

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

Marianna Corrêa Bitencourt

**O Ensino de Inglês Como Garantia de Acesso ao Capital Cultural e
Simbólico: *Uma Perspectiva dos Educandos***

Porto Alegre

2018

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Letras

Departamento de Línguas Modernas
Setor de Inglês

Autora: Marianna Corrêa Bitencourt
Orientadora: Prof.a Dr.a Simone Sarmento

**O Ensino de Inglês Como Garantia de Acesso ao Capital Cultural e
Simbólico: *Uma Perspectiva dos Educandos***

Trabalho de conclusão de curso apresentado
ao Instituto de Letras da UFRGS, como requisito
parcial para a obtenção do grau de Licenciado em
Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do
Sul.

PORTO ALEGRE
Julho de 2018

CIP - Catalogação na Publicação

Bitencourt, Marianna Corrêa

O Ensino de Inglês Como Garantia de Acesso ao
Capital Cultural e Simbólico: Uma Perspectiva dos
Educandos / Marianna Corrêa Bitencourt. -- 2018.
42 f.

Orientadora: Simone Sarmento.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa
e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e
Literaturas de Língua Inglesa, Porto Alegre, BR-RS,
2018.

1. Ensino de Inglês. 2. Capital Cultural. 3.
Autoavaliação. 4. Inclusão social. I. Sarmento,
Simone, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao ensino público, que é de todos por direito e que acolhe a maioria dos estudantes do nosso país. A minha orientadora e amiga Simone Sarmiento, por dividir comigo o sonho de uma educação acessível e libertadora e por me acolher, me mostrando caminhos possíveis para a realização desse sonho. À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por resistir como universidade inteiramente pública de excelência em ensino e pesquisa.

Agradeço e dedico este trabalho a todas e todos que lutam por uma educação pública, inclusiva e de qualidade. Às mães-solo, periféricas, lésbicas, gays, trans, negras e negros, indígenas, portadores de deficiência e todas as “minorias” que existem e resistem, pintando nossa universidade de povo e não permitindo que o conhecimento seja privilégio de poucos, mas sim um direito de todos.

A minha filha, Anya, que desde o início da minha vida acadêmica esteve comigo, primeiro como uma sementinha no meu ventre e depois como minha razão para persistir, acreditar e lutar por um futuro melhor. A minha mãe por ser meu exemplo de amor, cuidado, dedicação, maternidade e pedagogia. Por jamais medir esforços para me ajudar no que eu preciso e por sempre acreditar em mim. Ao meu pai pelo olhar orgulhoso e por me amar em todas as circunstâncias. As minhas irmãs, Amanda e Manoela, por me ensinarem a amar incondicionalmente, por me apoiarem em qualquer situação e por serem minhas primeiras alunas nas brincadeiras de professora da nossa infância. Aos meus avós, João e Eva, sem os quais eu jamais seria quem eu sou, que sempre me cuidaram, amaram e protegeram; exemplos máximos do que uma família deve significar. A minha madrinha pela ajuda e amor de todas as formas e em todas as horas. À minha mana Rossana, pelo carinho, amizade, empatia e zelo que sempre nortearam nossa relação. A minha companheira de vida, Carolina, por todo o amor e cuidado, por sempre acreditar na minha capacidade, por me incentivar no ideal de transformação social através da educação e por transformar o meu mundo, deixando-o mais bonito e colorido.

A minha amiga, colega de profissão e exemplo, Nati, pela amizade, parceria e ensinamentos e pelo trabalho lindo realizado na rede pública. Ao amigo Rene pelos muitos anos de amizade e discussões que me fizeram crescer imensamente. A todos os amigos e amigas que, de alguma maneira, fizeram parte dessa caminhada e aos amigos que partiram, deixando saudade e mais um motivo pra lutar pela libertação através da educação. Aos meus colegas do Centro da Juventude da Lomba do Pinheiro, por todos os ensinamentos e pela alegria de dividir o sonho de uma educação social inclusiva, atenta e de qualidade.

Por fim, quero agradecer a todos meus alunos e alunas nesses anos de docência pelos saberes partilhados, mas principalmente aos alunos e alunas da oficina de Inglês do Centro da Juventude em 2017, que me motivaram a desenvolver esse projeto. Vocês são a razão desse trabalho existir. É por vocês a certeza de que a educação transforma e de que a mudança que acreditamos está na sala de aula.

RESUMO

Este trabalho busca compreender se houve por parte dos alunos da oficina de inglês do projeto social Centro da Juventude Lomba do Pinheiro o reconhecimento da importância do inglês como fator cultural e simbólico de ascensão e inclusão social. O trabalho foi conduzido de março a novembro de 2017 e finalizou com a elaboração de perguntas e respostas autoavaliativas como forma de avaliação. Este reconhecimento deverá ser encontrado na análise de dados emergentes nas respostas dos exercícios de autoavaliação dos discentes. A fim de analisar as respostas dos alunos foi conduzida uma codificação do conjunto de dados. A codificação é mais do que simplesmente reduzi-los, está relacionada a resumir ou condensar dados para identificar os repetitivos no corpus. Assim, ao examinar as autoavaliações, o que foi buscado foram frases que apresentassem dados que mostrassem se o objetivo do trabalho fora atingido.

Palavras-chave: Inglês; Fator cultural; Avaliação; Autoavaliação.

ABSTRACT

This work tries to understand if the students of the English workshop in the social project Lomba do Pinheiro Youth Center recognized the importance of English as a cultural and symbolic factor of social inclusion and ascension. The work was conducted from March to November 2017 and ended with the elaboration of self-assessing questions and answers as a form of evaluation. This recognition should be found in the analysis of emerging data in the responses of students' self-assessment exercises. In order to analyze the students' answers a codification of the dataset was conducted. Coding is more than simply reducing data, it is related to summarizing or condensing data to identify repetitive data in the corpus. Thus, when examining the self-assessments, what was sought were phrases that presented data that showed if the objective of the work had been reached.

Keywords: English; Cultural factor; Evaluation; Self-evaluation.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	08
2. TEMA E OBJETIVOS DO TRABALHO.....	11
3. POR QUE DEVEMOS APRENDER UMA LÍNGUA ADICIONAL? PARA QUEM SERVE APRENDER INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL?.....	14
4. PROJETOS CULTURES ARE PLURAL E NEWS TO READ THE WORLD	20
5. A IMPORTÂNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO.....	31
5.1 As Autoavaliações dos Alunos.....	33
6. CONCLUSÃO.....	37
7. REFERÊNCIAS.....	41
8. ANEXOS.....	43
8.1 Anexo I - Atividade de Autoavaliação.....	43

1. INTRODUÇÃO: O CENTRO DA JUVENTUDE LOMBA DO PINHEIRO

O Centro da Juventude é um programa que traz a parceria do Governo do Estado do Rio Grande do Sul com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) através da Secretaria de Desenvolvimento Social, Trabalho, Justiça e Direitos Humanos (SDSTJDH) e faz parte do Programa de Oportunidades e Direitos (POD), que tem o objetivo de promover a cultura de paz em quatro bairros de Porto Alegre. Segundo dados do Sistema de Informações de Mortalidade/Datasus do Ministério da Saúde constantes no Mapa da Violência 2014 – Homicídios e Juventude no Brasil, “o Brasil possui um dos maiores índices de criminalidade violenta da região da América Latina e Caribe” (WAISELFISZ, 2014). Mais da metade dos 52.198 mortos por homicídios em 2011 no Brasil era jovem (27.471, equivalente a 52,63%), dos quais 71,44% negros (pretos e pardos), sendo 93,03% deles do sexo masculino.

O objetivo do POD é trazer mais segurança, lazer e oportunidades para os moradores, culminando na redução da taxa de mortalidade nos bairros onde está instaurado através de Centros da Juventude que operam por meio de oficinas de esporte e lazer, aprendizagem profissional, cursos profissionalizantes, justiça restaurativa e apoio à Rede de Proteção Social Básica. Em 2009 foi lançado o Programa Nacional de Segurança Pública (PRONASCI) pelos, então Presidente e Ministro da Justiça, Luís Inácio Lula da Silva e Tarso Genro. O programa contava com diversas ações sob responsabilidade de secretarias de Estado, entre elas a Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do Sul que lançou, no mesmo ano, o Programa Territórios de Paz nos bairros Bom Jesus, Lomba do Pinheiro, Cruzeiro e Restinga Velha. Considerada uma política social voltada para a juventude, o POD, que está vinculado ao Projeto Territórios de Paz, teve sua criação no mandato do governador Tarso Genro (2010 a 2014) e tem continuidade no governo atual de José Ivo Sartori.

Este trabalho focará o Centro da Juventude da Lomba do Pinheiro (CJLP), mais especificamente o trabalho realizado na Oficina de Inglês em 2017. Esse bairro foi escolhido como pioneiro para abertura dos Centros da Juventude em Porto Alegre, pois, a partir da avaliação de seis meses de trabalho no CJLP,

mais outros três Centros seriam abertos. As atividades iniciam às 8h e terminam às 17h, de segunda à sexta. O CJLP atende o público entre 14 e 24 anos. Sendo assim, uma grande porcentagem dos alunos atendidos ainda frequenta a escola regular. O espaço utilizado é do Centro de Promoção da Criança e do Adolescente, uma ONG franciscana que possui quadra esportiva, ginásio de esportes, ampla área aberta, salas de informática e cinema, refeitório, cozinha, biblioteca e salas de aula. Devido ao amplo espaço físico, as atividades disponíveis para os jovens são teatro, stencil, fotografia, embelezamento, yoga, futebol, vôlei, culinária, informática, inglês, entre outras. São servidas quatro refeições durante o dia e cada aluno faz, em média, duas oficinas por turno. Dessas quatro refeições, duas delas são pão com margarina e suco, no início da manhã e final da tarde, e duas são comida, geralmente carreteiro de galinha, linguiça ou carne, no horário do almoço para quem está finalizando o turno da manhã e começando o da tarde. Cada turma tem lotação máxima, de acordo com a organização do professor. Ao final de cada etapa, os alunos recebem certificados de conclusão das oficinas, que poderão ser utilizados em seus currículos de trabalho.

Os professores/instrutores do Centro são selecionados após entrevista coletiva, preenchimento de questionário e entrevista individual. Nas três etapas, são questionados sobre sua visão a respeito de trabalho social, educação, violência, punição e juventude. A equipe escolhida deve possuir consonância de opiniões a respeito desses temas, afinando o trabalho com os jovens. O grupo de instrutores conta com educadores sociais, socióloga, pedagogas, psicólogas, educador físico, jornalista, estudante de Letras, licenciado em Teatro, músicos e esteticista, responsável pelas turmas de embelezamento e esmaltação. As reuniões de equipe são realizadas semanalmente e treinamentos são recorrentes. Frequentemente, convidados das mais diversas áreas são chamados para conversar com a equipe sobre temas relevantes ao trabalho. Justiça Restaurativa e linguagem não-violenta para resolução de conflitos, são alguns dos temas constantemente abordados nestes treinamentos.

Em fevereiro de 2017 as atividades do centro começaram a ser planejadas e organizadas pela equipe pedagógica e pelos educadores. Para que os moradores do bairro conhecessem o novo projeto que iria iniciar, a equipe era dividida em grupos que saíam pelo bairro em um procedimento chamado Busca

Ativa. A Busca Ativa nada mais é do que abordar o público alvo na rua, conversar sobre o projeto, anotar dados para contato e entregar um panfleto com informações sobre as atividades, documentos necessários para matrícula, endereço e telefone do CJ. Como a Lomba do Pinheiro possui lugares dominados pelo tráfico, onde a passagem não é sempre possível, a equipe saía sempre identificada com camiseta e crachá do CPCA, já conhecido pelo trabalho social que desenvolve na comunidade, e com mapa feito pelo pessoal do Ação Rua do CPCA, indicando os pontos seguros e os proibidos. Além da Busca Ativa, a equipe se dividia para ir aos colégios do bairro, apresentando o projeto nas salas de aula, com autorização da direção de todas as escolas da localidade. Os jovens interessados compareciam ao CJ com os documentos para matrícula, eram atendidos individualmente por um membro da equipe para responder um questionário com informações familiares, escolares e sobre interesses. Por fim, o jovem escolhia as oficinas que queria fazer, montando seu próprio horário, que poderia ser modificado uma vez por mês.

A oficina de inglês iniciou em março, com turmas nas segundas e terças-feiras somente no turno da tarde e nas sextas-feiras nos turnos manhã e tarde. As quartas-feiras foram os dias escolhidos pela professora para planejamento e elaboração de material. Cada turma tinha, em média, 12 alunos, em sua maioria do sexo masculino e com idades entre 15 e 20 anos. De todos os jovens que passaram pela oficina de inglês, apenas um já havia finalizado o Ensino Médio. Os outros estavam cursando o ensino básico regular ou eram alunos da EJA. A oficina de inglês tinha sua própria sala-container com classes novas para todos os alunos, quadro branco, um armário para material e ar condicionado. Cada aluno ganhou um caderno, um dicionário, lápis, borracha e caneta, que a professora guardava no armário, a pedido dos alunos, para que não esquecessem em casa. Ao longo do ano letivo, as paredes da sala foram sendo preenchidas com trabalhos dos alunos e cartazes de regras gramaticais que eles mesmos elaboravam e gostavam de deixar expostos para consultar quanto tivessem dúvida. Ao final de cada aula, eles se dividiam para arrumar as classes, organizar os materiais utilizados e varrer o chão da sala antes de ir para o refeitório. As aulas aconteceram, para cada turma, em uma média de quatro turnos por mês, de abril até novembro de 2017, culminando na apresentação dos

trabalhos finais em forma de amostra geral do CJ e entrega de certificados de conclusão do que foi chamado de Módulo Básico de Inglês.

O Objetivo deste trabalho é trazer a reflexão acerca da importância do ensino da Língua Inglesa para jovens atendidos pelo projeto social nesta comunidade periférica no que tange ao acesso ao capital cultural. Muito se ouve falar, seja em matérias de jornais, seja em conversas informais, sobre o quão importante é saber inglês para o mercado de trabalho, porém pouco é dito a respeito de como esse aprendizado afeta os alunos em aspectos mais subjetivos de suas vidas. Para tanto, na próxima seção irei discutir sobre o porquê da aprendizagem de uma língua adicional ser essencial para o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais de seres inseridos no coletivo. Logo após defenderei o ensino da Língua Inglesa como língua adicional a ser estudada nesse cenário, refletindo sobre a importância do seu ensino nesses contextos periféricos e sobre a quem interessa a aprendizagem do Inglês e a que propósitos ela serve. Para ilustrar o tópico defendido, apresentarei como estudo de caso o projeto desenvolvido de abril à novembro de 2017 no CJLP mostrando o impacto que o trabalho teve na formação crítica dos alunos. Discutirei, o que foi dito pelos alunos na autoavaliação final da oficina com relação ao acesso e aquisição do capital cultural referente à aprendizagem de inglês e qual a importância real deste acesso para suas vidas.

2. TEMA E OBJETIVOS DO TRABALHO

Mais do que simples repetição dos sons e de regras gramaticais, o ensino de língua que se espera leva em conta o contexto histórico e social nos quais os alunos estão introduzidos. Para além de uma disciplina obrigatória, a aprendizagem de uma língua adicional, seja na escola ou em outro ambiente de ensino, carrega consigo a vantagem de auxiliar os jovens a explorar seus interesses em músicas, séries e filmes.

Em um mundo onde o acesso à internet é capaz de conectar as pessoas de qualquer região do planeta, os jovens de diferentes lugares dividem interesses que são compartilhados em outras línguas que não a sua materna. Portanto, aprender uma língua adicional nesse mundo de informações com

fronteiras diluídas, é de interesse dos jovens de todas as classes sociais. Mas qual o tipo de ensino de língua que esses jovens devem ter?

O **tema** desta pesquisa é o estudo de uma língua adicional, no caso o inglês, como fator de inserção, reconhecimento e capital social e simbólico para jovens da periferia.

Para além de entender filmes e de traduzir músicas da moda, o conhecimento de outra língua deve auxiliar o aluno a ampliar sua visão com relação a outros assuntos e a estimular seu pensamento crítico respondendo a perguntas como: "Quem sou eu neste mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua que o currículo me proporciona estudar? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo?" (Schlatter e Garcez, 2009, p. 134).

Este esforço de investigação pretende problematizar questões que permeiam a aquisição do inglês por jovens em vulnerabilidade¹ social em contextos urbanos, os limites e as amplitudes que esse aprendizado apresenta na realidade socioeconômica e nos marcos pedagógicos brasileiros. O empenho de pesquisa objetiva compreender se há por parte dos alunos o reconhecimento da importância do inglês como fator cultural e simbólico de ascensão e inclusão social. Esta percepção deverá ser encontrada na análise dos discursos presentes nos exercícios de autoavaliação dos discentes.

3. POR QUE DEVEMOS APRENDER UMA LÍNGUA ADICIONAL? PARA QUEM SERVE APRENDER INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL?

O ensino de língua adicional é obrigatório na educação básica brasileira, dentro das leis que garantem o acesso à educação, as decisões relativas a essa

¹ O conceito de vulnerabilidade social aqui pretendido utiliza como referência autores da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe — Cepal — que organizaram, em junho de 2001, um seminário preparatório para documentos, recorrendo ao conceito para debate sobre a situação da América Latina. Parte-se do conceito corrente de debilidades, ou fragilidades, para elaborações que fogem do sentido passivo que sugere tal uso. Na elaboração mais conceitual, vulnerabilidade pede recorrência a diversas unidades de análise — indivíduos, domicílios e comunidades —, além de recomendar que se identifiquem cenários e contextos (Vignoli, 2001; Arriagada, 2001, Filgueira, 2001, entre outros).

garantia são tomadas em duas instâncias. Na primeira delas, a federal, existem três documentos fundamentais: a Constituição Federal, garantindo o acesso à educação e a universalização do Ensino Básico; a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), regulamentando a estrutura e definindo a oferta do ensino em nível nacional, estadual e municipal; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998; BRASIL, 2000), orientando as secretarias estaduais e municipais quanto ao conteúdo a ser ensinado. Até o início de 2017, estava em vigor o Art. 26 – § 5º da LDB de 1996, que obrigava o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da quinta série. A escolha da língua ficava a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades que a instituição possuía. No entanto, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que deverá ser adotada em todas as escolas em até cinco anos após essa data, alterou esse parágrafo e instituiu a obrigatoriedade do inglês no currículo do ensino fundamental a partir do sexto ano.

Para além do capital linguístico, o ensino de língua adicional envolve o que Bourdieu (1998) chama de capital cultural - conhecimentos aprendidos e necessários para interação em grupos sociais. Define-se cultura como os valores e significados que orientam e personalizam um grupo social. Já, capital cultural é uma metáfora utilizada para explicar como a cultura em uma sociedade dividida em classes se transforma em algo como uma moeda, utilizada pelas classes dominantes para acentuar as diferenças, transformando a cultura em instrumento de dominação. Além disso, as classes dominantes impõem a sua cultura às classes dominadas, atribuindo-lhe um valor maior e incontestável e utilizam a escola como meio de disseminar essa cultura. Se por um lado alunos das classes média e alta estão constantemente em contato com o capital cultural julgado como importante na sociedade, os estudantes oriundos de classes sociais menos favorecidas não têm este privilégio em suas vidas cotidianas, possuindo somente a escola como meio de aprender a dominar os códigos desse capital cultural.

A língua é a expressão máxima da cultura de um povo e é através dela que conseguimos apresentar lugares e costumes diferentes para o aluno. Entender que existem outras pessoas que percebem o mundo de uma outra perspectiva e que se expressam usando uma língua diferente é fundamental para a ampliação da visão de mundo de um indivíduo. Para além de aprender as diferenças

linguísticas entre a sua língua materna e a língua adicional, perceber essas diferenças como manifestação de algo que não é igual ao que estamos acostumados é indispensável para a formação de um ser humano que respeita o diferente. Essa ideia nos remete ao conceito de subjetividade através da linguagem que nos apresenta Benveniste (2005) ao afirmar que o homem só se caracteriza enquanto pessoa através da linguagem quando em contato com o outro, sendo o outro, condição fundante para a formação da identidade subjetiva do eu, pois, reconhecemos que este não pode pensar em sua totalidade senão pelo outro. É difícil perceber a si mesmo sem possuir algo ou alguém para traçar uma comparação. Dessa forma, aprender uma língua adicional é mais do que apenas conhecer o outro, é se conhecer confrontando o eu e o diferente. Conhecer outras pessoas, outros lugares, outras maneiras de se expressar permite ao aluno entender melhor o funcionamento de sua comunidade, quais são suas peculiaridades, o que a diferencia e o que a aproxima das outras. Dizer isso é afirmar que o estudo de uma língua adicional colabora para a formação da identidade sociocultural de si e do outro na visão do aluno. Para ser capaz de transitar na diversidade, o aluno precisa confrontar o diferente, comparar com o que está acostumado e formar sua própria visão sobre o que faz parte do seu mundo e o que não faz até o momento. Ainda que o aluno não seja plenamente preparado para conseguir interagir em todos os contextos dessa língua diversa, ele tem o direito de ser preparado para o encontro com a diversidade.

Como já citado anteriormente, a maneira como conhecemos a nós mesmos depende da relação que temos com o outro, ou seja, na troca entre pares, estabelecendo semelhanças e distinções é de fundamental importância para formação da nossa própria identidade. Sobre isso, FREIRE (1996) afirma que:

[...] Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmo não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não-eu", ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 1996, pg. 41)

Além disso, aprender é uma característica inerente ao ser humano e uma necessidade constante. Desde que nascemos possuímos o ímpeto de aprender por repetição e tentativas. Nossa organização social nos permite dois ambientes de aprendizagem: dentro e fora da escola. A diferença entre esses dois ambientes é que um deles é pensado exclusivamente para promover o aprendizado, como bem nos diz os RCS (ibid):

Na escola, a aprendizagem se refere a domínios que só ela pode melhor prover. São aprendizagens que supõem professores e gestores, intencionalidade pedagógica, projeto curricular, materiais e recursos didáticos, todo um complexo e caro sistema de ensino e avaliação que sustenta e legitima os conhecimentos pelos quais a escola é socialmente responsável por sua transmissão e valorização. (RCS 2009, p. 26)

Para isso, ainda de acordo com os RCS (ibid) planejar situações de aprendizagem terá como fim levar o aluno a “expressar idéias com clareza, oralmente e por escrito; analisar informações e proposições de forma contextualizada; ser capaz de tomar decisões e argumentar; e resolver problemas/conflitos”. Isso é o que se espera de uma aprendizagem autônoma que coloca o aluno como ser atuante e autor de sua própria aprendizagem.

Quando se trata de aprendizagem de uma língua adicional, primeiramente devemos romper com a ideia de que devemos aprender uma língua adicional para sermos proficientes em todas as situações que usamos a nossa língua materna, pois isso é impossível. Para que fosse possível adquirir o nível de proficiência que possuímos em português, foi necessária uma imersão total na língua durante muitos anos desde que nascemos, o que não acontece quando aprendemos uma outra língua em contexto escolar. É necessário que fique claro que os alunos serão proficientes em algumas habilidades em contextos específicos de uso da língua, como por exemplo ler e compreender uma matéria jornalística em inglês, assistir um vídeo legendado relacionando o que se escuta em inglês com a legenda em português, etc. É preciso deixar claro que a aula de língua adicional focará na formação do cidadão, falando sobre assuntos variados, em diversos contextos sociais e utilizando a língua como ferramenta para transitar nesses contextos e assuntos.

O ensino de língua adicional é de extrema importância para a educação crítica do indivíduo que pretende formar opinião tanto sobre sua realidade quanto sobre a do mundo em que está inserido. Mas dentre tantas opções de línguas para estudar, por que escolher o inglês? E por que ensinar inglês como língua adicional em contextos periféricos?

A língua inglesa está presente na rotina de todo brasileiro, nossa língua incorporou vocábulos e expressões do inglês que usamos diariamente e qualquer cidadão em qualquer contexto social defronta esse uso constantemente. Além do uso em contextos informais de fala, a língua inglesa é requisito para diversas vagas no mercado de trabalho e para diversos cursos de graduação e pós-graduação. Por esses motivos, o estudo do inglês é obrigatório no currículo da educação básica no Brasil, seja na escola pública ou privada, a partir da alteração da lei feita em 2017, como já mencionado. O aluno de escola pública, normalmente, possui contato com a língua inglesa como conteúdo formal apenas durante o período escolar. É bastante recorrente ouvir de jovens o discurso de que as aulas de inglês da escola não são suficientes para que se "aprenda a língua".

De acordo com os RCS (2009, pg. 130) "... o ensino de línguas adicionais na escola regular precisa se dar em meio a preocupações de formação do cidadão, não meramente de um falante de línguas." Por isso, os RCS (2009) nos guiam a utilizar uma abordagem enunciativa de ensino, ou seja, que privilegia a função comunicativa da língua por meio de interações sociais. Uma aula que utiliza essa abordagem se caracteriza pela participação ativa dos alunos na criação do seu aprendizado, no uso de diferentes métodos e ferramentas educativas e diversos tipos de textos. Utilizando esse método e trazendo a língua para sala de aula para ser experimentada em diversos contextos de aprendizagem, privilegia esse espaço de interação e uso de língua de modo a se tornar um ambiente propício ao sucesso na aprendizagem da língua adicional. Sobre isso, é importante ressaltar o que é apresentado nos RCS (2009 apud Abeledo, 2008) "Aprendizagem é entendida aqui como uma realização intersubjetiva, emergente e contingente às ações dos participantes, produzida para dar conta das atividades desenvolvidas em cada interação". Ou seja, usar a sala de aula como ambiente propício para que o aluno participe da criação de seus conhecimentos, se envolvendo nos projetos de modo a utilizar

os elementos linguísticos que tem a disposição para significar o seu próprio aprendizado. Por isso, as aulas de língua adicional criam a necessidade de uso da língua para situações apresentadas no aqui e agora, desvinculando a ideia de que aprender uma língua serve somente para o futuro. Quando o aluno se apropria da língua de modo a interagir e conseguir se movimentar nessas trocas linguísticas e sociais presentes na sala de aula, atingindo o objetivo da atividade, seja ela escrita ou oral, podemos comemorar o fato de que esse aluno é proficiente para participar desta ação específica, pois consegue utilizar a língua inglesa a fim de atingir aquele objetivo que lhe foi dado.

Os jovens estão em busca constante da sua identidade, experimentam diversos modelos sociais para conseguirem se diferenciar e se aproximar de seus pares e isso é um processo natural para essa fase da vida. Ao passar por esse processo, é necessário que o indivíduo conheça a sua comunidade e se reconheça enquanto integrante e agente transformador dela. É fundamental que esse processo seja acompanhado de leituras que carreguem consigo diferentes pontos de vista e é função da aula de inglês dar acesso a essas leituras. Em uma era de informações rápidas e superficiais, é tarefa do professor de língua inglesa trazer leituras que porventura não seriam acessadas pelos alunos, por falta de estímulo ou desconhecimento da fonte, mas de fácil acesso para serem revisitadas, auxiliando na formação da identidade desse indivíduo. Saber de que maneira se comportam grupos em outro país, como são comemoradas certas datas, quais os tipos de refeições, de modo a diferenciar-se ou aproximar-se deles, ajuda a entender a si mesmo ao confrontar o diferente.

Fazendo uma análise rápida dos perfis familiares dos alunos atendidos no projeto social Centro da Juventude na Lomba do Pinheiro, bairro periférico de Porto Alegre que oferece, através do projeto, aulas de inglês para jovens da comunidade, percebe-se que a língua inglesa não faz parte do dia a dia das famílias, ao contrário do que acontece nas famílias de classe média. Quando questionados, na matrícula para a oficina de inglês, todos os jovens, alunos ou ex-alunos de escola pública², relataram serem os primeiros da família acessando

² Cabe deixar claro que o ideal seria termos um ensino de língua adicional na escola que habilitasse os alunos a fazer uso efetivo da língua em todas as situações que eles julguem pertinentes, porém, enquanto isso ainda não é realidade, é importante que tenhamos esse tipo de espaço gratuito para o ensino de línguas, pois é bastante comum que alunos com boas condições econômicas utilizem cursos livres pagos para suprir essa necessidade.

o ensino da língua fora da escola regular. Porém, todos declararam ter contato diário com a língua através de diversos meios de comunicação e mídias digitais que possuem acesso e que teriam curiosidade de entender mais sobre essa língua tão distante e ao mesmo tempo tão próxima de suas realidades.

Voltando ao conceito de capital cultural descrito por Bourdieu (1987), existe uma divisão do capital cultural em dois aspectos: o aspecto social incorporado, que engloba as qualidades culturais transmitidas entre as gerações pela socialização primária; e o aspecto social institucionalizado, que são os títulos e os diplomas. Os dois estão relacionados à medida que apenas determinados tipos de saberes incorporados são cobrados como saberes institucionalizados, reforçando o mecanismo de reprodução de divisão de classes, visto que esses saberes são oriundos das classes dominantes. Seguindo essa linha de pensamento, o inglês, enquanto saber institucionalizado, é um saber social incorporado para indivíduos provenientes de classes sociais abastadas, enquanto, de acordo com a análise mostrada no parágrafo anterior, onde as famílias dos alunos atendidos no CJLP relataram não ter contato com a língua inglesa, não vale como realidade para a população vinda de classes consideradas inferiores, relegando à escola o papel de única responsável pela transmissão desse conhecimento para esta parcela da população. Portanto, ensinar inglês em espaços de aprendizagem na periferia é garantir o acesso dessa classe ao capital cultural, abrindo oportunidades de acesso a outros tipos de capitais.

4. PROJETOS *CULTURES ARE PLURAL E NEWS TO READ THE WORLD*

Os projetos a serem apresentados foram desenvolvidos em três turmas. As aulas iniciavam às 14h e terminavam às 16h30min, com um intervalo de 15 minutos em cada turma e eram realizadas uma vez por semana. Analisando a característica dos alunos de cada turma, duas delas possuíam uma menina e seis meninos e a terceira turma era composta por três meninas e três meninos.

Desses alunos, apenas um já havia concluído o Ensino Médio, todos os outros eram estudantes do ensino regular.

Iniciamos nossas aulas em abril com o projeto intitulado *Cultures are Plural*, no qual conversamos sobre língua e cultura. Já na primeira aula, a maior parte dos alunos associavam a língua inglesa com os Estados Unidos e viam esse país como superior ao Brasil em todos os aspectos abordados pela professora: economia, educação, segurança, saúde, entre outros. Esse primeiro projeto visava ampliar a visão de mundo dos educandos, trazendo ao debate a importância do respeito e valorização de diferentes culturas e deixando de lado a ideia de que as culturas europeia e estadunidense são superiores. Os jovens estão constantemente emergidos no mundo digital, onde a cultura importada de países economicamente superiores sobrepõem-se a nossa própria cultura brasileira e latinoamericana. Através de vídeos, debates, música e obras artísticas, o projeto propunha romper com a lógica de superioridade e/ou inferioridade de algumas culturas em detrimento de outras.

Além de desmistificar a ideia de inferioridade cultural do Brasil, as primeiras aulas visavam a trazer a noção de estereótipo, palavra desconhecida para a maioria dos alunos até então. Iniciamos com a pergunta “O que você sabe de inglês?” que vinha seguida da resposta “nada” dada pela maioria dos alunos. Então, a professora trazia figuras ou palavras amplamente utilizadas em nossa fala cotidiana, mas que utilizamos apenas em inglês, tais como *wifi*, *milkshake*, *skate*, entre outras. A partir daí, falamos sobre estrangeirismos e enfatizamos que todos ali já sabiam bastante sobre a língua. Freire (1970, p.54) nos disse sobre alunos oriundos de classes economicamente inferiores que “de tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua incapacidade”. Por isso a importância de iniciar o projeto ativando o conhecimento prévio dos alunos a fim de afirmar sua capacidade de aprender.

O mote deste projeto inicial foi confrontar uma cultura diferente, principalmente a estadunidense, por desejo dos educandos, com a sua própria. Com o uso da língua, os alunos se apropriaram de certas estruturas sintáticas da língua inglesa, comparando-as com as estruturas da sua língua materna; apropriaram-se de vocabulário usado para caracterizar seu país e o país do

“outro”; e acessaram fontes autênticas para (re)descobrirem a cultura hip hop estadunidense, tão presente no seu cotidiano. Segundo Clark (1996) o uso da linguagem é uma tarefa individual e social e é através da interação do falante com o ouvinte que as pessoas criam suas relações dialógicas. Sendo assim, a linguagem não é um processo social apenas ou individual isolado, mas sim a comunhão dos dois, que trabalham juntos e coordenados. Trabalhar a linguagem escrita, seja em conteúdos lidos ou pequenos textos escritos pelos próprios alunos era uma tarefa proposta com certa tranquilidade, pois os alunos se sentiam confortáveis em testar seus conhecimentos nessas duas habilidades.

Quando as atividades eram de compreensão da língua oral, por meio de vídeos ou música, os alunos tinham um pouco mais de dificuldade de acompanhar, pois, como eles mesmos relataram, era corriqueiro que ouvissem música em inglês apenas pelo ritmo, sem interesse pela letra. Para que começassem a se acostumar com as diferenças entre escrita e pronúncia da língua, assistimos vídeos legendados em inglês e português, o que foi um desafio, como no caso do filme *Take the Lead*, cuja tarefa consta na Figura 1:



CENTRO DA JUVENTUDE
ENGLISH CLASS
TEACHER MARIANNA

MOVIE COMPREHENSION

1) Choose the correct alternatives about the movie.

- The teacher's name is Pierre.
- The students can dance.
- The students can't dance.
- The students win the dance competition.
- The parents don't let the students dance.
- A student breaks the director's car.
- The director doesn't like the teacher.



WIN -	BREAK -
LET -	LIKE -

2) Write sentences in PRESENT CONTINUOUS TENSE for each movie scene. Use the words from the box.

SMILE - FIGHT - SPEAK - LAUGH - HOLD - DANCE



Figura 1 - Tarefa sobre o filme

Acostumados majoritariamente com programas de canais abertos na televisão, sempre em língua portuguesa original ou dublados, era difícil para eles acompanharem o ritmo de leitura das legendas ao mesmo tempo em que viam as imagens. Começamos com vídeos curtos, como por exemplo, vídeos retirados da internet sobre o que estrangeiros pensam sobre o Brasil ou cenas de filmes e séries que tratavam de estereótipos culturais, como uma passagem

do filme *Rio*, pausando e voltando em alguma cena, quando necessário. O progresso deles foi rápido e muito significativo. Esse tipo de atividade na qual o áudio era em inglês e as legendas em português, foi de grande valia para que eles ouvissem a língua falada em diferentes situações e com diversos sotaques. Além de treinar a habilidade de leitura rápida, praticavam também a interpretação do texto escrito juntamente com o texto não verbal das imagens dos vídeos. Era muito comum, durante a apresentação de algum vídeo, ouvir os alunos repetindo baixinho certas palavras ou expressões que reconheciam de algum outro material em inglês, enquanto comentavam com os colegas em voz alta seus *insights* a respeito de vocabulário e pronúncia.

Enquanto os alunos focavam em suas habilidades de leitura e escrita e se provocavam a compreender áudios em inglês, o grande desafio era que eles se arriscassem na fala. Enquanto líamos textos e assistíamos vídeos a respeito de diversos aspectos culturais do país que eles escolheram para estudar, os Estados Unidos, as produções escritas avançavam, mostrando domínio das estruturas linguísticas estudadas. Porém, na hora de treinarmos a oralidade os alunos se sentiam muito inseguros. A maioria deles relatava timidez, vergonha e insegurança na pronúncia das palavras. Para que eles se sentissem à vontade, foi proposta uma atividade diferente na qual eles escolhiam uma música do seu gosto para uma batalha de *Lip Sync*. Era comum para muitos dos alunos as batalhas de dança como forma de diversão, então, dessa vez, ao invés de dançarem, eles dublariam a música de forma muda. Essa atividade auxiliou muito para que perdessem a vergonha e se sentissem mais seguros com a pronúncia das palavras, pois a fim de treinarem a dublagem, eles se reuniam em grupos de sua escolha e, de maneira bem privada, cantavam a música entre si, solicitando ajuda da professora vez ou outra. Algumas das músicas escolhidas por eles para essa atividade foram *Skyscraper* da Demi Lovato, *No Air* do Chris Brown, entre outras. No fim das contas, os alunos haviam pronunciado tantas vezes aquelas palavras durante os treinos, que na hora da batalha de dublagem muda, acabavam cantando em voz alta sem notar, fato que foi trazido pela professora no feedback, a fim de mostrar como eles eram e foram capazes de falar inglês.

Através desse primeiro projeto, que trouxe muitos elementos da cultura da periferia das grandes capitais estadunidenses, os alunos sentiram-se

impulsionados a pensar sobre sua própria cultura. Muitas foram as conversas a respeito das diferenças e semelhanças das danças de rua de lá, com as danças que eles coreografaram na oficina de Dança do Centro da Juventude da Lomba do Pinheiro. Um exemplo para ilustrar a importância de trazer para sala de aula as músicas que os alunos ouviam no intervalo, foi o fato de o grupo de dança modificar uma coreografia há anos performada da música *Yo!* do Chris Brown, pois agora sabiam que a letra falava sobre um homem cortejando uma mulher em uma festa e os passos já não combinavam com a antiga coreografia na qual apareciam casais brigando. Para a oficina de Stencil, muito popular no CJLP, os alunos levaram o que aprenderam sobre Graffiti e produziram peças em inglês de maneira autônoma, sem que tivesse sido proposto pelas professoras, para pintar nos muros da instituição. Além de diferenciar e aproximar sua cultura com a do outro, através de práticas culturais nas quais a língua era um dos instrumentos utilizados em diferentes contextos sociais que eles conheceram, os alunos também faziam comparações metalinguísticas entre português e inglês. Através do estudo da cultura hip hop, eles perceberam que, assim como em português, existem palavras e expressões em inglês que são consideradas ofensivas e não devem ser utilizadas. Um exemplo foi a respeito do uso da palavra *nigger*, amplamente utilizada em contextos periféricos nos Estados Unidos, a qual os alunos reconheciam de músicas, filmes e videoclipes. Como nos diz Bakhtin (1981 p.95) “ A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” Quando explicado o sentido da palavra, seu contexto de uso e sua história, os alunos se sentiram à vontade para trazer palavras em português que consideravam ofensivas, relacionando o sentido ideológico da palavra em inglês com o sentido ideológico ou vivencial dos exemplos que trouxeram do português. De acordo com Sarmiento (2004), é desejável que o falante possua conhecimento das regras culturais que regem o comportamento da comunidade da cultura-alvo para que ele possa utilizar as formas linguísticas no contexto adequado. Ao conseguirem traçar uma comparação entre a expressão estudada na língua adicional com outras utilizadas na sua língua materna, os estudantes mostraram apropriação não só

do vocabulário, mas das regras culturais do outro, enquanto reafirmaram as suas.

O segundo projeto, intitulado *News to Read the World*, surgiu a partir da curiosidade dos alunos em momentos informais da aula sobre o porte de armas no Brasil e no mundo. Várias perguntas acerca das notícias que viam nos jornais e comparações culturais com países de língua inglesa nos levaram a ampliar a discussão e levá-la para a sala de aula. Infelizmente, aconteceram tragédias no Brasil e nos EUA envolvendo armas de fogo e morte de jovens em escolas em 2017 e os alunos trouxeram as notícias para aula. Analisar essas notícias, comparar os dados que envolvem armas de fogo no Brasil e nos EUA e discutir sobre o assunto utilizando o conhecimento que adquirimos através das fontes que investigamos se tornou matéria de sala de aula. Enquanto no primeiro projeto nos apropriamos do inglês oral, utilizado a língua de maneira informal em diálogos de filmes e gírias do hip hop, esse segundo projeto focou mais na parte escrita da língua a partir do momento em que escolhemos notícias online como gênero textual principal a ser estudado.

Sobre a língua, seus usos e composições, Bakhtin (1992) afirma que todas as atividades humanas sempre estão relacionadas com o uso da língua e que essa utilização acontece em forma de enunciados, que podem ser tanto orais, quanto escritos, mas que são concretos e únicos. Estes enunciados concretos se diferenciam por sua temática e construção composicional de acordo com as especificidades de uma esfera de comunicação. Ainda que cada enunciado seja individual, quando analisamos as esferas de comunicação, notamos que cada uma possui seu tipo de enunciado relativamente estável, ao que o autor denomina gêneros do discurso. Pensando assim, a escolha de trabalhar o uso da língua adicional com materiais autênticos e utilizando um gênero específico faz sentido nesse contexto original de uso da língua. Considerando que os alunos, de acordo com sua evolução em aspectos gramaticais no que tange os tempos verbais da língua inglesa, possuíam condições de aprender o Presente Simples e que esse é o tempo verbal mais utilizado em manchetes de notícias escritas em inglês, a escolha por utilizar o gênero textual notícia se mostrou bastante efetiva. A figura 2 e a figura 3 servem de exemplo de tarefas que os alunos realizaram utilizando o gênero notícia:

Las Vegas shooting kills at least 59 in deadliest ever US gun attack



(People trying to hide from the gun shots)

A "lone wolf" gunman carried out America's deadliest mass shooting in a meticulously planned attack after waiting for three days in a hotel suite before striking at a festival crowd of 22,000.

Stephen Paddock, 64, killed at least 59 people and injured a further 527 when he fired on concertgoers from the vantage point of a 32nd-floor hotel room in Las Vegas.

Armed with as many as 23 weapons, including semi-automatic rifles, Paddock opened fire at 10.08pm on Sunday (5.08am UK time) in a shooting spree that lasted between five and 10 minutes.

<http://www.telegraph.co.uk/news/2017/10/02/las-vegas-mtg-shooting/multiple-casualties-report-veas-mandalay/>

There are some parts of the news, underline each part in the news and explain their differences in use:

HEADLINE: _____

VERBAL TEXT: _____

NON-VERBAL TEXT: _____

SUBTITLE: _____

TITLE: _____

FONT: _____

Answer the questions about the text;

1) What is the news about?

2) Where does the case happen?

3) How many victims are there?

Figura 2 - Atividade Sobre o Gênero Textual Notícia



Suspect Found Dead After One of Worst U.S. Mass Shootings

By THE NEW YORK TIMES
7:12 PM ET

- The police identified the suspect as Stephen Paddock, 64, and said he had killed himself.
- In his hotel room, the suspect had at least 17 firearms, including a handgun, and some were rifles equipped with scopes, an official said.

4566 Comments

THE SCENE

A Burst of Gunfire, a Pause, Then Carnage That Would Not Stop

Thousands of concertgoers found themselves turned into targets, and many lay flat,



2:36

Penned In and Under Fire

Video by CAMILLA SCHICK, DAVID HORN and CHRIS CRONIN. Photo by David Heister/Getty Images

THE VICTIMS

Mourning the Many Lives 'Gone Too Fast'

By JULIE BOSMAN



Mandalay Bay Resort and Casino

OPINION

OP-ED CONTRIBUTOR

Nothing Will Change After the Las Vegas Shooting

By STEVE ISRAEL 7:33 PM ET

I used to hope that tragedy would inspire my colleagues in Congress to take action about gun violence. It never does.

98 Comments

OP-ED COLUMNIST

Preventing Mass Shootings Like the Vegas Strip Attack

By NICHOLAS KRISTOFF 4:47 PM ET

What we need most of all isn't mourning, but action.

2020 Comments

CONTRIBUTING OP-ED WRITER

In Las Vegas, We Take Care of People

By BRETTANY BRONSON

5:30 PM ET

But hospitality and prayers can do only so much to prevent another shooting.

Letters: Pleas for Gun Control

Figura 3 - Slide Apresentado em Aula para Atividade em Duplas.

Ao longo do projeto, os alunos tiveram acesso a fontes de notícias de grandes veículos midiáticos internacionais, sendo capazes de entender o contexto da notícia de maneira autônoma e segura; aprofundaram o debate a respeito de assuntos pertinentes à política nacional e internacional sobre tráfico, comercialização e porte de armas de fogo; entenderam a importância de pesquisar fontes confiáveis de notícias, modificando comportamentos pessoais que possuíam em relação ao compartilhamento de informações em suas redes sociais; e demonstraram apropriação do gênero textual e suas especificidades linguísticas e estruturais de maneira segura o suficiente para criarem suas próprias notícias. Após três meses utilizando esse gênero como base para diversas discussões linguísticas, culturais, políticas e sociais, foi sugerido aos alunos que utilizassem os conhecimentos adquiridos para elaborar uma notícia a respeito de suas vivências diárias no Centro da Juventude. Essas notícias seriam compiladas de modo a formarem um jornal a ser distribuído no dia da

entrega de certificados de conclusão das oficinas. A apreensão da estrutura do gênero estudado e das estruturas linguísticas a serem utilizadas foi tanta, que a organização da ordem para a confecção das notícias foi a de escrever a original em inglês primeiro, para só depois traduzir para o português, a fim de um maior entendimento do público que receberia o jornal. Sobre a escolha desse tipo de produto final, Freire (1996 p.24) nos traz seu ponto de vista quando diz: “Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de fazer o ensinado (...)” e os alunos da oficina de inglês do CJLP demonstraram ser capazes de recriar o aprendido.

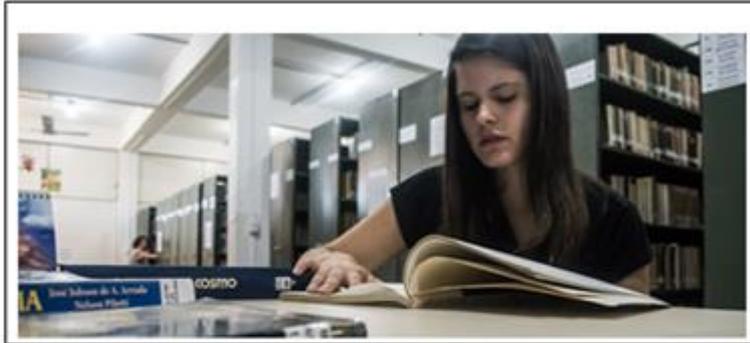
A criação de notícias sobre o funcionamento do Centro da juventude na Lomba do Pinheiro enquanto produto final funcionou como fechamento da oficina de inglês no ano de 2017. As figuras 4 e 5 exemplificam o produto final confeccionado pelos alunos e, após, suas próprias análises a respeito do seu conteúdo:

OXFORD PAPER

December, fourteen of 2017

Our lives in C.J.

Cj is a place where Young boys and girls live on without prejudice



Student of Centro da Juventude in library

Centro da Juventude is located in Lomba do Pinheiro more precisely in address Ten. It is a place where young boys and girls between 14 to 24 years old can live without fear of drugs and violence.

Centro da Juventude was founded in March 2017 and it is doing a lot of fame among young people of Lomba do Pinheiro. You'll be able to do workshops such as Theater, English, Futsal, Photography, etc...

Or if you think more forward, join activities such as: Cooking class, computer class and administration.

Here young boys and girls learn to comply with the differences, with respect, make new friends and open your mind for new paths in life. If you sign in Centro da Juventude invite your friends. All are welcome by students and teachers.

News by Paulo Gabriel de Araujo, Deacke, Marvin M.G and Andrew

Figura 4 - Notícia Criada pelos Alunos Como Produto Final do Projeto

NAME: _____ DAY: _____



FINAL ACTIVITY

Analyze this piece of news about Centro da Juventude and answer:

OXFORD PAPER
Online Journal of 2017

Our lives in C.J.

C.J. is a place where Youngboys and girls live on without prejudice



Student of Centro da Juventude in library

Centro da Juventude is located in Lombado Pinheiro more precisely in address 166. It is a place where young boys and girls between 14 to 24 years old can live without fear of drugs and violence. Centro da Juventude is refounded in March 2017 and it is doing a lot of fame among young people of Lombado Pinheiro. You'll be able to do workshops such as Theater, English, Futsal, Photography, etc... Or if you think more forward, join activities such as: Cooking class, computer class and administration. Here young boys and girls learn to comply with the differences, with respect, make new friends and open your mind for new paths in life. If you sign in Centro da Juventude invite your friends. All are welcome by students and teachers.

Made in Porto Alegre de Arago, Zepeda, March 10th and answer

1) What is the headline of the news?

2) What is the subtitle?

3) Where Centro da Juventude is located?

4) What are your favorite workshops at Centro da Juventude?

Answer the questions about yourself and C.J.:

- 1) Do you like Centro da Juventude workshops? _____
- 2) Does C.J. have Spanish class? _____
- 3) Do your friends from school know C.J.? _____
- 4) Does Marianna work at C.J.? _____

Write the affirmative sentences in the negative form:

- 1) Young boys and girls live on without prejudice.

- 2) Student of Centro da Juventude reads in the library.

Write a headline for this piece of news:

The legal basis for firearm possession in the US is enshrined in the Second Amendment of the Constitution. But how are guns regulated? DW looks at who can buy and sell them – and how one loophole undermines gun control.



Gun control is one of the most divisive issues in American politics. Yet each mass shooting – defined as four or more victims having been killed indiscriminately – antagonizes groups between both sides of the gun control argument.

Proponents of stricter gun regulations fear for their safety in a country where there is an average of 88 guns per 100 people, according to the most recent Small Arms Survey. The Brady Campaign to Prevent Gun Violence estimates that around 114,000 people are shot each year in the US. This includes murders, assaults, accidents, police intervention, suicide attempts and suicides.

Figura 5 - Atividade de Sistematização Final

5. A IMPORTÂNCIA DA AUTOAVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO

Como já citado anteriormente, Bakhtin (ibid) relaciona todas as esferas da atividade humana com o uso da língua. A utilização da língua é uma atividade social que necessita de interação. Sendo assim, o ensino de língua deve criar o ambiente propício para a interação onde o uso da língua estudada se torna a ferramenta da prática social no exercício proposto. Quando a professora convida os alunos a utilizarem a língua para algum tipo de prática social, ela está dando autonomia para que eles usem a língua aprendida da maneira que os aprouver. Isto é dizer que os alunos não são aprendizes apáticos apenas absorvendo informação, mas seres autônomos que utilizam o que aprenderam, atribuindo significado ao aprendido. Conforme Freire (1996):

“É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE 1996, p.22)

Dizer que o aluno tem autonomia para utilizar o conhecimento aprendido em sala de aula do jeito que tiver mais significado nas situações sociais que se apresentarem, é também dizer que ele possui responsabilidade pelo progresso de sua própria aprendizagem, sendo capaz de se autoadministrar, autoorganizar e autoavaliar. Utilizar a autoavaliação como instrumento avaliativo objetiva o aprimoramento do senso crítico dos alunos e do seu senso de responsabilidade.

A autoavaliação se define como o processo no qual o indivíduo avalia uma produção, ação ou conduta de sua autoria, além de avaliar seu desempenho, competências e habilidades, de acordo com Bartholomeu *et. al.* (2007 p. 5 apud HAYDT 1997). É um instrumento bastante complexo, que necessita de clareza no acordo sobre seus objetivos e resultado, pois visa não apenas o seu conhecimento pessoal, mas seu desenvolvimento e capacidade cognitiva. Dentre seus objetivos, está o da melhora não apenas da aprendizagem, mas também o aprimoramento do ensino. Para que esses objetivos sejam alcançados, a fim de que haja evolução do processo de ensino/aprendizagem, é necessário que o instrumento de avaliação seja entendido de maneira séria por parte dos alunos e que as respostas sejam pensadas de forma crítica, reflexiva e honesta. Segundo os autores, “a autoavaliação incentiva o aprendiz a progredir, a realizar cada vez melhor as atividades subsequentes e a identificar o que aprendeu e em que precisa melhorar”, portanto, “Ao realizar esse trabalho de reflexão, o aluno estará analisando e pensando sobre o seu próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo um conceito sobre si mesmo e reconhecendo que seu esforço pessoal o levará a um maior desenvolvimento”.

Levando em consideração essa visão da autoavaliação como instrumento avaliativo para alunos autônomos, que pensam criticamente sobre a evolução de suas habilidades e competências no uso da linguagem, esse instrumento foi analisado também pela professora, a fim de diagnosticar o impacto das aulas de

inglês na aquisição de capital cultural por parte dos alunos da oficina de inglês do CJLP em 2017, como é ratificado nos RCS (2009):

É importante que o aluno conheça os objetivos e participe das decisões a respeito do processo avaliativo desde o início do ano letivo. Nesse sentido, a avaliação é vista como um “contrato” entre professor e aluno: ambos devem definir juntos aquilo que se deseja avaliar e o método e os critérios que serão utilizados. Esse procedimento contrasta com uma perspectiva tradicional de avaliação (classificatória, estática, mecanicista, autoritária e com o foco exclusivo no aluno). Propõe-se aqui uma avaliação mais progressista, que é diagnóstica, dinâmica, coletiva, reflexiva, dialógica, com o foco no aluno, no professor e no processo de ensino/aprendizagem. Isso significa orientá-la para uma função formadora, que assegure a participação do educando em sua própria aprendizagem e que, com a participação do professor, ambos possam redirecionar ações e prioridades de ensino para alcançarem as metas desejadas. (RCS 2009, p. 49)

5.1 AS AUTOAVALIAÇÕES DOS ALUNOS

Ao longo do ano, muitos estudantes foram cotizados para as oficinas de aprendizagem profissional e em seguida conseguiram postos no mercado de trabalho como jovens aprendizes, o que fazia com que a oficina de inglês possuísse alguma rotatividade dos alunos. Assim, de todos os alunos que participaram das aulas, foram escolhidos os 13 alunos que iniciaram e terminaram a oficina participando de todas as etapas do projeto de abril até novembro de 2017. Sendo três meninas e dez meninos; doze ainda estão cursando educação básica regular e um já terminou o ensino médio. A média de idade desses alunos é de 14 anos, todos são moradores da Lomba do Pinheiro, quatro se autodeclaram brancos e nove se autodeclaram negros.

A fim de compreender se houve por parte dos alunos o reconhecimento da importância do inglês como fator cultural e simbólico de ascensão e inclusão social, serão analisadas as autoavaliações dos alunos. Assim como a escolha do tema do projeto foi resolvida de acordo com o interesse dos alunos, o teor das questões da autoavaliação também foi decidida pela professora e alunos, de maneira conjunta. Como afirma Bartholomeu *et. al.* (2007 p. 7 apud Haydt 1997) o aluno deve ter autonomia para acrescentar itens que julgue necessários na elaboração da autoavaliação, de acordo com sua vontade, pois, dessa maneira

poderá perceber por si mesmo quais são seus pontos fortes e fracos e o que deverá fazer para a melhora de seu desempenho.

Conforme as aulas iam passando e os estudantes conheciam vários aspectos culturais de outros lugares, pensavam sobre o seu lugar nesse mundo vasto que estavam explorando em português e inglês, a professora pretendia ampliar a visão do aprendizado do inglês para além de necessidade do mercado de trabalho no futuro, e de traduções. Assim, a fim de diagnosticar se esse objetivo fora alcançado, as perguntas foram propostas pela professora e modificadas pelos alunos, conforme suas percepções a respeito desse tema. Ao autorizar a modificação das questões, a professora reafirmou a autonomia dos estudantes em relação ao seu lugar de construtores do próprio conhecimento, capazes de se autoavaliar, percebendo, assim, que o interesse em modificar as questões de acordo com sua percepção sobre o seu aprendizado demonstrava uma profunda assimilação e engajamento ao trabalho proposto. A respeito disso, retorno a Freire (1996) quando diz que “é decidindo que aprendo a decidir”.

A tarefa de autoavaliação continha questões a respeito do processo de ensino/aprendizagem de inglês durante o período letivo de 2017 na oficina de inglês do CJLP, tais como: 1) “Tu te consideras capaz de ler textos em inglês sem auxílio de tradutor? E lendo esses textos, tu consegues entender seu sentido geral através do contexto?”; 2) “Em quais aspectos a oficina de inglês do CJ mudou o teu entendimento sobre o que é ensinar e aprender inglês?”; 3) “Durante as aulas lemos matérias a respeito do porte de armas nos EUA e no Brasil. Faz sentido pensar sobre o teu país lendo informações a respeito de outros países? De que maneira?”; 4) “Como tu te sentiste ao perceber que conseguia ler matérias de jornais internacionais? Isso mudou a tua relação com o inglês?”; 5) “Por que tu achas importante que os jovens da Lomba aprendam inglês?”³.

Para fins deste trabalho, serão analisadas as respostas à pergunta 5, “Por que tu achas importante que os jovens da Lomba aprendam inglês?”. Esta escolha deve-se ao objetivo deste trabalho, ou seja, compreender se há por

³ O texto original está apresentado na íntegra nos Anexos.

parte dos alunos o reconhecimento da importância do inglês como fator cultural e simbólico de ascensão e inclusão social.

A fim de analisar as respostas dos alunos foi conduzida uma codificação do conjunto de dados de acordo com Saldaña (2009, p.3), para quem a codificação é entendida como “(...) uma palavra ou frase curta que simbolicamente atribui um atributo sumativo, saliente, captador de essência e/ou evocativo para uma parte de dados baseados em linguagem ou visuais”. Para o autor, a codificação é mais do que simplesmente reduzir dados, está relacionada a resumir ou condensar dados para identificar dados repetitivos no corpus. Assim, ao examinar as autoavaliações, o que foi buscado foram frases que apresentassem que o objetivo do trabalho fora atingido. Quando vários significados emergiram, realizamos a codificação simultânea, ou seja, “A aplicação de dois ou mais códigos diferentes a um único dado qualitativo” (Saldaña, 2009, p. 62).

Por meio da leitura, releitura e análise dos dados, foi possível chegarmos a cinco categorias:

- 1- língua mais falada do mundo;
- 2- razões profissionais;
- 3- estudo;
- 4- entender/aprender mais coisas;
- 5- descobrir o mundo/outros países.

É importante ressaltar que uma mesma resposta pode ter sido enquadrada em mais de uma categoria, foi o que aconteceu com as respostas 2, 3, 4, 7, 8, 9 e 13:

AUTOAVALIAÇÕES ANALISADAS PARA COLETA DE DADOS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Língua mais falada do mundo	X					X		X	X				
Razões profissionais		X	X						X		X		
Estudo				X						X			
Entender/aprender mais coisas		X	X		X		X					X	X
Descobrir o mundo/outros países			X	X			X	X					X

Quadro 1 - Categorização das respostas dos alunos

Conforme a codificação dos resultados, pode-se perceber que a categoria "entender/aprender mais coisas" foi a mais recorrente, estando presente em seis respostas, como na resposta número 2: "É importante *pra* melhoria de vida e de

entendimento das coisas, até mesmo *pra* achar serviço. Depois que eu tive aula eu já consigo entender várias coisas que eu não entendia, até mesmo nas notícias da TV sobre o que acontece lá fora” e na resposta número 3: “*Pra* não se prender só na vila, descobrir outros países, outras culturas, ou, até mesmo conseguir um emprego bacana e dar uma condição *pra* família. Um aprendizado abre portas e um dia chega a tua hora de brilhar”.

A categoria “descobrir o mundo/outros países” está presente em cinco respostas, como, por exemplo a resposta 7: “Eu acho importante porque traz outras coisas bem mais importantes junto tipo de entender o mundo todo mesmo. Eu acho que seria bom os jovens aprender inglês de graça porque os cursos são muito caros e tem pessoas que não tem condições de pagar o curso mas também merecem aprender” e 13: “Eu acho que é porque aqui na Lomba pode ter muitos conflitos e tráfico e se a gente tá na aula a gente não tá fazendo besteira. Aí a gente aprendendo inglês estamos sabendo coisas lá do outro lado do mundo aqui do nosso bairro e aí da *pra* entender melhor as coisas, pensar sobre tudo e tal”.

As categorias “língua mais falada do mundo” e “razões profissionais” se repetem 4 vezes, como, por exemplo, nas respostas 1: “Acho que a importância de aprender inglês é porque é a língua mais falada do mundo e a gente também tem que saber falar”; 6: “Bom eu não acho que só os jovens da Lomba tem que aprender inglês eu acho importante os jovens do Brasil porque é uma língua mundial”; 9” Porque é um idioma muito falado no mundo, aprendê-lo ajudará na procura de empregos e até em viagens, já que é muito falado” e 11: “Porque o inglês é algo bastante importante, pois nos surgem várias oportunidades dentro do mercado de trabalho e principalmente é uma forma de manter os jovens longe de problemas”.

Finalmente, a categoria “estudo” foi a menos recorrente, aparecendo duas vezes nas respostas 4 e 10: “Porque quando os jovens daqui quer algo a mais como fazer faculdade, viajar *pra* outro lugar eles possam saber pelo menos o que vai encontrar e se comunicar” e “Porque acredito que tenha muitos jovens que querem aprender inglês, fazer um curso por desejo pessoal ou profissional e não tem como pagar, então acho importante que esse conhecimento possa chegar até aqui”

6. CONCLUSÃO

De acordo com a análise das respostas dos alunos, pode-se perceber a reflexão autônoma de cada um a respeito do seu aprendizado e da importância de aprender uma língua para alguém incluído em sua comunidade. Todas as respostas refletiram a importância do inglês enquanto fator cultural e simbólico de ascensão e inclusão social. Quando o aluno reconhece a língua inglesa como a língua mais falada do mundo, ele está afirmando que ela faz parte de uma cultura que lhe foi apresentada, e que esse acesso ao fator cultural refletirá positivamente em futuras oportunidades de trabalho e estudo, possibilitando a ascensão e inclusão social. Além disso, a possibilidade de conhecer o mundo e entender mais coisas sobre ele, mencionada pelos alunos, reflete o entendimento que os alunos tiveram sobre a importância de acessar a cultura através das aulas de inglês. Ter atingido o objetivo do trabalho significa ter garantido o acesso ao capital simbólico e cultural dessa parcela social periférica a que os alunos pertencem. Em uma sociedade dividida em classes sociais, onde uma classe oprime a outra o acúmulo de capital cultural é injusto, pois é definido de acordo com a classe social a qual o ser social pertence, conforme visto anteriormente, significa, nas palavras do criador do conceito, Bourdieu (1997, p. 86):

Acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital.

Portanto, ao garantir o acesso dos alunos ao capital social é assegurar o direito de todas as pessoas, independentemente da classe social a qual pertencem, de terem acesso à informação e ao conhecimento prestigioso, que é garantido apenas para poucos desde a infância.

Um argumento constante da maioria dos alunos que ingressaram na oficina de inglês era de que aprender inglês serviria para o futuro, apenas como uma habilidade a ser adicionada em seus currículos ao concorrer a vagas no mercado

de trabalho. Quando confrontados pela professora sobre como o aprendizado da língua poderia ser útil para a vida deles no presente, eles respondiam que significava apenas conseguir traduzir músicas e jogos, por isso a opção por sempre trabalhar com materiais autênticos que eles tinham possibilidade de acessar dos seus celulares, como artigos de jornais, para validar o argumento de que o inglês está sempre presente em nossas vidas. Era muito comum na fala dos alunos que eles eram ruins na escrita e compreensão textual em português e, por isso, seriam piores ainda realizando essa tarefa em inglês. Sobre esse mito de que não sabemos falar nossa própria língua materna, Bagno (2009) desmistifica:

No fundo a ideia de que “português é muito difícil” serve como mais um dos instrumentos de manutenção de status quo das classes sociais privilegiadas. Essa entidade mística e sobrenatural chamada “português” só se revela aos poucos “iniciados”, aos que sabem as palavras mágicas exatas para fazê-la manifestar-se. Tal como na Índia antiga, o conhecimento da “gramática” é reservado a uma casta sacerdotal, encarregada de preservá-la “pura” e “intacta”, longe do contato infeccioso dos párias. (Bagno 2009 p. 55)

Essa ideia de que saber o português correto de acordo com a norma padrão anda de mãos dadas com a noção de que saber uma língua adicional como o inglês é privilégio de poucos que possuem facilidade para aprender línguas. Foi bastante gratificante perceber que eles modificaram esse pensamento ao longo da oficina, como apontam suas respostas.

Por fim, após muitas aulas debatendo a respeito de aspectos culturais estrangeiros, a fim de pensar sobre sua própria realidade, professora e alunos concordaram que seria interessante refletir sobre o ensino de inglês não só para o próprio aluno, mas para o coletivo, pensando, assim, não só no impacto microssocial, mas também macrossocial. Quando o objetivo de uma ação pedagógica é que o aluno atinja a liberdade individual através de sua autonomia na busca do conhecimento, para assim, modificar e libertar o seu entorno, diz-se dessa ação pedagógica uma ação revolucionária. No sentido de que revolução serve para modificar o que está posto objetivando progresso, Freire (1974) diz:

Se uma ação livre somente o é na medida em que o homem transforma seu mundo e a si mesmo, se uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas, se a luta por uma sociedade livre não o é a menos que, através dela, seja criado um sempre maior grau de liberdade individual, se há de

reconhecer ao processo revolucionário o seu caráter eminentemente pedagógico. (Freire 1974, p. 161 apud Petrovic)

Ao refletir sobre a importância de jovens da Lomba do Pinheiro aprenderem inglês, os alunos atendidos na oficina de inglês do CJLP demonstraram que têm consciência dos impactos positivos que esse aprendizado pode causar em suas vidas, por isso acreditam na relevância do ensino da língua inglesa em sua comunidade. Ao longo do funcionamento do CJLP e da oficina de inglês, as turmas foram crescendo na medida em que os alunos foram chamando seus colegas de aula, primos e vizinhos para participar, afirmando a sensação de pertencimento àquele espaço pedagógico de garantia de direitos e reafirmando a célebre frase atribuída a Paulo Freire: “a libertação através da educação é um esforço coletivo”.

7. REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos - Preconceito Linguístico: o que é, como se faz. 51 Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BAKHTIN, Mikhailovitch M. - Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, Mikhailovitch M.- Marxismo e Filosofia da Linguagem, Mikhail Bakhtin; prefácio Roman Jakobson. 1 Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1981.

BARTHOLOMEU, Maria A. Nader, CLAUS, Maristela M. Kondo, SILVA, Kleber Aparecido. - Autoavaliação: Uma Alternativa Contemporânea do Processo Avaliativo. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. V. 7, n. 1, 2007

BENVENISTE, Emile - Problemas de Linguística Geral I. 5 Ed. Campinas: Pontes Editores, 2005.

BOURDIEU, Pierre - A Economia das Trocas Linguísticas: O Que Falar Quer Dizer / Pierre Bourdieu; prefácio Sérgio Miceli. 2. Ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

BOURDIEU, Pierre - What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. Berkeley Journal of Sociology, n. 32, p. 1-49, 1987.

BOURDIEU, P. Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. México: Siglo Veintiuno, 1997.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: . Acesso em: 27 de jun. 2018.

BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em: 27 jun.. 2018.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: . Acesso em: 27 jun. 2018.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras providências. Disponível Ens. Tecnol. R., Londrina, v. 1, n. 2, p. 258-271, jul./dez. 2017. Página | 270 em:. Acesso em: 28 jun. 2018.

CENTRO da Juventude . Disponível em: <<http://cpca.org.br/centro-da-juventude>> Acesso em: 19 jun. 2018

CONTEÚDO. Disponível em:
<<http://www.policia.rs.gov.br/conteudo/5601/projeto-territorio-da-paz-e-lancado-em-porto-alegre>> Acesso em: 19 jan. 2018.

FREIRE, Paulo - Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa/ Paulo Freire. - São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo - Pedagogia do Oprimido. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MAPA da Violência. Disponível em:
<https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2014/Mapa2014_JovensBrasil_Preliminar.pdf> Acesso em 19 jun: 2018.

PRONASCI. Disponível em:
<<http://www.observatoriodeseguranca.org/seguranca/pronasci>> Acesso em: 19 jan. 2018.

SALDAÑA, J. (2009). The Coding Manual for Qualitative Researchers. Sage: USA.

SARMENTO, Simone. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

8. ANEXOS

8.1. Anexo I - Atividade de Autoavaliação

CENTRO DA JUVENTUDE

ENGLISH CLASS

TEACHER MARIANNA

STUDENT'S NAME:

SELF-EVALUATION

- 1) Tu te consideras capaz de ler textos em inglês sem auxílio de tradutor? E lendo esses textos, tu consegues entender seu sentido geral através do contexto?

- 2) Em quais aspectos a oficina de inglês do CJ mudou o teu entendimento sobre o que é ensinar e aprender inglês?

- 3) Durante as aulas, lemos matérias a respeito do porte de armas nos EUA e no Brasil, faz sentido pensar sobre o teu país lendo a respeito de informações sobre outros países? De que maneira?

- 4) Como tu te sentiste quando percebeu que conseguia ler matérias de jornais internacionais? Isso modificou tua relação com o inglês?

5) Por que tu achas importante que os jovens da Lomba aprendam Inglês?
