir criticamente sobre o meio em que está inserido e sobre o mundo que o circunda. (Vieira, 2017, p. 26)

Vieira (2017) propõe que em uma aula, cujo propósito seja desenvolver o pensamento crítico, deve-se pensar em estratégias e com isso haver um incentivo tanto da parte do professor como também de suas práticas, para que os alunos executem determinadas tarefas que estimulem o pensar com criticidade como exposto no quadro a seguir:

Quadro: 1.1. Estratégias para desenvolvimento do pensamento crítico em aulas de língua inglesa

No que toca ao professor, este deve	Ao aluno, este deve
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver questões que permitam aos alunos exercitar o pensamento crítico. - Incentivar a leitura crítica, atenta e consciente. - Estimular a participação de todos os alunos, principalmente dos mais inseguros. - Fazer uso de exemplos concretos de modo a ilustrar conceitos mais abstratos. - Promover brainstormings, debates que permitam o desenvolvimento de opiniões e juízos sobre determinado tópico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver seu ponto de vista, sabendo discernir até que ponto a sua opinião é idêntica ou diferente da dos seus colegas ou mesmo do professor. - Saber dar exemplos fundamentados, de modo a sustentar um argumento ou opinião. -Saber interligar um determinado conteúdo com o seu próprio conhecimento e experiência de vida. - Estabelecer ligações entre conceitos que se relacionam entre si. - Questionar-se a si mesmo e aos outros. - Saber enumerar as suas razões, inferir conclusões.

Fonte: Adaptado de Vieira (2017, p. 35-36).

Uma vez apresentadas as bases teóricas que fundamentam esta pesquisa, apresento a seguir a metodologia de pesquisa.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo são apresentadas as informações que descrevem a metodologia desenvolvida nesta pesquisa, o contexto em que a pesquisa foi realizada, os participantes, a atividade realizada para a coleta de dados, os instrumentos e procedimentos que foram utilizados para a coleta de dados e os procedimentos para a análise de dados.

2.1. Natureza da pesquisa – escolha metodológica

Esta pesquisa teve o objetivo de verificar como o ensino de Língua Inglesa pode contribuir para a formação do pensamento crítico de alunos de uma escola pública e para isso foi utilizada a metodologia de estudo de caso qualitativa e interpretativista (YIN, 2001).

O estudo de caso segundo Yin (2001) é uma investigação empírica que investiga um fenômeno atual dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001, p. 32)

Neste caso, esta pesquisa teve como base o experimento de uma proposta de atividade que busca, como forma de pesquisa, respostas para uma pergunta utilizando “Como”, pois, conforme Yin (2001, p.28), “Faz-se uma questão do tipo “Como” [...] sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle.”

2.2. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma das escolas que trabalhei no ano de 2018, situada na periferia da cidade de Guarulhos e dirigida pela Diretoria de Ensino Guarulhos Norte. O bairro em que essa escola está inserida é de classe média baixa e atende a maioria dos alunos do mesmo bairro, como também existe uma grande parte de alunos que moram em prédios construídos pela Companhia de Desenvolvimento Habitacional de São Paulo (CDHU), um pouco mais de dois

quilômetros de distância e esses alunos precisam do transporte gratuito fornecido pelo Estado de São Paulo.

Infelizmente, o uso de drogas está presente nos portões e no interior da escola, e durante à noite alguns alunos utilizam os banheiros (no horário da entrada e de intervalo) para fumarem maconha, como também, algumas vezes eles fumam durante aulas vagas no interior das salas de aulas. Apesar desses episódios, esses alunos que fazem uso de entorpecentes não se apresentam agressivos e nem desrespeitosos com o corpo docente e funcionários.

A escola está centralizada em um grande terreno. Trata-se de um prédio, de três andares incluindo o térreo onde estão localizados o pátio, os banheiros para os alunos, um laboratório de ciências e três salas que estão desativadas. Há também no térreo uma cozinha e uma cantina. Nos demais andares estão distribuídas as quinze salas de aulas que atendem, no período da manhã turmas do Ensino Médio (1^a, 2^a e 3^a séries) e turmas do Ensino Fundamental anos finais (8^o e 9^o anos). O período da tarde, as quinze salas atendem as turmas dos 6^o e 7^o anos do Ensino Fundamental anos finais e, já no período noturno são utilizadas apenas oito das quinze salas, sendo quatro turmas de 2^a séries e quatro turmas de 3^a séries. Há também um laboratório de informática com todos os 16 computadores em funcionamento, uma sala de vídeo equipada com computador e projetor, caixas de som e uma televisão simples. Há uma biblioteca, entretanto, não é aberta para os alunos do turno da noite, pois não há professores para auxiliá-los. Na lateral esquerda do prédio estão a sala de professores, a diretoria, a secretaria, dois banheiros (feminino e masculino) para os funcionários e professores e outros dois banheiros para os diretores. Na lateral direita do terreno encontram-se a quadra esportiva e dois vestiários, porém os vestiários estão desativados. Apesar de, a escola ter passado por pequenas reformas como pintura, a mobília na maioria das salas é precária, com mesas e cadeiras destruídas e, em algumas salas de aula, com os vidros das janelas quebrados.

A gestão da escola é formada de um diretor e dois vices diretores, dois coordenadores, um para cada ciclo (Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio). Também há doze funcionários que desenvolvem suas respectivas atividades

sendo seis secretários e seis inspetores de alunos que se dividem em dois turnos. Os serviços de limpeza e cozinha são terceirizados.

O grupo docente atuante, quando a pesquisa se realizou era de sessenta e oito professores e dentre esses eram seis professores que lecionavam a disciplina de Língua Inglesa, sendo dois professores de inglês efetivos da unidade local e quatro outros professores que compunham suas jornadas, visto que eram efetivos de outras unidades, incluindo eu. Infelizmente, como eu estava na escola apenas duas vezes na semana para completar a minha jornada não tive contato com os outros professores de inglês, nem mesmo com a professora que atuava no mesmo período que o meu devido aos dias alternados entre mim e ela. Portanto, busquei informações com a coordenadora, do Ensino Fundamental anos finais, que me informou que os professores de inglês que atuavam nos períodos da manhã, da tarde e também da noite trabalhavam individualmente e que seguiam o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010).

2.3. Participantes da pesquisa

Nessa escola eu tive quatro turmas, sendo duas 2ª séries e duas 3ª séries do Ensino Médio. Neste caso, focalizei a pesquisa nos alunos da 3ª série turma E por entender que essa turma era a mais comprometida e apresentava uma frequência mais assídua comparada às outras. Também resolvi focalizar em uma turma de 3ª série do Ensino Médio, porquanto compreendo que, por ser o último ano deles na escola de ensino regular, esses alunos devem estar preparados para atuarem na sociedade em busca de se posicionarem com autonomia e criticidade.

Apesar de ser uma turma com trinta e dois alunos matriculados, nos dias que eu lecionava na escola a média de frequência era de vinte alunos às quartas feiras, já às sextas feiras o número de alunos era bem mais reduzido. A pesquisa deu-se início com dezessete alunos¹, porém apenas dez deles concordaram em participar da pesquisa, entregando os termos de consentimento assinados pelos responsáveis.

¹ O trabalho iniciou-se com 17 alunos (de acordo com o parecer consubstanciado nº 3.082.462 do Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com data relatoria em 13/12/2018) da 3ª série do Ensino Médio, mas devido as devoluções dos termos de consentimento assinados pelos pais apenas 10 alunos foram considerados participantes.

São eles: cinco meninas, quatro com 17 anos e uma na idade de 18 anos e cinco meninos na idade de 17 anos.

No início do ano letivo de 2018, a fim de conhecer o perfil da turma referente ao conhecimento de inglês, apliquei um questionário 1-perfil (Apêndice 1) baseado e adaptado de Ramos (1998) e decidi inseri-lo neste trabalho, visto que esses dados poderiam colaborar para a análise final deste estudo. Esse questionário é composto de quatro perguntas fechadas de múltipla escolha e uma aberta. Logo, apresento apenas os dados dos dez participantes envolvidos traçando o perfil de cada um deles. Para garantir o anonimato, esses alunos serão representados pela letra A mais um número que identificará cada um deles.

O A1, 17 anos, fez inglês por alguns meses pelo programa escola da família, considera-se com nível de inglês baixo e julga a falta de vocabulário ser o motivo que atrapalha sua aprendizagem. Seu contato com o inglês é por meio da música e saber inglês, para ele, proporciona uma melhor concorrência para o mercado de trabalho.

O A2, 17 anos, apresenta um bom conhecimento de inglês (observação minha), porém, como ele não participou da aplicação deste questionário, não foi possível apresentar mais dados.

O A3, 17 anos, fez inglês fora da escola por nove meses, considera-se com nível médio de inglês, julga a falta de vocabulário ser o motivo que atrapalha sua aprendizagem. Seu contato com o inglês é por meio dos jogos e saber inglês, para ele, é uma exigência das empresas.

O A4, 17 anos, tem pouco conhecimento de inglês e apresenta-se muito tímido (observações minhas). Ele não participou da aplicação deste questionário.

A A5, 17 anos, fez inglês fora da escola por dezoito meses, considera-se com nível médio de inglês, julga a falta de motivação ser o motivo que atrapalha sua aprendizagem. Seu contato com o inglês é por meio da música e saber inglês, para ela, é importante não só para o mercado de trabalho como também para a vida.

A A6, 17 anos, fez inglês fora da escola por três anos, considera-se com nível médio de inglês, julga a falta de oportunidade para usar o que aprende e o medo de

errar como fatores que atrapalham sua aprendizagem. Seu contato com o inglês é por meio da música e de filmes e saber inglês, para ela, é importante não só para o mercado de trabalho como também para viajar.

A A7, 18 anos, nunca fez inglês fora da escola, considera-se com nível médio de inglês, julga o medo de errar ser o motivo que atrapalha sua aprendizagem. Seu contato com o inglês é apenas na escola e saber inglês, para ela, é importante não só para o mercado de trabalho como também para viajar.

A A8, 17 anos, nunca fez inglês fora da escola, considera-se com nível de inglês baixo, julga a falta de motivação ser o motivo que atrapalha sua aprendizagem. Seu contato com o inglês é apenas na escola e saber inglês, para ela, é importante para o mercado de trabalho.

A A9, 17 anos, fez inglês fora da escola por nove meses, considera-se com nível baixo de inglês, julga o medo de errar e falta de motivação serem os motivos que atrapalham sua aprendizagem. Seu contato com o inglês é por meio da música e saber inglês, para ela, não só é importante para o mercado de trabalho como também para conectar-se com o mundo.

A10, 17 anos, fez inglês pelo aplicativo por um mês, considera-se com nível de inglês baixo, julga a falta de tempo para estudar ser o motivo que atrapalha sua aprendizagem. Seu contato com o inglês é por meio da música, filmes e jogos. Saber inglês, para ele, não só é importante para o currículo como também para tirar boas notas, viajar e adquirir novos conhecimentos.

Segue a seguir um quadro síntese para melhor visualização dos dados coletados:

Quadro 2.1 – Perfil dos participantes

Alunos Idade	Faz ou fez inglês. Quanto tempo	Nível do inglês	Atrapalha aprendizagem	Importância do inglês	Contato com o inglês
A1 17anos	Sim (alguns meses)	Baixo	Falta de vocabulário	Mercado de trabalho.	Músicas e jogos
A2 17anos	_____	_____	_____	_____	_____
A3 17anos	Sim (9 meses)	Médio	Falta de vocabulário	Exigência das empresas	Jogos
A4 17anos	_____	_____	_____	_____	_____
A5 17anos	Sim (18 meses)	Médio	Falta de motivação	Mercado de trabalho	Músicas
A6 17anos	Sim (3 anos)	Médio	Medo de errar e falta de oportunidade para usar o que aprende	Mercado de trabalho viagens	Músicas e filmes
A7 18anos	Não	Médio	Medo de errar	Mercado de trabalho viagens	Apenas na escola
A8 17anos	Não	Baixo	Falta de motivação	Mercado de trabalho	Apenas na escola
A9 17anos	Sim (9 meses)	Baixo	Medo de errar e falta de motivação	Mercado de trabalho conectar-se com o mundo	Músicas
A10 17anos	Sim (1 mês)	Baixo	Tempo para estudar	Currículo, tirar boas notas, viajar e adquirir novos conhecimentos	Músicas, filmes e jogos

N: 10

Fonte: elaborado pela autora.

Apresentado o perfil dos participantes, passo para a descrição dos instrumentos e procedimentos da coleta de dados.

2.4. Instrumentos e procedimentos da coleta de dados

Para esta pesquisa foram escolhidos cinco instrumentos para a coleta de dados: três questionários, sendo eles o questionário 1 que coletou os dados do perfil dos alunos envolvidos, já explicitado anteriormente; o questionário 2 que coletou dados sobre a percepção dos alunos envolvidos em relação ao ensino e aprendizagem de inglês na escola pública, a percepção deles relacionada ao que é ser um cidadão crítico e a coleta sobre qual tema eles gostariam de estudar em língua inglesa e o questionário 3 que coletou dados sobre a percepção dos envolvidos após a atividade. O quarto instrumento foi uma conversa informal

dialogada. Os dados desse instrumento foram registrados em um diário de campo que também serviu de instrumento para coleta dos dados, considerado assim, o quinto instrumento.

O questionário segundo Rizzini et. al. (1999, p.77) consiste em perguntas que podem ser fechadas, abertas ou de múltipla escolha.

O questionário 2 (Apêndice 2) foi utilizado para levantamento de dados sobre como eles se consideram como pessoas atuantes na sociedade e levantamento de temas que a turma gostaria de estudar em inglês. Esse questionário 2 foi aplicado em vinte e oito de agosto de 2018. Os dezessete alunos presentes na data da aplicação, citada acima, foram convidados a responder às sete questões, sendo seis abertas e uma fechada. As duas primeiras perguntas apresentaram a relação que os alunos têm com o ensino de inglês na escola pública, as quatro questões seguintes referem-se às percepções que eles têm sobre cidadania crítica e posicionamento perante os acontecimentos que os cercam e por fim, a última questão mostra quais assuntos eles gostariam de estudar em língua inglesa. Logo, com esses dados coletados foi possível desenvolver uma atividade que pudesse atender às necessidades e motivação apontadas pelos alunos, assim como também desenvolver o pensamento crítico.

O questionário 3 (Apêndice 3) foi aplicado no dia nove de novembro de 2018, após a atividade proposta, contendo uma pergunta aberta, bastante abrangente, para que os alunos de maneira livre relatassem suas opiniões sobre o desenvolvimento da atividade e a contribuição dela para a formação do pensamento crítico.

A conversa informal dialogada foi escolhida como instrumento de investigação, a fim de atender uma das características do desenvolvimento do pensamento crítico que é participar de debates a fim de saber se posicionar com criticidade, dar opiniões, dar exemplos, justificar com argumentos, questionar-se a si mesmo e aos outros.(VIANA, 2017; ARANHA, 2002). Para isso, as perguntas da conversa informal dialogada foram elaboradas previamente (Apêndice 4) com a finalidade de facilitar o procedimento da atividade e as anotações no diário de campo. Esse procedimento é destacado por Rizzini et. al. (1999, p. 63) como perguntas semiestruturadas e, neste caso, propõe-se que sejam aplicadas em um

pequeno número de perguntas para facilitar a sistematização e que muitas questões podem ser formuladas durante o processo de investigação e as irrelevantes, no momento desse processo, podem ser descartadas.

O quarto instrumento, como já explanado acima, foi o registro, no diário de campo, dos dados coletados da conversa informal dialogada, que aconteceu no dia sete de novembro de 2018. Essa atividade, conversa informal dialogada, foi realizada após a apresentação do trabalho realizado pelos alunos em sala e, como não foi gravada, as anotações das respostas dos alunos durante a atividade foram feitas no diário de campo. Essa conversa, como já explicado anteriormente, teve como principal objetivo atender uma das estratégias propostas apresentadas por Viana (2017) e Aranha (2002) que é promover debates que permitam o desenvolvimento de opiniões e juízos sobre determinado tópico.

Já o diário de campo, serviu como o quinto instrumento utilizado que, segundo Rizzini et. al. (1999, p. 73) consiste no relato escrito daquilo que o investigador presencia, ouve, observa e pensa no decorrer do recolhimento dos dados. Para a autora, esses dados devem ser anotados diariamente para serem refletidos em um estudo qualitativo. Sendo assim, o diário de campo serviu como instrumento para anotações das minhas observações durante a aplicação da atividade proposta que será apresentada na seção a seguir, como também para o registro dos dados coletados da conversa informal dialogada, que já fora explicitada acima, ou seja, o diário de campo teve como principal intuito registrar os procedimentos desta pesquisa com o propósito de colaborar, comparar ou até mesmo complementar os dados da análise para entender se a atividade proposta contribuiu ou não para o desenvolvimento do pensamento crítico.

2.5 Escolha e aplicação da atividade

O questionário 2 (Apêndice 2), como já explicado anteriormente, teve também o objetivo de levantar dados sobre o que os alunos da turma da 3ª série E gostariam de estudar, a fim de atender seus interesses e motivação, pois segundo as Orientações Curriculares do Ensino Médio, doravante OCEM, (BRASIL, 2006, p.114), determinam que:

A escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo (...) (BRASIL, 2006, p.114).

Como o questionário 2 foi aplicado para todos os dezessete alunos presentes no dia vinte e oito de agosto de 2018, os dados coletados foram tabulados e o assunto escolhido pelos alunos foi questões sociais como demonstrado no quadro 2.2 abaixo:

Quadro 2.2 - Temas que os alunos gostariam de estudar nas aulas de inglês.

Temas	Respostas
Ambiental	3
Cultural	1
Social	9
Política	3
Outros	0
Não respondeu	1

N=17

Fonte: elaborado pela autora

Observe-se que nove alunos preferiram questões sociais, três alunos escolheram questões ambientais, três alunos questões políticas e apenas um aluno escolheu questões que envolvem a cultura e um aluno não apresentou sua escolha.

Em posse do tema apontado pela maioria dos alunos, eu, professora pesquisadora busquei o conteúdo a ser trabalhado no material do Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias (SÃO PAULO, 2011) que propõe no caderno de Sociologia da 3ª série do Ensino Médio, Vol. 2, na situação de aprendizagem cinco, o tema: Escravidão Contemporânea.

Dessa forma, presumo que a integração entre as duas disciplinas, Sociologia e Língua Inglesa, envolvendo uma a questão social e a outra o ensino da língua, possam colaborar para o interesse e motivação dos alunos no desenvolvimento da aula proposta.

A atividade por mim produzida foi aplicada em sete aulas do segundo semestre de 2018, no período de vinte e oito de agosto até nove de novembro de

2018, já o questionário 1 que coletou o perfil dos alunos foi aplicado em uma aula no início do primeiro semestre de 2018. Para uma melhor visualização da aplicação é apresentado o cronograma da atividade no quadro 2.3 a seguir.

Quadro 2.3 - Cronograma da aplicação da atividade.

Data	Atividade	Objetivos
07/02/2018	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação questionário 1. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar dados do perfil dos alunos referente à aprendizagem de inglês.
28/08/2018	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário 2. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber qual tema que os alunos gostariam de estudar nas aulas de inglês. • Levantar o perfil dos alunos referente ao ensino de inglês na escola pública e o posicionamento de criticidade desses alunos no meio em que vivem.
26/09/2018	<p><u>Início da atividade proposta</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Warm up sobre Modern Slavery. • Texto sobre Modern Slavery in Brazil com perguntas referentes ao texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar informações sobre o que os alunos sabem sobre o assunto. • Leitura do texto identificando as principais informações para a compreensão do tema.
03/10/2018	<ul style="list-style-type: none"> • Aula no laboratório de informática para a busca de mais informações sobre Modern Slavery no Brasil e no Mundo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar mais informações para que haja uma compreensão maior sobre o tema. Desenvolver a percepção por meio da criticidade do que é verdadeiro ou falso nas informações contidas na internet. Avaliar e selecionar informações que julgam importantes e necessárias para execução da próxima tarefa.
24/10/2018 e 31/10/2018	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas no laboratório de informática para preparação de uma apresentação com informações coletadas sobre o tema em formato escolhido pelos alunos como flyer, pôster, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a criatividade por meio da criticidade.
07/11/2018	<ul style="list-style-type: none"> • Aula na sala de vídeo para exposição e apresentação dos trabalhos. • Conversa informal dialogada sobre o assunto em estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os trabalhos. • Debater e apresentar opiniões e percepções sobre a aula e o tema propostos.
09/11/2018	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário 3 	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar as percepções dos alunos após a atividade.

Fonte: elaborado pela autora.

Aclaro que como as duas aulas de inglês não são no mesmo dia da semana, sendo uma aula às quartas feiras e a outra às sextas feiras, as atividades foram aplicadas em sua maioria às quartas feiras, visto que às sextas feiras a presença

dos alunos é bem reduzida e, portanto, eu não poderia contar com um número maior ou completo de participantes envolvidos. Porém, a última aula ocorreu em uma sexta-feira, com a aplicação do questionário 3, por motivos de prováveis ausências futuras dos alunos e interrupções de feriados e aplicação de provas externas.

Como apresentado no cronograma da aplicação da atividade, o questionário 1 foi aplicado no início do ano letivo, em sete de fevereiro de 2018, a fim de coletar informações sobre o conhecimento que os alunos tinham em inglês e foi selecionado os questionários de oito alunos dos dez participantes, visto que dois deles não estiveram presentes nessa data.

A atividade proposta foi aplicada não só para os dez participantes desta pesquisa, como também para todos os outros alunos que estiveram presentes nas datas apresentadas no quadro 2.3, mostrado anteriormente. Saliento que essa mesma atividade também foi usada para avaliação e compôs a nota do bimestre. No entanto, essa avaliação não fez parte desta pesquisa e ressalto que a pesquisa contou como participantes apenas dez alunos dessa classe.

No dia vinte e oito de agosto, data da aplicação do questionário 2, havia dezessete alunos presentes na aula. Sendo entre eles os dez participantes investigados.

No dia vinte e seis de setembro estavam presentes vinte e um alunos, sendo que dez deles eram os participantes desta pesquisa. Foi feito, oralmente, um levantamento de dados sobre o que eles conheciam sobre o tema Modern Slavery por meio de perguntas. A primeira delas foi: “What do you know about Modern Slavery?”. Ao ser feita a pergunta, os alunos não souberam ou não quiseram responder, no entanto, foram motivados com perguntas e associações como: “What’s the meaning of modern?” para que os alunos compreendessem a palavra “slavery” a professora associou a palavra slavery com forced labor dizendo que “slavery can be associated to forced labor”. Utilizando essas motivações, alguns alunos conseguiram compreender o assunto. Mas, a grande maioria, inclusive os participantes envolvidos, mais uma vez, não souberam ou não quiseram dizer o que conheciam sobre o tema. Ainda fomentando o levantamento de dados sobre o que os alunos conheciam sobre esse tema, a segunda pergunta propôs que eles

dissessem quais tipos de trabalho escravo na modernidade eles conheciam: What kind of modern slavery do you know? Nesse momento, respostas como “Bolivian costurando”, “Children work on the traffic” foram dadas por alguns alunos. Após o levantamento de dados sobre essa questão, os alunos formaram duplas e foi entregue a eles um texto, autêntico, retirado da internet e perguntas em português referentes ao texto para que atendessem o objetivo de uma leitura focada à procura de informações específicas para o entendimento e compreensão. (Anexo 1).

Como os alunos estavam em duplas, um ajudava o outro, alguns recorreram aos aplicativos de tradução e outros solicitaram minha ajuda para entender as palavras. Uma dupla de alunos apresentou muita dificuldade e estava desistindo de realizar a atividade. Naquele momento aproximei-me da dupla e fui auxiliando-os na realização da leitura, fazendo perguntas que os possibilitassem chegar nas possíveis respostas, as quais a atividade solicitava, por meio de associações e deduções. Como elucida Os Parâmetros Curriculares Ensino Médio,

Cabe ao professor oferecer suporte adequado durante o processo para a superação dos obstáculos, evitando, por parte dos alunos a sensação de impotência e desânimo causada por uma dificuldade que pode ser intransponível num dado momento impedindo o aprendizado. (BRASIL, 2000, p.121)

Em seguida as informações coletadas foram apresentadas, oralmente, pelos alunos e, assim puderam falar um pouco mais sobre o que eles entenderam do tema, porém essa apresentação foi em língua portuguesa, visto que a maioria deles solicitou que fosse em português. A solicitação feita por eles foi atendida. Entretanto, em momentos oportunos, eu, a professora pesquisadora incentivava-os a falar em inglês as palavras que eles já conheciam.

No dia três de outubro, por motivos de chuva na cidade, apenas dez alunos estavam presentes, entre eles, seis eram os envolvidos na investigação. Os alunos foram levados ao laboratório de informática para que individualmente pudessem coletar mais informações sobre o tema. Nesse dia o professor da primeira aula faltou e os alunos puderam ficar duas aulas seguidas no laboratório. Os alunos foram orientados, oralmente, a buscar dados, sobre o tema em estudo - Modern Slavery, os quais cada um julgasse importante. Sendo assim, a prática da curiosidade

defendida por Paulo Freire (FREIRE, 2006, p.85) foi implantada na aula. Cada aluno foi fazendo sua própria busca e durante a aula fui percorrendo a cada computador e pude constatar que por meio de uma leitura crítica, atenta e consciente, conforme as estratégias citadas por Viana (2017), os alunos coletavam informações em sites de Ongs, outros assistiam a vídeos como documentários com a legenda em português, e uma aluna ouvia e acompanhava a letra da música de Huncho Jack (Modern Slavery). Vale ressaltar que a principal orientação dada aos alunos foi que eles tivessem o contato com as informações em inglês. Com isso, pude notar que alguns alunos recorreram às traduções pelo tradutor online. Já os quatro alunos, participantes desta pesquisa, que estiveram ausentes nessa data receberam as mesmas orientações nas aulas posteriores.

A quarta e quinta aulas aconteceram nos dias vinte e quatro e trinta e um de outubro, respectivamente, no laboratório de informática e nessas aulas os dez alunos pesquisados estiveram presentes e juntamente com os outros alunos foram orientados a preparar uma apresentação em formato escolhido por eles (flyer, pôster, etc.) com as informações coletadas que julgaram relevantes sobre o tema em estudo.

A sexta aula aconteceu no dia sete de novembro na sala de vídeo e estavam presentes dezenove alunos. Os dez alunos envolvidos na pesquisa e mais outros dois alunos apresentaram seus trabalhos e expressaram suas opiniões sobre o assunto. Um deles concluiu comparando a escravidão moderna com o trabalho exercido por alguns deles, como por exemplo: em supermercados no bairro onde moram. Durante a apresentação os alunos leram suas produções em inglês, mas para expressarem suas opiniões sobre o assunto os alunos usaram a língua portuguesa, justificando se sentirem mais à vontade para falar. Após a apresentação dos trabalhos todos os dez participantes e os nove presentes nessa aula foram convidados a participarem da conversa informal dialogada que fez parte do cronograma apresentado anteriormente. Porém, volto a ressaltar que foi tomado nota apenas das falas dos dez participantes desta pesquisa.

A última aula aconteceu no dia nove de novembro com a aplicação do questionário 3 aos dez alunos participantes nesta pesquisa.

2.6 Procedimentos para a análise de dados

Os procedimentos para a análise dos dados deram-se por meio das respostas dos alunos nos questionários 2 e 3, como também os registros da conversa informal dialogada e da observação das aulas, feitos no diário de campo.

Após a aplicação do questionário 2, as respostas foram, primeiramente, lidas individualmente, transcritas, agrupadas e analisadas. As respostas do questionário 3 e os registros da conversa informal dialogada também foram lidos individualmente e transcritos. Em seguida, esses dados foram agrupados e analisados. Portanto, os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram analisados de forma qualitativa para interpretar as percepções iniciais e posteriores à atividade proposta, a fim de responder à pergunta que envolve este estudo: Como o ensino de Língua Inglesa pode contribuir para a formação do pensamento crítico de alunos de uma escola pública?

Tendo descrito a metodologia utilizada, os instrumentos e os procedimentos desta investigação, como também o contexto da pesquisa, os participantes envolvidos e a atividade desenvolvida com eles, passo a apresentar, no próximo capítulo a análise e a interpretação dos dados coletados.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Com base na fundamentação teórica apresentada no primeiro capítulo e em posse das informações coletadas nos questionários e observações feitas e registradas no diário de campo por mim, professora pesquisadora, durante o processo desta pesquisa, este terceiro capítulo tem o objetivo de analisar e interpretar esses dados.

Primeiramente são apresentados os dados do questionário 2 que teve como objetivos investigar as percepções dos alunos referentes à aprendizagem da língua inglesa na escola pública e se os alunos pesquisados se consideram pessoas atuantes e críticas no meio em que vivem. Em seguida são apresentados os dados do questionário 3 e os dados das anotações feitas referentes à conversa informal dialogada que tiveram os objetivos de investigar as percepções dos alunos após a atividade realizada e a contribuição dela para a formação crítica dos envolvidos.

3.1 Percepções sobre o ensino de língua Inglesa e percepções sobre ser um cidadão crítico

Como foi citado no capítulo anterior, apenas dez alunos da turma são os investigados nesta pesquisa. Portanto, de agora em diante todas as informações apresentadas estão relacionadas apenas a esses dez alunos envolvidos e que continuarão sendo representados pela letra A mais um número que identifica cada um deles.

Antes de apresentar os dados relativos à percepção dos alunos sobre ser um cidadão crítico, apresento dados relativos à percepção desses participantes sobre a língua inglesa.

As duas primeiras perguntas do questionário 2 apresentaram a relação que os alunos têm com a língua inglesa. A pergunta 1 questionou se eles gostam de estudar inglês na escola pública, conforme quadro 3.1 a seguir:

Quadro 3.1- Aprendizagem de inglês na escola pública

SIM	7 alunos
Não	3 alunos

N= 10

Fonte: elaborado pela autora

É interessante observar que a maioria deles (sete alunos) gosta de aprender a língua na escola pública, enquanto somente três responderam negativamente à pergunta. Desses sete alunos que responderam afirmativamente, três apresentaram as seguintes justificativas:

A1 – “Sim, porque a língua inglesa possibilita que novas portas se abram para mim, seja para lazer ou para fins trabalhistas.”

A2 – “Sim, porque está se tornando uma língua mundial e é importante sabermos pelo menos o básico.”

A3 – “Sim, gosto da língua inglesa porque é uma língua universal e pode abrir muitas portas de emprego.”

Essas justificativas mostram que esses alunos entendem a necessidade de aprender a língua inglesa, principalmente, como porta para o mercado de trabalho, também como oportunidade para o lazer e como uma língua que é hoje usada globalmente.

Já os três alunos que responderam negativamente, justificaram suas respostas como ilustrado abaixo:

A7 – “Não, porque não gosto.”

A8 – “Não, porque é muito complicada e muito confusa.”

A10 – “Não gosto muito e ao mesmo tempo gosto porque nos ajuda e é bom para nós mesmos e deve ser legal aprender uma cultura e um linguajar diferente.”

Dadas as justificativas acima, pode-se identificar que a língua inglesa se apresenta difícil para um deles, enquanto que para um outro os sentimentos em relação à língua são misturados, mas fica evidente que ele, assim como outros de

seu grupo, reconhece que aprender uma língua estrangeira é uma porta que se abre para o mundo.

A pergunta 2 os questionou sobre a possibilidade de aprender inglês na escola pública. O quadro 3.2 demonstra as respostas:

Quadro 3.2 - Possibilidade de aprendizagem de inglês na escola pública

SIM	7 alunos
Não	3 alunos

N=10

Fonte: elaborado pela autora

Dos sete alunos que responderam afirmativamente à essa questão, seis deram as seguintes justificativas:

A1 – “Sim, em partes, pois depende muito do comprometimento do aluno e se o professor está comprometido a transmitir conhecimento.”

A3 – “Sim, basta apenas o aluno ter interesse.”

A4 – “Sim, pois basta a força de vontade de cada um e o que importa é quem ensina e não o lugar”.

A6 – “Sim, se o aluno se dedicar o máximo possível.”

A9 – “O básico acredito que sim, pois o tempo de ensino dessa língua é curto e também podemos perceber dificuldades na nossa língua de origem quanto mais em outra, e também percebemos o desinteresse de alguns alunos.”

A10 – “Sim, só depende da força de vontade de nós alunos de escolas públicas.”

Analisando as justificativas apresentadas pelos alunos descritas acima, nota-se que eles acreditam que é possível aprender inglês na escola pública, porém deixam claro que essa aprendizagem é principalmente dependente do interesse do aprendiz, mas pode também depender do comprometimento do professor com o ato de ensinar. Já a A9 diz que é possível aprender apenas o básico e apresenta suas crenças ao comparar o não saber da própria língua materna e a aprendizagem de uma outra língua, crença que também é compartilhada por muitos que aprendem

uma língua estrangeira, fato esse que vem sendo testemunhado por muitos pesquisadores (BARCELOS, 2004; MIRANDA, 2005; MOITA LOPES, 1996).

Agora vejamos as justificativas dos alunos que responderam que não é possível aprender inglês na escola pública.

A7 – “Não, porque não é muito bom.”

A2 – “Eu acho que não, porque não teve tanta diferença ao passar dos anos.”

A8 – “Não, porque algumas professoras que tivemos não explicaram direito.”

Nota-se que as justificativas apresentadas pelos três alunos não se relacionam ao interesse pessoal em aprender, conforme os outros participantes, mas apontam como problema a qualidade do ensino ou mesmo a prática do professor. Neste caso, entende-se que, cabe ao professor refletir sobre a sua prática em sala de aula para que não haja a desmotivação em aprender por parte dos alunos. Ademais, recorro a Vieira (2017) que propõe que o professor pense em estratégias, a fim de proporcionar que os alunos executem tarefas que estimulem o pensar, como por exemplos, conteúdos motivadores e significativos.

A questão 3 investigou se eles buscam estar atualizados sobre os acontecimentos no meio em que se vive, conforme quadro abaixo:

Quadro 3.3 – Atualização com o mundo

Sim	7
Às vezes	2
Não	1

N=10

Fonte: elaborado pela autora

Dos sete alunos que responderam que sim e os dois que responderam às vezes justificaram que sua atualização é feita em geral pelos diversos meios de comunicação, como atestado nas respostas abaixo:

A10 – “Sim, sigo os programas de TV, na qual nos informa o que ocorre ao nosso redor.”

A3 – “Sim, vejo na Televisão, mas prefiro pela internet.”

A1 – “Às vezes vejo informações através de jornais na TV ou na internet.”

Já o aluno que respondeu de forma negativa, justifica sua resposta conforme segue abaixo:

A7 – “Não, porque não gosto muito.”

Observa-se que a maioria dos investigados diz que busca se atualizar por diversos meios de comunicação. Sendo assim, conforme Freire (2006), quando uma pessoa constrói seu conhecimento por meio da curiosidade, entende-se que essa pessoa se torna um ser crítico. Ademais, acredito que um aluno que está em sua fase de desenvolvimento escolar, cabe a escola e aos professores proporcionarem o desenvolvimento do pensamento crítico, para que esse aluno, conforme Marins (2012), possa julgar, separar, analisar, interpretar, comparar, etc. este volume de informações divulgadas a todo instante.

As questões 4 e 5 apresentam as percepções que os participantes têm sobre ser um cidadão atuante em sociedade e criticidade.

A pergunta 4 os questionou sobre o que entendem por cidadão crítico. Nota-se nas respostas abaixo que metade dos participantes entendem que ser crítico é aquele que opina, se posiciona, conforme ilustrado abaixo:

A1 – “Na minha opinião é quando não aceitamos tudo que tentam passar para nós.”

A2- “É o cidadão que tem opinião formada com base no seu cotidiano.”

A4 – “Saber o básico sobre diversos assuntos para conseguir dar opinião.”

A6 – “É você ter expressão, criticar, saber dialogar as diferentes coisas da vida.”

A10- “É aquele que se posiciona diante de algo.”

Nota-se que as respostas justificadas acima concordam com o que Giroux (1986) define, que pensar criticamente é posicionar-se nas mais variadas situações do dia a dia como justificam os A2, A4, A6, A10 e esse pensar com criticidade, como

o A1 justifica que não se deve aceitar tudo o que é imposto, nesse caso, pode-se comparar ao que Marins (2012) afirma, que por meio de uma consciência crítica há a libertação das amarras da alienação.

Já a outra metade dos participantes, como é o caso de A3, A5, A7, A8 e A9, entendem o conceito de crítico como ligado a um significado pejorativo ou mesmo distorcido:

A3 – “Aquele que critica algo.”

A5 – “Uma pessoa que nunca está satisfeita com nada ou nunca concorda com nada”

A7 – “Muita gente critica sem ao menos conhecer, ninguém sabe da escolha dos outros até passa(r) pela mesma situação.”

A8 – “Uma pessoa que avalia tudo, uma pessoa que elogia ou critica as coisas.

A9 – “Ser uma pessoa que critica.”

A questão 5 traz respostas à percepção de se considerarem cidadãos críticos. Observe-se no quadro abaixo que todos os dez participantes se declaram serem cidadãos críticos:

Quadro 3.4 – Ser um cidadão crítico

Sim	10
Não	0

N=10

Fonte: elaborado pela autora

Dos dez alunos, apenas quatro justificaram suas respostas.

A1 – “Sim, em minha realidade considero que consigo, de certa forma, promover a melhoria do meu bairro.”

A2 – “Me esforço e procuro fazer tudo bem feito, então acho que sim.”

A3 – “Sim sou um pouco crítico em diversas coisas.”

A10 – “Sim, fazendo minha parte como cidadão.”

Considerando as justificativas dadas pela maioria dos alunos, nota-se que eles se sentem participantes no meio em que vivem, pois de acordo com Vieira

(2017) é possível relacionar o pensamento crítico à solução de problemas concernente às situações da vida real, como justifica o A1 ao se considerar crítico por promover a melhoria em seu bairro. Já o A3 justifica ser crítico em diversas coisas. Assim, essa justificativa confirma a resposta dada por ele na pergunta 4, ou seja, o que ele parece entender sobre ser cidadão crítico, que pode relacionar-se ao conceito de criticidade como pejorativo ou distorcido.

A questão 6 investigou se eles acreditam que as aulas de inglês, na escola pública, podem contribuir para a formação crítica. Nesse caso os dez alunos responderam que sim, no entanto, apenas cinco justificaram suas respostas como podemos verificar abaixo:

Quadro 3.5 – Contribuição da aula de inglês para a formação crítica

Sim	10
Não	0

N=10

Fonte: elaborado pela autora

A1 – “sim, pelo fato de através do inglês podemos conhecer novas culturas e novas metodologias de vida.”

A2 – “Sim, qualquer e todo conhecimento agrega.”

A3 – “Sim, até porque se aprende outras culturas que podem ajudar.”

A9 – “Sim, pois é como qualquer outra língua, ela nos desenvolve tornando seres críticos.”

A10 – “Sim, porque é algo que nos beneficia futuramente.”

Analisando as justificativas apresentadas acima, os alunos A1 e A3 acreditam que as aulas de inglês possam contribuir para o conhecimento de outras culturas. Neste caso, pode-se entender que, uma vez que o estudante execute o exercício de curiosidade e esteja em contato com outras culturas esse conhecimento pode, sim, contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, pois, como assevera Freire (2006 p.85) a construção do conhecimento por meio da curiosidade possibilita a capacidade crítica de observar, comparar e de questionar o objeto. Já o A9 entende que tanto a língua inglesa como qualquer outra língua possibilitam desenvolver-se criticamente.

3.2 Percepções após a atividade e a sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico

Nesta seção são apresentadas a análise dos dados registrados da conversa informal dialogada concomitante com a análise dos dados do questionário 3, visando responder à pergunta formulada no início deste trabalho “Como o Ensino de Língua Inglesa pode contribuir para a formação do pensamento crítico de alunos de uma escola pública?”

A conversa informal dialogada, como já apresentada anteriormente, aconteceu no dia sete de novembro, entre mim, a professora pesquisadora, os dez alunos pesquisados e os outros nove alunos presentes, mas volto a ressaltar que foi tomado nota apenas dos dez alunos pesquisados. A conversa informal dialogada durou aproximadamente 15 minutos e teve como objetivo de atender uma das características do desenvolvimento do pensamento crítico que é participar de debates a fim de saber se posicionar com criticidade, dar opiniões, dar exemplos, justificar com argumentos, questionar-se a si mesmo e aos outros. (VIANA, 2017; ARANHA, 2002). Já o questionário 3 foi aplicado no dia nove de novembro e trouxe informações, indispensáveis, que concluem este trabalho sobre as percepções dos pesquisados referentes ao desenvolvimento da atividade e se atividades como a que foi proposta são relevantes para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Os dados da conversa informal dialogada, como já explicado anteriormente nos procedimentos de coleta de dados, foram registrados no diário de campo e agora apresento essas anotações analisadas juntamente com os dados do questionário 3, visto que um complementa o outro.

Primeiramente, a conversa informal dialogada girou em torno do tema da atividade que era sobre Modern Slavery e o desenvolvimento das aulas. Para isso, foram feitas perguntas semiestruturadas por mim, professora pesquisadora, aos participantes, com o intuito de entender se a atividade contribuiu para o pensamento crítico em relação ao tema que eles estudaram. Ao serem questionados durante a conversa informal dialogada sobre o conhecimento prévio a respeito do tema da atividade, notei que para um dos participantes o tema não parecia ser familiar, pois ele comentou que “não tinha essa noção”. Um outro participante posicionou-se

dizendo que “Eu não sabia o profundo sobre o tema, pra mim escravidão foi apenas na era colonial.”. Já outros alunos se posicionaram dizendo que até sabiam da existência da mão de obra escrava na indústria têxtil, mas que muito chamou-lhes atenção ao saber a respeito da mão de obra escrava na construção civil, como por exemplo a expansão do aeroporto de Guarulhos (informação apresentada no texto da atividade inicial).

No questionário 3, os alunos relataram que o desenvolvimento da atividade foi propício e proveitoso para o conhecimento, como podemos conferir nos excertos abaixo:

A1- “Foi muito bom, foi bem produtivo. Abriu muito meus pensamentos nessa questão.”

A2 - “foi possível ampliar meu conhecimento sobre este assunto, além de moldar, com mais detalhes minha opinião e pensamento sobre essa realidade.”

A4 - “A última aula possibilitou que não somente eu, mas meus amigos de classe expuséssemos o conhecimento que nós adquirimos sobre escravidão moderna.”

A5- “Eu gostei muito da aula, porque nunca tivemos uma aula que tivéssemos que pesquisar e tirar nossas conclusões, as aulas eram sempre as mesmas copiar da lousa completar com o verbo ou então fazer atividade da apostila, ou seja, era sempre a mesma coisa. Pena que já estamos terminando.”

A10- “Achei interessante sobre o tema e me fez pensar e ficar curioso sobre esse assunto, e a pesquisa me ajudou a entender.”

Ainda analisando as respostas, dos alunos descritas acima, do questionário 3 e os dados coletados durante a conversa informal dialogada, observar-se que tanto o tema como a atividade contribuíram para expandir conhecimento e que ainda gerou a curiosidade como declara o A10. Essa justificativa corrobora o que Paulo Freire diz sobre a busca de conhecimento por meio da curiosidade, que para o autor, “É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (FREIRE,2006, p.86). Para um outro aluno, durante a conversa informal dialogada a

proposta da atividade em ter que pesquisar permitiu que ele saísse da zona de conforto, conforme palavras suas *“A atividade permitiu que saíssemos da zona de conforto porque a gente teve que pesquisar.”* Nesse caso, percebe-se que a atividade proporcionou motivação ao aluno para a busca da própria aprendizagem.

Já um outro aluno comentou durante a conversa informal dialogada que teve dificuldades com a língua, mas tomou a decisão de recorrer naquele momento ao tradutor online, mostrando assim iniciativa para buscar solucionar dificuldades por conta própria, ou seja, pesquisando.

Ainda sobre os dados da conversa informal dialogada, os alunos puderam expor quais critérios eles utilizaram para selecionar, avaliar e julgar quais informações eram as mais relevantes para compor o trabalho que eles apresentaram. Um dos alunos declarou que, primeiramente, procurou entender o que estava escrito e que depois foi anotando o que lhe chamava a atenção.

Já uma outra aluna disse que buscou informações sobre tipos de trabalhos escravos existentes no mundo e também por dados estatísticos e declarou, na concepção dela, que no mundo existem condições piores de trabalho escravo comparadas com as condições existentes no Brasil, o que mostra que essa aluna fez uso de algumas das estratégias apresentadas por Vieira (2017) para o desenvolvimento do pensamento crítico, ou seja, a partir da pesquisa realizada fez uso dos exemplos pesquisados para comparar e interligar esse conteúdo com seu próprio conhecimento de vida. Quando isso ocorreu, um outro aluno também se manifestou, mostrando que também tinha um posicionamento em relação a esse assunto ao concordar e dizer que no Brasil não há o que reclamar. Nota-se, portanto, nessas declarações que o posicionamento crítico deles foi ativado ao avaliar e comparar fatos sobre as condições de trabalho escravo entre a própria nação com as outras.

Durante a conversa informal dialogada, os alunos responderam à pergunta feita, por mim, professora pesquisadora se a atividade com o tema Modern Slavery, desde as primeiras leituras, pesquisas até a apresentação dos trabalhos os fizeram pensar diferente. Nessa pergunta, todos os dez alunos, responderam afirmativamente. Um deles afirmou que a atividade o fez pensar diferente, pois para

ele a expansão do conhecimento contribuiu para a tomada de decisão, em palavras suas “(...) *me faz pensar diferente sim, porque quando a gente conhece as coisas isso ajuda tomar decisão sobre as coisas na nossa vida.*”

Conforme os alunos foram se posicionando durante a conversa informal dialogada, pude notar que eles estavam analisando as condições de trabalho que estão próximas à realidade deles. É possível, com essa observação fazer mais uma vez uma comparação com o que Viana (2017) propõe como estratégias para o desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula, ou seja, que o aluno seja capaz de saber associar um determinado conteúdo com a experiência de vida. Percebe-se pelas respostas que a atividade os fez refletir, comparar e avaliar sobre algumas propostas de emprego que são oferecidas no mercado de trabalho, visto que eles fizeram declarações como “*pensar antes de aceitar um trabalho*”, “*prestar atenção sobre carga horária e benefícios*”. Já um outro aluno justificou seu pensamento dizendo que se aceita determinados trabalhos porque precisa-se trabalhar. Diante do posicionamento desse aluno, nota-se que, para ele a necessidade de trabalhar supera a escolha de empregos que lhe ofereça benefícios. Sendo assim, esse posicionamento pode-se comparar, ainda, com a ideia de Vieira (2017) sobre o pensar com criticidade para a tomada de decisão, ou seja, para ele, neste caso, toma-se uma decisão pela necessidade do emprego.

Em seguida, o posicionamento de dois outros alunos me chamou a atenção ao concordarem entre si e dizerem que a atividade até os fizera pensar diferente, embora não se sintam ouvidos perante a sociedade e, que não consigam se impor por serem pobres. Ao ouvi-los, associei o posicionamento desses dois alunos ao que Paulo Freire (2011) chama de massa oprimida², pois, nota-se, que eles se colocam em situação de conformismo “somos pobres” e permitem a forma como são tratados “e não somos ouvidos” por uma classe opressora³, ou seja, entende-se que esses alunos permitem-se pensar que eles são ou estão excluídos da sociedade, comparando o fato de que ser pobre não tenha a oportunidades de se posicionar e de expor pensamentos críticos. Naquele momento da conversa, questionei os outros colegas se o pensamento exposto pelos dois alunos se devia apenas às condições financeiras e um dos alunos replicou, apresentando dúvidas em sua resposta, ao

² Baseado em Pedagogia do Oprimido Paulo Freire (2011).

³ Baseado em Pedagogia do Oprimido Paulo Freire (2011).

pronunciar-se com indagação “seria pelo conhecimento?” Uma das alunas respondeu que poderia ser.

Logo após os comentários acima, outro participante expôs o seu pensamento de que a informação é a arma mais importante para a comunicação, dizendo “*o mais importante é a informação para poder falar*”. Analisando aquele momento e posicionamentos dos participantes na conversa informal dialogada, recorro à Moreira (2010 apud Nora e Vicentini, 2017, p. 732-733) que explica o pensamento de Freire a respeito da criticidade, que o educador e educando têm como capacidade refletir criticamente sobre a realidade na qual estão inseridos, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para a transformação com o objetivo de fazer com que os indivíduos das classes oprimidas possam pensar certo e se constituírem como sujeitos que pensem de modo crítico, que opinem e tenham sonhos e que deem sugestões. Nota-se, também que, naquele momento da discussão, os alunos estavam desenvolvendo outra das características do pensamento crítico, que Viana (2017) descreve ao que cabe ao aluno, que é questionar-se a si mesmo e aos outros.

A pergunta do questionário 3 também investigou se eles, após terem vivenciado e participado da atividade proposta, têm agora a concepção de que atividades como essa, que fora desenvolvida, podem contribuir para a tomada de decisões por meio da criticidade. A resposta de um aluno me intrigou e também me fez refletir, ao citar a função do professor como uma atividade escrava, pois ele declarou que:

A1 - “pensando em tudo que foi falado, pesquisado vejo que até os professores se formos analisar, eles também estão inseridos no contexto de escravidão moderna, porque além de exercer a função de ministrar as aulas de sua devida disciplina, também, por vezes, são obrigados a realizarem trabalhos de disciplina dos alunos o que não faz parte da função de um professor.”

Nota-se, na resposta acima, que a atividade desenvolvida proporcionou um pensar crítico nesse aluno, quando ele apresenta seu ponto de vista, após comparar as atividades consideradas escravas com as atividades realizadas por um professor.

O que se confirma com a proposta de Viana (2017), que para o desenvolvimento de um pensar com criticidade em sala de aula o aluno deve apresentar um raciocínio lógico para analisar, apresentar exemplos fundamentados de modo a sustentar argumentos.

Já uma outra aluna declarou:

A5 - “sim, pois a discussão em sala, permitiu com que trocássemos ideias sobre o assunto, além de termos tido a liberdade de mostrar nossa visão e opinião, através disso foi possibilitado que conhecêssemos mais sobre moderny slavery com base no que foi falado pelos colegas.”

Considerando a resposta da A5, percebe-se, nas palavras dela, que ela não só concorda que atividades como essa podem contribuir para o pensamento crítico, mas também, pode-se entender que essa aluna, agora, apresenta outra concepção daquilo que ela entendia em ser um cidadão crítico, pois para ela, ser crítico estava relacionado a uma ideia pejorativa, ou seja, a uma pessoa que nunca se satisfaz com nada, como pode-se constatar pela declaração feita pela aluna na coleta de dados do questionário 2 apresentada anteriormente na análise dos dados na página 41.

A A6 além de, manifestar-se que ficou feliz por ter aprendido palavras novas, também se posiciona dizendo que a atividade a fez pensar a respeito da exploração existente no mercado de trabalho. Nota-se, também, que mediante a conversa informal dialogada que fora realizada, essa conversa promoveu que a aluna desenvolvesse seu ponto de vista, discernindo até que ponto a sua opinião é idêntica ou diferente das ideias dos colegas (VIANA, 2017), ao concordar, com eles, que deve-se aceitar determinados trabalhos pelas necessidades financeiras. Como podemos conferir a seguir:

A6 - “eu até fiquei feliz porque consegui aprender algumas palavras novas, mas também me faz pensar como somos explorados no mercado de trabalho, como foi falado por alguns colegas que por sermos pobres a gente não é ouvido. Precisamos trabalhar e aí temos que aceitar o que tem.”

Os demais alunos, também, declararam no questionário 3, que atividades como essa podem contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, como podemos observar nos excertos abaixo:

A10 - “acho que sim, atividades assim desenvolvem mais nosso pensamento.”

A4 - “Com certeza, porque desenvolvemos várias áreas de nossas vidas como pensar sobre situações.”

A9 - “Sim, porque atividades assim desenvolvem muito sua opinião.”

Após analisar e refletir sobre os dados apontados nesta investigação, parece que a atividade proposta atendeu à pergunta que norteou esta pesquisa: Como o ensino de Língua Inglesa pode contribuir para a formação do pensamento crítico de alunos de uma escola pública, pois conforme os resultados apresentados, pode-se notar que os alunos investigados envolveram-se em um momento de curiosidade, reflexão, avaliação, posicionamento e desenvolvimento do pensamento crítico para a tomada de decisão.

Tendo exposto os resultados deste trabalho, prossigo com as minhas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar não é uma tarefa fácil. Pois temos que, constantemente, rever, refletir, avaliar e se for preciso, devemos mudar a nossa prática, a fim de trabalhar com o desenvolvimento do pensamento crítico com nossos educandos por meio do ensino da língua inglesa e, na minha opinião, estratégias para esse desenvolvimento devem ser aplicadas constantemente desde as séries iniciais, pois conforme Vieira (2017) o pensamento crítico pode ser desenvolvido ao longo de toda vida.

Assim, esta pesquisa teve o objetivo de investigar como o ensino de Língua Inglesa pode contribuir para a formação do pensamento crítico de alunos de uma escola pública.

No intuito de encontrar a resposta para a pergunta que norteou este trabalho, pensei, primeiramente, em como motivar os alunos nas aulas de Língua Inglesa para desenvolver a criticidade, visto que os primeiros resultados desta pesquisa indicaram a desmotivação como causa da falta de aprendizagem da língua, embora os dados também terem apresentado que ainda exista credibilidade, entre eles, de que se possa aprender inglês na escola pública. À vista disso, pensei em trabalhar com um assunto escolhido pelos alunos para debater, avaliar, opinar, tomar decisões, etc. Ao ser apontado por eles questões sociais como assunto a ser estudado, entendi naquele momento que, nada melhor que continuar com o tema o qual estava sendo desenvolvido durante o ano letivo “mercado de trabalho”, já que faz parte do Currículo do Estado de São Paulo (2010).

Como já me posicionara na introdução deste trabalho, para aprender a língua inglesa ou qualquer outra língua deve-se ultrapassar os limites de uma simples explicação dos conceitos linguísticos para apropriar-se de “diferentes formas de ser e de saber o mundo” (SÃO PAULO, 2007, p. 33). Portanto, conhecendo o mundo e discutindo sobre ele podemos avaliar, julgar, propor, transformar a si mesmo ou o próprio mundo.

Ao longo da análise dos dados obtidos deste estudo, levanto minha consideração sobre essa experiência. Acredito que propor temas transversais ou

conteúdos interdisciplinares possa ser uma das estratégias para o desenvolvimento do pensamento crítico nas aulas de inglês, pois segundo os PCN-LE:

A aprendizagem de Língua Estrangeira oferece acesso a como são construídos os temas propostos como transversais em práticas discursivas de outras sociedades. É uma experiência de grande valor educacional, posto que fornece os meios para os aprendizes se distanciarem desses temas ao examiná-los por meio de discursos construídos em outros contextos sociais de modo a poderem pensar sobre eles, criticamente, no meio social em que vivem. (BRASIL, 1998, p.43)

Portanto, ter tratado o tema que envolvesse os direitos humanos, no caso, trabalho escravo, proporcionou uma aula dinâmica que envolveu a maioria dos alunos. A curiosidade sobre o tema e o desejo de participar, seja falando ou ouvindo, estiveram presentes na realização da atividade. Dessa forma, observa-se o que os dados comprovaram, por intermédio das respostas dos participantes, que a aula foi propícia e que trouxe conhecimento não só da língua inglesa como também do meio em que se vive, mediante a um pensar crítico sobre as ocorrências relacionadas ao tema da atividade. Portanto, essa observação comprova o que eu penso e o que os documentos como os PCN-LE (BRASIL, 1998) e alguns autores como Aranha (2002) sugerem, que propor temas transversais nas aulas de Língua Inglesa podem desenvolver não só a criticidade como também envolver os alunos, ou seja motivá-los a exercer a função de aprendizes participativos.

Assim, ressalto, apoiando-me nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) linguagem, códigos e suas tecnologias que:

A LE ocupa posição privilegiada no currículo por servir como “ferramenta” a todas as outras disciplinas, facilitando a articulação entre as áreas e oferecendo múltiplos suportes para várias atividades e projetos. (BRASIL 2002, p.94)

Ou seja, compreendo que assuntos pertinentes às outras áreas do currículo devam ser trabalhados de maneira interdisciplinar com as aulas de Língua Inglesa, pois, acredito que dessa forma os alunos teriam propriedade para discutir assuntos por meio de conhecimentos prévios, desenvolvendo a competência linguística e comunicativa, tornando as aulas de Língua Inglesa mais significativas.

Segundo as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental II (SÃO PAULO, 2007, p. 32), o contato

com a língua estrangeira, no caso a língua inglesa, possibilita a participação cidadã, compreendendo e participando socialmente e politicamente, exercendo os direitos e deveres, como também entendendo a importância de expressar pontos de vista e argumentar de igual para igual com o mundo, e ainda, “Não é apenas o fato de aprender inglês que vai fazer o aprendiz se tornar mais crítico e criativo, mas é a combinação do conteúdo e da forma como ele vai aprender.”

Assim, concordo com as Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas para o Ensino Fundamental II (SÃO PAULO, 2007, p. 32) descritas acima, que a forma de se aprender o conteúdo deve estar associado às características e às estratégias que desenvolvam o pensamento crítico, a fim de que tenhamos, de fato, uma escola que proporcione aos estudantes um ensino de qualidade, tornando-os capazes de atuar no meio em que se vive com criticidade em busca da autoemancipação.

Conforme, os dados analisados, pode-se perceber que alguns dos participantes já se consideravam cidadãos críticos e atuantes. Nota-se, inclusive, que o tema proposto na atividade os levou a refletir sobre os acontecimentos que estão no dia a dia deles, ou melhor, no nosso dia a dia.

Entendo, também, que alunos que estão terminando o Ensino Médio devam concluir esse ciclo dos estudos com uma formação não só de conteúdo, como também concluir os estudos regulares com uma formação de pensamento crítico, para, então, saber o que fazer com esse conteúdo. Assim, acredito que com base nos dados revelados após a atividade, os participantes saberão refletir sobre as propostas e condições de trabalho que lhes são oferecidas e pensar com criticidade para tomar decisões.

Portanto, concluo minhas considerações com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) linguagem, códigos e suas tecnologias:

Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta.(BRASIL, 2002, p. 110)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Francisco Fernando Lima. **Um olhar para a questão do aparente desinteresse pelo ensino-aprendizagem de língua inglesa por alunos da escola pública**. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. In. CASTRO, Eder Alonso; RAMOS, Paula Ramos de Oliveira, (Orgs.). **Educando para o pensar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 120 p.1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Volume Linguagem, Códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**, 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**, 62ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e a resistência em educação, para além das teorias de reprodução**, Petrópolis: Vozes, 1986.

LORIERE, Marcos Antônio In. CASTRO, Eder Alonso; RAMOS, Paula Ramos de Oliveira, (Orgs.). **Educando para o pensar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MARINS, Alexandre Ricardo. **Educar para o pensamento crítico um estudo sobre a teoria de Adorno aplicada à educação**. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MIRANDA, Mirla Maria Furtado. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. 2005. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada à Língua Inglesa) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

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

MORIN, Edgar, 1921/ 2003. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. 8a ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p.

NORA, Joice Aguiar; VICENTINI, Dayanne. **A educação crítica no Brasil: Aspectos indispensáveis para a asuperação da alienação em Paulo Freire**. IV Jornada de Didática III Seminário de Pesquisa do CEMAD 31 de janeiro, 01 e 02 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/IV%20Jornada%20de%20Didatica%20Docencia%20na%20Contemporaneidade%20e%20III%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/A%20EDUCACAO%20CRITICA%20NO%20BRASIL%20ASPECTOS%20INDISPENSIVEIS%20PARA%20A%20ASUPERACAO%20DA%20ALIENACAO%20EM%20PAULO%20FREIRE.pdf>. Acesso em 11 jul, 2018.

RAMOS, Rosinda Castro Guerra. **Questionário de necessidades e objetivos do ensino de inglês na escola pública**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

RIZZINI, Irma.; CASTRO, Mônica Rabello de; SARTOR, Carla Daniel. **Pesquisando... Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1999.

SÃO PAULO. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. São Paulo: SEE, 2010.

_____. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SE, 2011.

SÃO PAULO. **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental II: ciclo II Língua Inglesa**. São Paulo, SME/ DOT, 2007.

SOUZA, Zico Ferreira de. **Representações de alunos sobre ensinar-aprender inglês e seu (des)interesse em estudar essa língua**. 2009. 132 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIEIRA, Eugénia de Melo. **O pensamento crítico enquanto abordagem educativa no contexto de ensino e aprendizagem da língua estrangeira**. 2017. 78 f. Dissertação (Mestrado em ensino de inglês e de francês ou espanhol no ensino básico) – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, Porto 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Apêndice 1 - Questionário 1- Perfil - Adaptado de Ramos (1998)

Nome: _____ Série _____ Data: ____/____/____

Este questionário tem o objetivo de saber um pouco sobre sua aprendizagem em relação ao inglês

1) Você já fez ou faz inglês fora da escola?

- sim
 Não

Caso sua resposta seja “sim”, onde? Por quanto tempo? _____

2) Como você classificaria seu nível de inglês?

- alto conhecimento
 médio conhecimento
 baixo conhecimento
 nenhum conhecimento

3) Na sua opinião o atrapalha sua aprendizagem?

- Falta de vocabulário
 medo de errar
 falta de oportunidade para usar o que se aprende
 falta de motivação
 outros. Especifique _____

4) Qual é o seu contato com o inglês?

- apenas na escola
 Músicas. Qual gênero? _____
 filmes/ Séries
 jogos online
 outros. Especifique _____

5) Na sua opinião, qual é a importância de saber falar inglês?

Apêndice 2 - Questionário 2

Este questionário é a parte da minha pesquisa para monografia que será apresentado à PUC – SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) e as suas respostas são muito importantes. Por favor, responda as questões abaixo com a máxima seriedade e veracidade. Desde já agradeço a sua participação.

Nome _____ sexo: FEM () MASC () idade: _____

1) Você gosta de estudar e aprender inglês? Justifique sua resposta.

2) Você acha que é possível aprender inglês na escola pública? Justifique.

3) Você procura estar informado e /ou atualizados sobre os acontecimentos ao seu redor ou pelo mundo? Se sim, qual veículo de informação você se atualiza? Caso sua resposta seja não, justifique o porquê.

4) Para você o que vem a ser um cidadão crítico? Justifique sua resposta.

5) Você se considera um cidadão crítico? Justifique.

6) Você acredita que o ensino de inglês, na escola pública, pode contribuir para a sua formação crítica? Justifique.

7) Quais assuntos você gostaria de estudar em língua inglesa?

() Questões políticas.

() Questões ambientais.

() Questões culturais.

() Questões sociais.

() Outros. Especifique _____

Apêndice 4 - Perguntas semiestruturadas – Conversa informal dialogada

- 1) Vocês conheciam alguma coisa sobre o assunto estudado?
- 2) E sobre a atividade proposta, vocês tiveram dificuldades?
- 3) E para selecionar as informações que fariam parte da apresentação, quais foram os critérios?
- 4) As leituras, pesquisas sobre o tema te faz pensar diferente?
- 5) O que vocês aprenderam, em inglês, com a atividade?

Anexo 1 - Atividade Inicial – Leitura de texto

GLOBALIZATION

Brazil's fight against slave labor

In Brazil, the extreme exploitation of workers has been shifting from rural areas toward the cities. In 2013, for the first time, more people were freed from slave-like conditions in urban centers than the countryside.



Last year 2,063 people were freed from slave-like working conditions in Brazil. Of those, 1,068 had been working in metropolitan areas, according to the latest report from Brazil's Ministry of Labor and Employment (MTE), which was released in mid-May. Most of the victims were working in the building industry.

"Earlier most of the reports [of slave labor] came from rural areas," recalls investigator Alexandre Lyra, head of the MTE division that deals with tracking down and eradicating slave labor. "In the past five years there has been an enormous increase in complaints from the large cities."

Over the past year, 849 cases of slave labor were uncovered during inspections of building sites. In agriculture and livestock farming, 618 people were found to be working in slave-like conditions. A further 596 people were freed in other sectors, including the textile industry.

The business of poverty

The number of forced laborers encountered in official inspections presumably gives only a small insight into the business of poverty. According to a statement from an investigatory committee of the Sao Paulo state parliament, there are about 10,000 illegal sewing workshops in the metropolis alone, involving 200,000 workers, many of them immigrants from Bolivia.

Slave-like working conditions have long been part of the Brazilian economy. In rural areas workers are mostly exploited in the manufacture of charcoal, forestry, animal husbandry and harvesting. In the cities, builders, textile workers and those forced into prostitution are among the victims of unscrupulous employers. "A month ago we freed 11 people who were working in slave-like conditions on a cruise ship," said investigator Lyra.



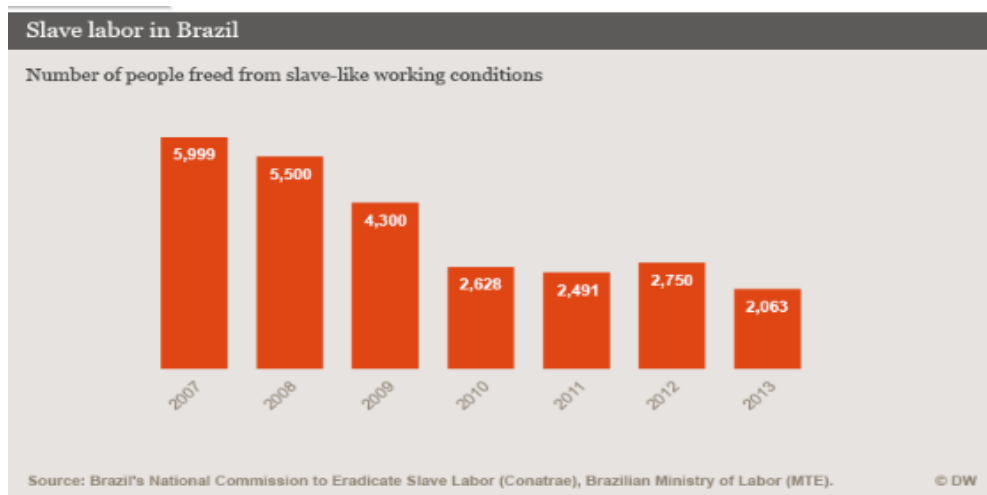
In 2013, an inspection revealed 111 people working in slave-like conditions on the expansion of Guarulhos airport in Sao Paulo

Since 1995, the Brazilian government has been taking action against modern slavery. Stronger controls and growing public pressure have meant that the number of victims has continued to decline (see graph).

The state of Sao Paulo is a pioneer in the battle against slave labor. In 2013 the state parliament there adopted an unprecedented set of regulations, whereby a company would lose its operating license for 10 years if slave-like labor conditions were proven to be found in its value chain.

Praise from the UN

"Brazil is an example of the successful combating of slave labor; It has strong control mechanisms," commended Luiz Antonio Machado of the UN labor agency ILO. Machado coordinates the national program to combat forced labor in Brazil. He thinks illegal immigration in particular is responsible for the growth in slave-like working conditions in the metropolitan areas.



<https://www.dw.com/en/brazils-fight-against-slave-labor/a-17664728> (acesso em 09/09/2018).

Activity.**1st Part: warm up - Answer the questions.**

- a) What do you know about modern slavery?
 - b) What kind of modern slavery are there?
-

2nd part: Read the text and answer the questions. Answer in Portuguese.

- 1) Quantas pessoas foram libertadas das condições de trabalho escravo?
 - 2) Em qual região do Brasil a maioria dos trabalhadores em condições de escravos estão atuando?
 - 3) Quais atividades de trabalho escravo o texto menciona?
 - 4) Observe o gráfico, o número de vítimas do trabalho escravo vem aumentando ou diminuindo? Justifique o motivo de acordo com o texto.
-