



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS DE ARAGUAÍNA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS INGLÊS

Calebe Carneiro da Silva Amorim

**UM OLHAR CRÍTICO PARA A CULTURA DO DESINTERESSE NAS
AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

ARAGUAÍNA/TO
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

A524o Amorim, Calebe Carneiro da Silva .
Um olhar crítico para a cultura do desinteresse nas aulas de língua inglesa. / Calebe Carneiro da Silva Amorim. – Araguaína, TO, 2022.
24 f.
Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Letras - Inglês, 2022.
Orientador: Denise Silva Paes Landim

1. PIBID. 2. Cultura do Desinteresse. 3. Língua Franca. 4. Inglês. I. Título

CDD 420

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

CALEBE CARNEIRO DA SILVA AMORIM

UM OLHAR CRÍTICO PARA A CULTURA DO DESINTERESSE NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Artigo foi avaliado e apresentado à UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína, Curso de Letras Inglês para obtenção do título de Licenciado e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: 02/ 02 / 2022

Banca Examinadora



Profa. Dra. Denise Silva Paes Landim, UFNT



Profa. Dra. Elisa Borges de Alcântara Alencar, UFNT



Profa. Dra. Miliane Moreira Cardoso Vieira, UFNT

Araguaína, 2022

Um olhar crítico para a cultura do desinteresse nas aulas de Língua Inglesa

Calebe Carneiro da Silva Amorim¹

RESUMO

O presente trabalho aborda micro ações de participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência núcleo inglês, da Universidade Federal do Norte do Tocantins, cidade de Araguaína. Foram notados os desdobramentos de um fenômeno social compartilhado entre alunos de uma escola pública da periferia da cidade, sendo este um explícito desinteresse pela disciplina escolar de língua inglesa, denominado neste artigo como cultura do desinteresse. Atribuindo um ensino crítico de cunho educacional e aplicando em sala de aula o inglês como Língua Franca, em consciência da amplitude dos múltiplos aspectos e elementos por trás da cultura do desinteresse, buscou-se tentar reverter ou diminuir a questão do desinteresse dos alunos em relação a disciplina de língua inglesa. Analisando materiais do programa, como relatórios e atividades escolares, concluiu-se que a proposta do ensino crítico fez contribuições significativas, elevando o aprendizado e promovendo um maior engajamento dos alunos em atenção à língua inglesa.

Palavras-chaves: PIBID. Cultura do Desinteresse. Língua Franca. Inglês.

ABSTRACT

The present work deals with micro actions of participants of the Institutional Program of Initiation Scholarships for Teaching, English area, at the Federal University of North Tocantins, city of Araguaína. It was noticed developments of a social phenomenon shared among students of a public school on the outskirts of the city, which is an explicit lack of interest in the English language school subject, called in this article as a Culture of Disinterest. Attributing a critical teaching of an educational nature and applying English as a Lingua Franca in the classroom, in awareness of the amplitude of the multiple aspects and elements behind the culture of disinterest, we sought to try to reverse or reduce the issue of students' disinterest in relation to the English language discipline. Analyzing program materials, such as reports and school activities, it was concluded that the critical teaching proposal made significant contributions, increasing learning and promoting greater student engagement in attention to the English language.

Key-words: PIBID. Culture of Disinterest. Lingua Franca. English

¹ Calebe Carneiro da Silva Amorim graduando em Letras Inglês pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Email: calebeamorim1@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Desde a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa (doravante LI) conquistou prestígio e dimensões globais (SIQUEIRA, 2015). Sendo a língua mais falada por não nativos, Rajagopalan (2002) relata que o mercado vem construindo um marketing no ensino de línguas estrangeiras. Nesse contexto, são difundidas concepções sobre somente ser possível aprender inglês nos cursos privados, assim como pensamentos de falar como um nativo ou dominar a língua em pouco tempo, promovendo sentidos errôneos sobre o ensino de línguas nas escolas públicas e na sociedade em geral.

A força dessa mercantilização do ensino de LI pode resultar em uma cultura do desinteresse pela LI nas escolas públicas. Na concepção de cultura como atividade intelectual de Canedo (2009), a autora salienta uma relação entre a cultura e o mercado, em que processos distintos podem ser notados, sendo esses processos a mercantilização da cultura e culturalização da mercadoria. Em resumo, a primeira relação condiz com propósitos de geração de lucro na distribuição de atividades culturais, por outro lado, na segunda relação, ocorre uma atribuição de valores simbólicos a elementos de uso cotidiano. Ao analisar essas relações, entendendo a língua inglesa como elemento cultural, onde na visão do mercado é mais entendida como um produto, as consequências dessas reais relações entre mercado e cultura agravam em efeitos negativos no ensino de línguas nas escolas públicas.

Neste trabalho será apresentado observações em relação a mini ações e reflexões sobre a questão da cultura do desinteresse relacionada à disciplina escolar de língua inglesa, por parte dos alunos da rede pública de um colégio localizado na periferia do município de Araguaína. O material de análise é proveniente de relatórios de acadêmicos do curso de Letras - Inglês da UFT - Universidade Federal do Tocantins, participantes do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência núcleo Inglês. O PIBID em que participamos teve começo em agosto de 2018 quando ainda estávamos no terceiro semestre da faculdade. O presente trabalho aborda observações e atividades trabalhadas em sala de aula na tentativa de contornar e lidar com a situação citada.

O PIBID tem como objetivo incentivar e elevar a qualidade da formação de professores nos cursos de licenciatura da Universidade Federal Norte do Tocantins - UFNT. Preparar o acadêmico de licenciatura ao inseri-lo no ambiente escolar com o propósito de promover uma integração entre a educação superior e educação básica. Na intenção de guiar o acadêmico de licenciatura a identificar suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem,

uma vez que o participante do programa pode também obter mais experiência e engajamento escolar, resultando em uma formação mais abrangente.

Uma situação que nos deparamos logo nos primeiros dias de execução do programa, foi a falta de interesse pela disciplina escolar de língua inglesa por parte de muitos alunos. Quando trazíamos atividades que envolviam a prática do inglês tanto por meio da escrita ou fala, em significativas partes, os alunos se apresentavam indispostos ou até mesmo se recusavam fazer parte da aula. Observamos que esse problema estava presente até mesmo nas séries iniciais como o sexto ano do ensino fundamental 2. Com base em estudos prévios, percebemos uma possibilidade de os alunos já apresentarem antes mesmo de entrar na escola esse tipo de pensamento de resistência. Compreendemos também que é de cunho quase obrigatório a(o) professor(a) da educação básica se contrapor a essa cultura quando presente em suas aulas, se o professor pretende obter um desenvolvimento no ensino-aprendizagem, em sumo exercício do direito do aluno, que é aprender uma língua estrangeira, é necessário contramedidas a respeito desse desânimo e desinteresse em específico para com as aulas de língua inglesa.

Diante do exposto acima, o objetivo deste trabalho é discutir sobre as micro ações dos pibidianos em contraposição à cultura do desinteresse, diante das aulas de LI em uma escola pública de Araguaína onde realizamos o PIBID. Buscamos analisar as principais resistências dos alunos no ensino de língua inglesa nas turmas trabalhadas; explorar as atividades propostas no enfrentamento do pensamento pessimista dos alunos; compreender o impacto das atividades no contexto pesquisado. As perguntas de pesquisa são: Quais as principais resistências apresentadas pelos alunos? É possível reverter o problema da cultura do desinteresse? O podemos fazer para contornar a resistência dos alunos?

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo é de cunho descritivo-explicativo, no qual serão apresentadas experiências oriundas da sala de aula, situadas em momentos de trabalho no PIBID. A abordagem da pesquisa é qualitativa, buscamos compreender determinados comportamentos, sentimentos e opiniões dos alunos acerca da disciplina de língua inglesa no colégio em que o PIBID nos inseriu. Tentamos lidar com essas situações por meio de um embasamento crítico prévio, através de leituras de livros e textos que abordam sobre a situação sociocultural de ensino de línguas estrangeiras no Brasil (LIMA, 2011; LEITE, 2018). A pesquisa de campo

participativa apresenta o paradigma de pesquisa interpretativista, uma vez que procuramos analisar o aluno oriundo da sociedade que o constrói e vice-versa, interpretando alguns dos fenômenos da sociedade e do ensino de língua estrangeira no Brasil, dinâmicas essas que afetam substancialmente o processo de construção de conhecimento do aluno.

Os dados da pesquisa são de origem de relatos orais dos alunos da escola, relatórios do PIBID e de atividades trabalhadas em sala. Importante destacar que os últimos dois recursos mencionados, são de próprias produções e de colegas pibidianos do mesmo núcleo escolar, por mais que alguns relatos e produções não foram de fato de minha autoria, a experiência no PIBID pressupõe a construção de conhecimento como produtos coletivos da interação social, da qual faz parte da docência, assim, ao me referir no plural nesse trabalho, afirmo que minhas ações, análises e produções tiveram influências e participações de membros do PIBID Letras-Inglês.

3. MÚLTIPLOS ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

O ensino de línguas no Brasil com ênfase na língua inglesa, pressupõe vários fenômenos e características socialmente advindas de um processo histórico, em que apesar das origens de alguns desses elementos serem de longa data passada, ainda é perceptível a presença dessas características em meio a escola pública. A atual seção apresenta alguns elementos sócio-históricos repercutidos no meio escolar, onde por experiência do PIBID pudemos perceber boa parte desses fenômenos por meio de leituras e estudos que serão aqui discutidas.

Ao observar um conjunto de comportamentos e pensamentos similares entre alunos acerca da LI, como algo socialmente compartilhado entre alguns deles, o termo cultura, e em específico à cultura do desinteresse, neste trabalho é referente a um fenômeno social de nível simbólico, que designa ideias e comportamentos de alunos pertinente à disciplina escolar de língua inglesa.

Ao compreender como a mídia exerce grande poder formulador de perspectivas das massas observando os discursos de alunos, sendo estes discursos não diferidos de momentos sociais extraescolares de discursos no ambiente escolar, uma reprodução de pensamentos pessimistas acerca do ensino de línguas na escola pública. A escola neste caso reflete a sociedade como um agente de reprodução, o que Bourdieu (1970) crítica ao afirmar que a

escola deveria ser um agente de transformação e não de reprodução. Com essas concepções pessimistas acerca da escola pública, entre vários outros fatores ainda não mencionados, não é de espantar que o aluno se apresente desmotivado ou indisposto a participar da aula de LI.

Na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) no que concerne a área da língua inglesa, temos um apontamento quanto a um caráter formativo no ensino de inglês, onde além da obrigatoriedade do ensino do inglês a partir do ensino fundamental, é discutido uma educação que proporcione uma revisão das relações entre língua, território e cultura, condizendo com um ensino de LI na função de língua franca. Em Leite (2018) é retratado que quando uma língua passa a ser franca, ela já não pertence a uma única nação e se torna uma língua de todos, se adaptando aos falantes que a utilizam, resultando em uma língua com diversas variações, proporcionando uma comunicação mais inclusiva, onde o falante independe de sua variação linguística, sua pronúncia não é julgada como errada.

Nas representações sociais da língua inglesa apresentadas por Leite (2018) em seu livro “Yes, vamos correr para “dominar” a língua: como a língua inglesa é representada em textos midiáticos”, livro esse lido por todos os participantes do programa PIBID, é retratado que quando a língua é compreendida como posse de falantes nativos, a língua ganha características de como se fosse perfeita e natural. As classes dominantes utilizam a mídia através de propagandas com explícitos conteúdos que caracterizam o inglês falado por nativos como puros ou “normal”, tal qual como se fosse forma única para ensino-aprendizagem, deste modo desconsiderando os esforços e variações linguísticas daqueles que falam inglês, porém não são nativos.

Outra consequência que o mercado traz através de suas propagandas de fins lucrativos e manipuladores, é o problema do inglês como produto, pois uma vez que a língua passa a ser um produto, a ideia de absorvê-la rapidamente ou “dominá-la” é adquirida. Não se domina uma língua, ou mesmo se torna fluente em pouco tempo, desta maneira pode levar o indivíduo a orientações distintas do ensino educacional de línguas, assim podendo frustrar o indivíduo que se culpa por não conseguir aprender com rapidez ou por sua pronúncia não se aproximar à do nativo.

Leite (2018) prossegue descrevendo que há todo um processo histórico social envolvido na prática de ensino de línguas no Brasil, assim abordado que desde muito tempo a classe da elite exerce influência na mídia e que a mídia molda o pensamento da massa. A classe alta, percebendo a importância da língua inglesa, útil tanto para as classes favorecidas quanto mais para as classes menos favorecidas, utiliza a mídia para atrair a atenção do

indivíduo através do marketing, incitando um sentimento de procura pelo inglês na ideia do mundo moderno e atualizado. Porém estrategicamente tenta impedir o indivíduo de classe baixa a estudar inglês de forma que o sufoca com pensamentos de que só se consegue obter o “puro” inglês em cursinhos ou instituições privadas, desvalorizando assim, o ensino de inglês em escolas públicas.

Assim também observado em Barcelos (2006), que o indivíduo já vem da sociedade com crenças pessimistas em seu subconsciente a respeito do ensino de línguas, impostas pelos grupos sociais dominantes e instituições privadas de ensino de línguas, atuando através da mídia que sutilmente implanta a crença que a escola pública é um lugar inconcebível de aprender inglês. Atribuindo no parecer que somente as escolas particulares ou cursos privados exercem a habilidade de fazer um aluno aprender uma língua estrangeira.

Ainda em Leite (2018), relata-se que no Brasil Império, embora muitas aquisições tecnológicas terem advindo da grande influência e presença dos ingleses no comércio nacional, o progresso industrial nacional era praticamente dominado pelos ingleses. Isso ocasionou em manifestações nacionalistas vindas do povo brasileiro, que presenciavam sua terra ser “Londrizada” e muitos de seus espaços subjugados pelos ingleses. De forma a tentar apaziguar as manifestações, as companhias inglesas ofereceram vagas de empregos aos brasileiros, no entanto, com o advento que o candidato ao cargo exercesse o mínimo de proficiência no inglês, a ponto de pelo menos saber entender instruções em inglês.

Apesar da longa data passada desde o Brasil Império, na atualidade a perspectiva de aprender inglês como forma de ascensão social e econômica ainda é bastante recorrente. Muitos ainda relacionam os benefícios e necessidades de aprender inglês ligados em grande parte somente a conseguir um emprego, como prova Casimiro (2005, p.128, apud LEITE, 2018, p.27) ao relatar que as pessoas “sentiam a necessidade de aprendê-la como forma de ascensão social, obter empregos melhores, relacionar-se com o mundo exterior, estar por dentro dos acontecimentos socioeconômicos e culturais do Brasil.”

No livro “Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares” organizado por Diógenes Lima, debatido também em reuniões dos pibidianos, entendemos uma situação que ainda ocorre na escola pública brasileira, a questão do bode expiatório auto inocentado. Culpar o professor por não ensinar inglês direito, culpar o aluno por ele não querer estudar e culpar a escola pela falta de infraestrutura, são características desse evento. Em Lima (2011), autor do livro citado, é explicado que como no cenário todos não são culpados sozinhos, pela concepção de suas falhas no ensino ser em partes de origem de outros

agentes do meio escolar, uma ideia se perpetua, onde um culpa o outro que acarreta culpando o outro, que culpa outro, levando a um ciclo culposo sem fim. Em que ao pensarem que seu baixo desempenho na escola não pode ser julgado, pelo pensamento da razão de seus problemas ser de origem do outro, assim todos são inocentados, ou auto inocentados. Como resultado temos um sistema educativo com dificuldades no desenvolvimento, pois, professor e aluno e até mesmo a escola andam em desarmonia. Para contextualizar temos algumas pesquisas que retratam algumas das considerações antes observadas acima.

Na pesquisa de Pessoa e Pinto (2013) foi efetuado um levantamento em relação às desistências dos estudantes e alguns professores, quanto ao estudo de inglês no curso de licenciatura em Língua Inglesa da Universidade Federal de Goiás (UFG). Resumidamente os entrevistados desistentes do aprendizado de inglês expressaram como razões de suas abdições, o baixo desempenho em aula, insatisfação com o método de ensino, dificuldade com a língua/professores, insucesso na aprendizagem e desgosto ou desinteresse pela língua inglesa. Destacando que parte dos entrevistados discutiram que desistiram da língua em questão antes mesmo de entrar no meio acadêmico de nível superior. Outra importante observação é quanto a opinião dos indivíduos sobre o ensino de língua inglesa em escola pública em relação ao “ideal lugar de ensino de línguas,” no caso os cursos privados.

Por outro lado, na pesquisa de Almeida (2012), diferentemente dos entrevistados da pesquisa anterior, os participantes são alunos de escola pública de 5º e 8ª séries da educação básica. O professor-pesquisador em questão procedeu um olhar quanto ao desinteresse dos alunos pela aprendizagem de inglês. Em procedência, através de questionários e entrevistas o autor observa que nos discursos dos entrevistados, apesar dos alunos entenderem algumas relevâncias que a língua inglesa pode trazer para suas vidas, eles relatam dificuldades com a língua, expressando ser complicado, chato, cansativo e difícil aprender inglês. Também é observado que boa parte dos alunos entrevistados apontaram escolas de idiomas e cursos privados como possibilidades de fazê-los serem melhores em inglês.

Em ambas as pesquisas os indivíduos desinteressados apresentaram dificuldades com o inglês, o que é compreensível, pois aprender outra língua não é fácil, contudo, por mais novo ou experiente que o indivíduo possa ser, a dificuldade pode ser ultrapassada com uma orientação certa e vontade de aprender. É visto que por mais que a pessoa saiba uma mínima importância de uma língua, não é de certeza que o indivíduo construa algum interesse ou gosto pela língua alvo. Ao atentar sobre os derivados do marketing de línguas, é perceptível

que nas duas pesquisas a visão já é difundida e enraizada do “melhor” e “ideal” lugar para aprender inglês, no caso as escolas de idiomas e cursos privados.

Ainda no tema da relevância do inglês no olhar dos alunos, outra importante observação no trabalho de Almeida (2013) pode ser feita, onde a questão de os alunos entrevistados em sua maioria apontarem trabalho, emprego e viagem como supostas únicas vantagens de aprender inglês. Por conta de muitas empresas e instituições exercerem cada vez mais contato com o exterior, a demanda por funcionários que apresentam algum nível de proficiência em inglês é a cada ano mais exigida. Segundo a Hays, empresa multinacional de recrutamento, a língua inglesa é a mais requisitada entre as empresas no quesito da comunicação interna, com cerca de 91%. O inglês vem se tornando um requisito no mercado de trabalho e dependendo do trabalho e contexto local pode ajudar o aluno a conseguir um emprego/trabalho, contudo é somente para essa finalidade a sua importância?

Uma fala que acredito que todo professor de inglês de escola pública no Brasil já tenha escutado é: “para que eu vou aprender inglês/outro idioma se eu não vou sair do Brasil?”. Outrora “grande vantagem” de aprender inglês, morar/viajar para o exterior, também é frequentemente usada como discurso negativo como forma de argumento para o desinteresse pela língua inglesa. Ao atrelar a significância de aprender inglês somente ao ato de viajar para o exterior, Silva (2005) comenta que isso torna a proposta errônea, pois o contexto social de muitos brasileiros permitiria que apenas alguns poucos realizassem essa ação. O que conforme o ditado acima, comprova que o aluno de escola pública está ciente do contexto em que está presente, pois por mais que não seja impossível viajar para o exterior, o indivíduo sabe que não é algo simples a ser alcançado, devido a condição que muitos brasileiros estão inseridos economicamente.

Ao observar a língua inglesa no contexto social de muitos alunos de escola pública, provenientes de um contexto desigual, como professor é importante perceber que os interesses dos indivíduos estão ligados às suas necessidades, e que apesar do professor não exercer poder de mudar o meio social econômico que seus alunos estão inseridos, cabe ao professor mostrar e sempre realçar aos alunos que aprender outra língua tem mais vantagens que somente conseguir um emprego ou viajar para o exterior. Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006), é reforçado que uma visão de ensino voltada somente ao mercado e as exigências do idioma da globalização e seus produtos, culmina no desamparo do outro grande uso da língua no ensino educacional, assim ignorando boa parte do potencial do ensino da língua inglesa, como observado no trecho abaixo.

Quando professores e alunos (e também coordenadores, diretores, pais de alunos) defendem a necessidade de língua inglesa no currículo em vista do mercado ou das exigências tecnológicas, ou porque esse é o idioma da globalização, entendemos que esses argumentos refletem uma visão realista, mas revelam uma perspectiva parcial do que esse ensino pode realizar educacionalmente. (BRASIL, 2006. p. 96).

Deixando de lado os benéficos agregados às necessidades econômicas, mas sem excluí-los, os alunos podem encontrar ainda mais relevâncias e usos da língua inglesa optando por um olhar educacional ao seu aprendizado. Pode ser ensinado para um suposto início de interesse pela língua inglesa, fazendo uma comparação entre o aluno que aprende inglês em diferença ao indivíduo que não sabe inglês.

De acordo com o site especializado em estatísticas de dados W3Techs - *World Wide Web Technology Surveys*, em primeiro de janeiro de 2020 apenas 2,5 % dos websites estão em português, contudo 56,8 % estão disponíveis em inglês, assim dando uma vantagem clara para aqueles que sabem inglês comparado aos que não sabem, pois, a gama de conteúdo e recursos a serem utilizados é maior, deste modo podendo o indivíduo acessar mais vídeos, tutoriais, aulas, filmes, séries, manuais, artigos, blogs, dispositivos softwares, arquivos, entre outros, apenas por saber ler, escrever e entender inglês.

As maiores e mais requisitadas universidades do mundo como Oxford, Stanford, Harvard, MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts) entre outras, estão presentes em países anglófonos, portanto exigem um certo nível de inglês para alcançá-las. Apesar do sistema avaliativo quanto a esse ranking de “melhores” universidades do mundo, ser origem de pesquisadores de países onde essas universidades fazem parte, podendo haver uma possível desconsideração de excelentes universidades de países não anglófonos, não deixa de ser verdade que são ótimas opções de capacitação acadêmica universitária a mais para aqueles que desfrutam da língua inglesa. Além de abrir um leque de conhecimento e engajamento no mundo acadêmico, o inglês é a língua mais falada ao redor do mundo², deste modo abrindo oportunidades para aqueles que a falam conhecer várias culturas, povos e hábitos diferentes.

De acordo com Meneghim (2019), o indivíduo que conhece novos idiomas por resultado também conhece novas culturas, conhecer novas culturas nos beneficia socialmente e intelectualmente, nos proporciona a reconhecer as diferenças sociais, dessa maneira nos tornando mais sensíveis e observadores, inclusive ajuda a superar preconceitos e desmistifica saberes sobre outros povos, além do mais, exercita a capacidade cognitiva do aluno e suas

² De acordo com o site especializado em ensino de línguas Belirtz, a língua inglesa ocupa a primeira posição entre as línguas mais faladas do mundo, com cerca de 1268 milhões de falantes.

habilidades sociais. Diante desses, entre outros benefícios, o valor da língua inglesa no âmbito educacional é de dimensões imensuráveis, que transbordam apenas uma finalidade econômica ou comunicativa, “assim, o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos.” (BRASIL, 2006, p. 92)

3.1 Letramento crítico e multiletramentos

Uma maneira de utilizar a língua inglesa no âmbito educacional, acreditamos que seja através do letramento crítico, fazendo uso da proposta como uma ferramenta construtiva e transformadora. Assim visando em um cenário onde o aluno não apenas lê e entende os conhecimentos gerais, mas também instiga o aluno a entender e se posicionar diante das múltiplas relações sociais que permeiam o universo do ensino de línguas.

Segundo Duboc (2014), letramento crítico não é uma pedagogia crítica ou mesmo um método de ensino. A autora destaca que quando Freire propôs sua pedagogia crítica por volta dos anos 1970, a ideia por trás dessa questão era mais voltada ao empoderamento e à libertação social. Dados os presentes momentos inseridos nos valores da pós-modernidade, em que uma noção mais fluída de criticidade pode ser concebida, a autora debate que a ideia de crítico vem a ser a problematização. Resumidamente uma maneira que visa um desenvolvimento de habilidades que capacitem o indivíduo para ler criticamente as práticas sociais e institucionais, assim entendendo o letramento crítico como uma postura ou atitude filosófica.

Entre os vários aspectos discutidos na pedagogia dos letramentos críticos de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), como o pensamento crítico, que retrata os estudantes como atores sociais, abordando questões de interesse local e pessoais, globais e públicas entre outros, instiga o indivíduo a agir de forma a identificar problemas e desafios atuais, de modo a exercitar hábitos reflexivos de mente e ação. O pensamento crítico é descrito em aprender a analisar os diversos pontos de vista, não assumindo as afirmações de diferentes tipos de textos como certos e absolutos, assim questionando e identificando os vários interesses sociais expressados nos textos.

Outro aspecto também abordado em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p.151) é a observação com o inglês “padrão”, onde os autores debatem sobre uma posição contrária à aceitação de uma única variedade linguística tida como padrão, relatando que nenhuma

especificidade linguística de nenhuma cultura entre todas deveria ser apontada como superior, conforme o trecho abaixo:

A pedagogia dos letramentos na abordagem crítica também questiona o valor do ensino de inglês-padrão; seus defensores argumentam que nenhuma variedade da língua deveria ser considerada normal ou superior. Em vez disso, a língua rotulada como "padrão" tinha que ser vista apenas como uma variedade culturalmente específica em um mundo de diferenças dialetais, em que nenhuma cultura, nenhuma língua e nenhum dialeto poderiam ser considerados superiores. (KALANTIZIS, COPE, PINHEIRO, 2020, p.151).

Souza (2011) também articula uma diferença entre pedagogia crítica e letramento crítico. Sendo a pedagogia crítica de acordo com o autor, como um sistema analítico de textos ou perspectivas, que analisa o contexto e a provável intenção do autor de um texto, em função de encontrar o "certo" e o "errado" presentes nessas produções, e até mesmo subjuga o diferente numa visão de liberdade e justiça social dos indivíduos, resultando na limitação e exclusão de opiniões contrárias. Ao discernir sobre o Letramento crítico, é expressado que em contraste com a situação da pedagogia crítica em culpar o autor por sua escrita, no Letramento crítico é informado que o leitor deve se responsabilizar por sua leitura, levando o aluno a pensar sobre o que ele faz, analisando o que é supostamente natural, o que acha que é certo, em forma de um auto estudo reflexivo analítico, a fim de encontrar possíveis preconceitos nas perspectivas que o aluno possa expressar como natural em relação ao diferente. Assim, conceituando o Letramento Crítico como uma postura filosófica que instiga o aluno a repensar o senso comum, indo além da verdade imposta, pensando sobre sua história e contextos de conhecimento.

Ainda em Kalantizis, Cope e Pinheiro (2020), é abordado uma interessante modalidade de ensino-aprendizagem, expressado ser capaz de permitir uma compreensão mais profunda e ampla no processo de construção de conhecimento, elevando os conteúdos disciplinares para além da leitura e escrita, expondo os estudantes a múltiplas experiências e sensações. A multimodalidade assim descrita, é expressada sempre ter existido, mas que foi negligenciada, assim inviabilizando as suas possíveis contribuições para o meio educacional, como a criação de ambientes de aprendizagem envolventes, divertidos e eficazes.

As práticas escolares aqui discutidas, seguem uma vertente de ensino crítico de conscientização e desconstrução de elementos da cultura do desinteresse que influenciam o aluno de escola pública estudante de língua inglesa. O Letramento crítico desenvolvido nas atividades, foi utilizado como um dispositivo filosófico na tentativa de conscientizar os alunos em atenção as relações sociais de poder que influenciam o aprendizado de língua inglesa na

escola pública, na qual seguiu uma concepção da língua franca para uma possível postura contra a cultura do desinteresse.

4. EM SALA, ATIVIDADES E REFLEXÕES

Em atenção a cultura do desinteresse em relação as aulas de LI, a presente seção apresenta algumas das atividades que foram trabalhadas em sala e suas respectivas reflexões. Em que por meio do conjunto de membros do PIBID daquela divisão escolar, tentamos estimular e instigar os alunos com atividades críticas e motivadoras, no intuito pelo menos inicial, fazer os alunos assumirem posições divergentes à cultura do desinteresse.

4.1 “Eu não sei nada de inglês”

Ao recordar sobre o começo do trabalho do PIBID na escola, quando ainda não conhecíamos os alunos e eles não nos conheciam, perguntamos aos alunos o que eles sabiam de inglês, e em algumas turmas do 6º ao 8º ano, alguns alunos responderam que não sabiam inglês ou mesmo não sabiam nada da língua inglesa. Nesse momento percebemos na prática uma das consequências do inglês espelhado no nativo, pois os alunos já tinham aulas de inglês mesmo antes dos pibidianos chegarem, sem contar que a professora de sala mencionou que sempre ensinou o status do inglês como língua franca. Contudo ao observar que por anos de vida inseridos na sociedade expostos a propagandas e ideias do inglês “perfeito” do nativo, é visto que leva tempo para mudar essas crenças. Um dos resultados do desânimo para com o inglês, condiz com fato de que os alunos comparavam seus níveis de proficiência com a língua inglesa em relação aos nativos, assim se vendo intimidados de dizerem que sabem inglês, resultando na ideia de que o seu aprendizado não é bom o suficiente para afirmar que sabem pelo menos um pouco de inglês, ou mesmo afirmar que estão em processo de aprendizado.

Algo perceptível tanto em sala de aula, quanto fora da sala de aula, é a observação de que socialmente é pressuposto que você precisa ser fluente em uma língua para falá-la. Jordão (2014) ressalta que essa pressuposição em referência a prévia alta qualificação em estudar/conhecer algo, para só então falar e agir no mundo é bastante reforçada pela escolarização tradicional. Como resultado, o indivíduo que está em processo de aprendizagem é inibido de mostrar seu conhecimento, até que alcance um alto desempenho ou abdique de aprender. Essas amarrações sociais juntamente com outras linhas de pensamentos

contraproducentes, como o inglês “perfeito” do nativo, contribuem para o desinteresse pelo aprendizado de uma língua, em específico o inglês.

Para ajudar a desconstruir aquelas ideias que foram sutilmente inseridas em suas mentes, o que deriva de todo um processo histórico social de língua inglesa e língua estrangeira no Brasil como já abordado, apresentamos um *warm up* (um breve aquecimento antes de entrar no conteúdo da aula, com objetivo de lembrar ou preparar os alunos para o tema proposto).

O *warm up* consistiu em dividir o quadro em duas partes delimitadas por uma linha vertical dividindo-o ao meio, após isso separamos as turmas em que trabalhamos a didática em dois grupos, separando-as ao meio. Depois que separamos as turmas e o quadro, explicamos que os alunos deveriam escrever no quadro qualquer palavra da língua inglesa que eles conheciam, foi pedido que escrevessem sem se preocupar com a possível probabilidade da escrita incorreta da palavra, apenas para demonstrarem qual grupo conhecia mais palavras que o outro grupo. Foi tocada uma música aleatória como uma espécie de cronômetro, para que ao começo da música começasse a didática e ao fim dela, parassem de escrever no quadro. Disponibilizamos alguns pincéis para os dois grupos e a música foi tocada. Mesmo meio receosos, mas movidos pelo espírito da competitividade, os alunos começaram a escrever no quadro várias palavras aleatórias que conheciam, e ao fim da música quando o tempo se esgotou, o quadro estava cheio de palavras em inglês, que apesar de poucas escritas incorretas haviam vários substantivos, verbos, pronomes, adjetivos, e preposições, muitas palavras representantes das classes de palavras da língua inglesa estavam escritas no quadro. Os alunos estavam surpreendidos com a quantidade de palavras que eles conheciam, então nós os questionamos como eles achavam que não sabiam inglês ou mesmo nada de inglês se eles conheciam tantas palavras daquela língua.

Ao final do *warm up*, na tentativa de uma conscientização, pressuposta na ideia de um futuro posicionamento dos alunos contra o desinteresse, explicamos esses fatores inibitórios que muito possivelmente impactavam os alunos. Com base nas observações já mencionadas, relembramos a característica do inglês como língua franca, recordando o seu papel de língua universal e conscientizando os alunos em questão da perspectiva do inglês “perfeito”. Outro ponto que discutimos foram amarrações sociais também já mencionadas, instruímos que eles não precisavam se sentir intimidados pelo nível de inglês de ninguém, e que poderiam simplesmente dizer que sabem inglês, ou mesmo afirmar que estão em processo de aprendizado. Após essas considerações, continuamos a aula.

4.2 Couscous

A ideia por trás da atividade aqui analisada buscou sair do padrão já muito utilizado de exemplos norte-americanos ou britânicos bastante presentes em muitos materiais de ensino, que mostram cenários diferentes de um aluno de escola pública brasileira. Clichês como esses também contribuem para a falta de interesse do aluno, pois o indivíduo se encontra em exposição a algo que ele não conhece por experiência, e que o mesmo sabe que faz parte de uma situação sociocultural de países economicamente e estruturalmente diferentes do Brasil, deste modo “[...] a escola deve trabalhar com o conhecimento do cotidiano, mais próximo da realidade dos alunos concretos que frequentam as escolas [...]” (MELO e URBANETZ, 2008, p. 115 apud SÃO JOSÉ, 2011, p. 03), como no caso da disciplina escolar de LI, utilizar elementos que fazem parte do dia a dia do aluno, pode ser um bom começo nesse processo de ressignificação de atividades escolares.

A atividade teve como foco o repertório de palavras sobre a culinária brasileira, localidades regionais, clima, ambiente escolar e outras temáticas que são situados na vida do aluno de escola pública da região norte do país, que é onde o colégio se encontra. Na execução dessa atividade, notamos que quando damos exemplos de lugares, comidas e outros insumos em inglês que os alunos exercem conhecimento, logo por afinidade, o aluno desperta um certo nível de interesse pelo assunto proposto, assim originando uma atividade mais inclusiva (OCEM, 2006). Ao lembrar quando estávamos lecionando essa atividade cujo assunto era sobre lugares e comidas regionais, um aluno veio a mim e perguntou como que fala cuscuz em inglês, outro aluno perguntou como que fala farofa em inglês. Aquilo nos mostrou que sim, uma didática voltada ao uso da língua baseada no emprego educacional e no contexto local, poderia também nos ajudar a atrair mais a atenção do aluno.

4.3 O temido falar em inglês

Apesar de sempre lembrarmos aos alunos sobre a importantíssima relação do inglês como língua franca e suas qualidades, ainda era possível notar inibições derivadas do mito do inglês nativo enraizado no uso do inglês em sala. Era como se aquilo já estivesse tão difundido em suas mentes que parecesse natural ou comum, como se o conceito já estivesse formado, de maneira contraproducente em que o aluno ao tentar falar inglês, não exerce a ação pela inibição desse conceito pré-estabelecido ou preconceito.

De autoria própria, elaboramos a atividade *Friends meeting*, para tentar contornar uma das maiores dificuldades que enfrentávamos em aulas que envolviam a fala em inglês (*Speaking*), sendo essa dificuldade o diálogo em inglês. Contudo, o problema não era o diálogo, mas a vontade dos alunos em querer participar, visto que muitos alunos tinham medo de falar inglês por premissas de suas pronúncias baseadas no mito do falante nativo, ou mesmo um explícito desinteresse pela língua em questão. Apesar da atividade a seguir abrir uma suposta brecha do aluno se posicionar quanto a um diálogo diferente do apresentado, podendo ser mais reflexivo e crítico (DUBOC, 2014), objetivei trabalhar naquele momento, com um diálogo mais simples e fácil para tentar contornar a questão do temido falar inglês que as turmas tanto apresentavam dificuldades.

Quando realizamos alguma atividade de diálogo nos primeiros meses de PIBID, sempre enfrentávamos as desavenças já mencionadas do desinteresse e indisposição para falar inglês. Contudo depois de muito observar e analisar as turmas em que trabalhamos, percebi que precisávamos nos aproximar mais dos alunos para alcançar uma diferença ao que concerne o desinteresse, porém, não havia a possibilidade de uma aproximação acontecer com todos os alunos de todas as turmas. Foi então que notamos que todas as turmas tinham aqueles alunos mais extrovertidos em relação aos outros, reparamos que esses alunos eram como líderes subentendidos de suas classes, notando que quando ele ou ela participava mais das aulas, a turma em que faziam presença também apresentava mais engajamento nas aulas, quando do contrário, a turma imperceptivelmente os acompanhava.

Ao perceber a habilidade desses alunos, logo procuramos se aproximar mais deles e de suas turmas em todo, mas com um pouco mais de foco neles. Levaram os primeiros meses de trabalho na escola para conseguir essa aproximação desejada, desde já, deixamos claro que não estabelecemos relações de amizade com os alunos apenas por interesse de facilitar nossos trabalhos, realmente criamos laços de amizade com alguns alunos, isso nos ajudou bastante nossa trajetória de pibidiano e conseqüentemente melhorou nosso empenho e dos alunos nas aulas. No discurso de uma de nossas colegas pibidianas em seu relato reflexivo, também é possível perceber os múltiplos benefícios que a aproximação com os alunos nos trouxe.

Trecho: 1

Para finalizar queria dar ênfase no vínculo que construí com os discentes durante o programa, foi a partir dessa a proximidade com os alunos, que me fez ter amor aos trabalhos realizados e a profissão.

Fonte: relatório final

Após a primeira etapa de análise de turmas e da criação laços, apresentamos o diálogo para os alunos em uma certa aula, ressaltando para os alunos que o diálogo era simples e que não precisavam se preocupar com quaisquer amarrações sobre suas pronúncias ou desempenho. Nas turmas em que trabalhamos o exercício, pedi para aqueles alunos líderes implícitos de salas nos ajudarem no diálogo, como um parceiro da conversa, pois o diálogo era entre duas pessoas. Antes de iniciarmos o diálogo explicamos novamente o papel de uma língua franca e que o inglês se encontrava como uma delas, expliquei que não existia inglês perfeito e que a pronúncia do mesmo não fazia obrigação de se aproximar do inglês de um nativo, foi dito também que não há motivos para sorrir da pronúncia do outro, devido ao fato de estarmos todos ali para aprender, inclusive mencionamos que até mesmo a professora da turma e nós também estávamos em processo de aprendizado.

Quando pedimos para os alunos líderes serem nossos parceiros de fala, mesmo a frente de suas turmas, todos eles concordaram sem desinteresse ou desânimo algum em participar da aula como um pioneiro da atividade, algo que não era possível nos primeiros dias de aula, muito provável pelo fato de ter criado um certo nível de amizade com eles. Contudo houve sim um pouco de nervosismo com uma aluna no momento da fala em inglês, porém no mesmo instante entramos com providências, pedimos para não ter pressa, perguntamos se a aluna necessitava de uma pausa. Foi somente essa aluna que ficou um pouco nervosa, mas ao final, todos estes alunos nos acompanharam do começo ao fim do diálogo. Quando as turmas desses alunos mais extrovertidos perceberam que não havia problema com pronúncia errada ou certa, e que seus "líderes" participaram sem problemas e com facilidade, todas essas turmas participaram sem desavenças na segunda parte da atividade.

A segunda parte da atividade consistia em os alunos montarem duplas e praticarem o diálogo em inglês com seus colegas. Felizmente todos os alunos participaram da atividade, mesmo os que ficaram sem um par por motivos de composição ímpar da turma, estes alunos permiti que se agregassem a uma dupla. Acrescentado que antes da prática com os alunos no quesito da oratória, muitas das palavras e verbos presentes na atividade, já foram trabalhados anteriormente em sala, também pronunciamos cada palavra atenciosamente para os alunos tentarem se basear na pronúncia, quando notávamos que a pronúncia dos alunos fugia da margem estipulada, intervínhamos, porque por mais que desejássemos que os alunos participassem da aula sem o nervosismo da pronúncia "perfeita", precisávamos orientá-los em

casos de pronúncias extraordinárias, distantes demais de serem compreendidas, afinal estava ali com a responsabilidade de um educador, mesmo que em formação.

Na terceira etapa do diálogo, já inserido no corpo da atividade, algumas simples perguntas interpretativas sobre o diálogo se faziam presentes, como quantos anos tem cada personagem do diálogo, do que os alunos achavam que o diálogo girava em torno, quais as comidas preferidas dos personagens, e o que os personagens pretendiam fazer dentro do contexto do diálogo. Com base em preceitos críticos, o contexto local é de grande importância e deve sempre que possível ser enfatizado, deste modo, na tentativa de chamar a atenção dos alunos e tornar a atividade mais inclusiva, inseri alguns elementos regionais presentes no contexto de vida do aluno da cidade de Araguaína no diálogo.

Já na última etapa da atividade, foi escrito no quadro algumas frases e palavras comumente usadas em conversações, solicitamos que os alunos fizessem seus próprios diálogos utilizando os dados do diálogo lido anteriormente e do conteúdo escrito no quadro. Alguns alunos pensavam que não conseguiam montar um diálogo por conta própria, entretanto fomos ao quadro e mostramos como era fácil elaborar um diálogo utilizando o conteúdo já disponibilizado, após isso, não aconteceram mais dificuldades com o exercício. Ao final de toda a atividade, tivemos o prazer de perceber que todos os alunos participaram de todas as etapas do exercício em sala, os resultados excederam as nossas expectativas e alcançamos os nossos objetivos daquela atividade. Assim sendo parte dos nossos objetivos que a maioria dos alunos participassem da aula, fazendo os mesmos envolverem-se na atividade de sala, sem medo de serem julgados em exercício da língua inglesa.

4.4 Desfilando e aprendendo

Outra atividade bem recebida, com um alto índice de participação sucedido de aprendizado, foi relatada por uma colega pibidiana que trabalhou uma proposta um tanto quanto arriscada. Por causa da comoção que a atividade poderia proporcionar, contudo, foi expressado em seu relato que a atividade havia ultrapassado as suas expectativas quanto ao engajamento da atividade com os alunos e os seus resultados. Segue uma parte de seu relatório do PIBID.

Trecho:2

Uma das atividades propostas por mim e que mais causou impactos positivos foi quando trabalhamos com o tema *clothes* no 8º ano, levei roupas e acessórios para a turma no intuito

de realizar um desfile com eles. Enquanto eles desfilavam e tocava a música, a plateia deveria dizer em inglês qual peça era aquela. Os alunos participaram positivamente durante toda a aula e demonstraram domínio sobre o conteúdo. Essa foi uma experiência muito gratificante para mim, pois ao longo da minha trajetória naquela turma eles sempre demonstraram uma certa resistência com as atividades propostas, mas essa foi a aula que eles mais demonstraram interesse e domínio do conteúdo. Assim que terminou a aula em conversa com os alunos eles disseram que estavam gostando um pouco mais das aulas, por isso acredito que nossa participação tenha sido uma experiência tanto para mim quanto para eles.

Fonte: relatório final

Nessa atividade em que não fizemos participação na execução, mas que foi realizada por uma colega pibidiana na mesma turma em que trabalhamos, é possível observar um certo grau de receio quanto a possibilidade de rejeição dos alunos acerca da dinâmica proposta, pois como já discutido, havia um elevado nível de desinteresse quanto as aulas de língua inglesa naquela escola, contudo, sem surpresa nenhuma a atividade foi muito bem aceita pelos alunos. Os alunos demonstraram disposição participativa e até mesmo “domínio” do conteúdo realizado. Isso se dá pelo fato de a proposta da dinâmica possibilitar um momento de aprendizado fora do tradicional e submisso sistema de aulas passivas, onde nesse sistema o aluno aprende muitas vezes sem contexto e sem envolver o meio interacional que os alunos tanto apreciam.

Ao levar em conta o tempo de um ano e meio de relação com aquelas turmas, acreditamos que por experiência a atividade foi muito bem aceita pelos alunos, a ponto de impactar minha colega pibidiana, pelo motivo da atividade fugir do ensino estático e sem contexto que o sistema educacional tradicional continuamente impõe ao professor e aluno.

Em relação a experiência de aprendizagem do conteúdo apresentado pela turma, conforme o relatado, pensamos que esse “domínio” do conteúdo é fruto de várias características interessantes que a dinâmica proporcionou. Uma dessas características como já discutida acima, é pelo fato de ser uma prática incomum para os alunos, pois por mais que já havíamos trabalhado outras dinâmicas naquela e em outras turmas, não foi a primeira vez que introduzimos uma dinâmica interativa como aquela, contudo, nessas ocasiões que trazíamos atividades que fugiam do contexto de ficar calado, sentado e escrevendo, boa parte dos alunos se apresentavam interessados nas atividades. Com o interesse elevado, a participação também

subia, que por sua vez ao final das atividades proporcionava uma perceptível diferença no contexto de desinteresse nas aulas.

Outra característica importante dessa dinâmica, que presumimos como um dos dispositivos de aprendizados que resultaram no alto engajamento da turma na atividade proposta, é o fato da atividade envolver vários modos de significado na construção de conhecimento, onde Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) descrevem os modos de significados como representações de lugares específicos, onde ocorrem os sistemas discretos de construção de significado humano, sendo eles em sete: significado de áudio, orais, gestuais, táteis, espaciais, visuais e escritos.

Uma atividade que envolve múltiplos modos de significados é tida como uma atividade multimodal, uma atividade multimodal no ensino de qualquer que seja a disciplina escolar, é descrita como uma das mais consideráveis modalidades de ensino. Pois o indivíduo no processo de construção de conhecimento faz uso de múltiplas sensações e sentidos humanos, resultando em um aprendizado com diversos meios de experiências, que propulsiona na jornada da incompletude do conhecimento. Acrescentamos que essa aula em análise fez parte de uma sequência didática, onde em uma aula anterior a que está sendo discutida, os alunos previamente estudaram sobre o assunto. Ao concordar com as ideias dos autores mencionados, acreditamos que a atividade analisada seja uma atividade multimodal, pela razão do processo de aprendizado dessa atividade disponibilizar aos alunos, uma exposição a múltiplos modos de significados, como o visual, escrito, oral e até mesmo gestual, pois se enquadra nas especificidades de “vestuário e moda”. Haja vista essa gama de experiências que os alunos experimentaram no processo de execução desse exercício em sala, refletimos que essas sejam algumas das razões dos alunos apresentarem as expressivas observações de aprendizado descrita pela pibidiana.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade é comum presenciar o uso demasiado de palavras em inglês na televisão, rádios, internet. Boa parte, se pararmos para analisar, vem de fato da mídia, o que é algo proposital, onde a mídia ao bombardear os possíveis “consumidores” com muitas palavras em inglês, instiga sentimentos de necessidade e imediatismo, sendo o produto a ser “consumido” entendido neste caso como a língua inglesa. Para isso, a mídia utiliza em propagandas, discursos e palavras que transpassam ideias propositas e em partes,

manipuladoras, mas que ao já estarem tão influentes no pensamento das massas, passam despercebidas até mesmo por educadores que sem a intenção propagam estes discursos.

Em Leite (2018) é explicado o porquê da aversão quanto a palavra “domínio” no aprendizado de línguas. A autora argumenta que a mídia desperta alguns sentimentos propositais no aprendizado de línguas com apenas o uso de algumas palavras. Alguns desses elementos gatilhos são as palavras “corrida” e “domínio”, onde a primeira palavra muitas vezes é atrelada a pressa e a disputa de quem consegue uma ascensão poliglota primeiro, na ideia da ascensão social, como conseguir um emprego melhor na frente do outro, de maneira que inglês fosse um produto que pudesse ser consumido rapidamente. Quanto à palavra domínio, que mais ainda transparece uma ideia de produto, como se pudesse ser comprado, consumido e dominado, frequentemente é usada para atrair um possível cliente, vendendo uma ideia de que ao adquirir o curso, o indivíduo irá exercer um alto grau de proficiência ou mesmo fluência em poucas semanas, o que pode levar o indivíduo ao desinteresse pela língua inglesa. Na realidade e ao contrário da ideia da língua como produto consumível, alcançar o avançado ou fluência em pouco tempo é algo desafiador e relativo, com isso, o indivíduo ao comprar o curso e o seu “produto”, pensa que em pouco tempo irá adquirir o que lhe foi entrelinhas prometido como algo rápido e simples, assim dependendo dos resultados desse contexto, proceder em uma frustração quanto ao aprendizado de línguas, podendo resultar no desinteresse pelo estudo de línguas.

Retomando as perguntas de pesquisa, as quais são: Quais as principais resistências apresentadas pelos alunos? É possível reverter o problema da cultura do desinteresse? O podemos fazer para contornar a resistência dos alunos? O presente trabalho buscou abordar a temática da cultura do desinteresse nas aulas de LI, buscando compreender aspectos do tema e os resultados do impacto desse fenômeno social nos constituintes do meio escolar, como o aluno de escola de pública. De modo a tentar contornar a situação, foram realizadas mini ações pensadas no longo prazo, o que procedeu em aguardados resultados.

Ao atentar as inibições, preconceitos, relações da mídia e mercado apresentados neste trabalho, tentamos juntamente com a importantíssima participação da professora das turmas e colegas pibidianos, mediante uma conscientização e desconstrução, despertar nos alunos por meio das práticas aqui listadas, uma atitude ou posição divergente à preocupante cultura do desinteresse. Após um determinado tempo de programa, conseguimos identificar as principais resistências dos alunos, como o medo de falar inglês, o que por meio das atividades aqui discutidas entre outras, nos mostrou ser possível reverter a cultura do desinteresse, assim

ênfatizando que para contornar esse fenômeno social, é preciso uma relativa quantidade de tempo e atenção precedidos de um ensino crítico, reflexivo e divertido.

Levando em conta a amplitude dos vários aspectos pertinentes à cultura do desinteresse, ao atentar uma abordagem voltada ao longo prazo na tentativa de contornar a situação, as micro ações dos pibidianos mostraram significativos resultados. Ao final do programa depois de múltiplas práticas em sala de aula com os alunos, foi possível notar que os alunos já se apresentavam mais diferentes ao desinteresse. No qual situações antes presenciadas de inibições ao falar inglês e desânimo com as atividades propostas estavam gradualmente mudando.

Para finalizar, afirmamos que a relevância do trabalho de toda a conjuntura da equipe do PIBID daquela unidade escolar, teve uma significativa contribuição para o meio educacional. Posto isso, ao analisar não somente o quesito do aumento substancial de notas dos alunos ao final do programa, mas também o engajamento dos alunos com a disciplina de LI, tivemos o prazer de perceber mudanças significativas dos alunos em relação ao desinteresse, onde em momentos de práticas escolares, era notável pouco ou nenhum aspecto de desânimo, desinteresse ou características contraproducentes, dessa forma, muitas vezes proporcionando nas desejadas aulas reflexivas e divertidas que toda a equipe do PIBID almejava proporcionar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Francisco Fernando Lima. **Um olhar para a questão do aparente desinteresse pelo ensino-aprendizagem de língua inglesa por alunos de escola pública**. São Paulo: 2011. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2011.
- BARCELOS, A.M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 147-162.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Orientações curriculares para o ensino médio – Língua Estrangeira**, 2006. p. 83-124.
- CANEDO, Daniele. “Cultura é o quê?” - reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. **V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura**, Salvador-Bahia, 29 maio 2009.
- DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Novos letramentos em terra de Paulo Freire**. São Paulo: Pontes, 2014, p. 209-229
- KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. Pedagogia dos letramentos críticos. In: **Letramentos**. Tradução: PINHEIRO, P. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020. p. 139-158
- LEITE, Patrícia Mara de Carvalho Costa. **Yes, vamos correr para "dominar" a língua: como a Língua Inglesa é representada em textos midiáticos**. Curitiba: CRV, 2018. 166 p.
- LIMA, D. C. Quando o ideal supera as adversidades um exemplo a (não) ser seguido. In: - LIMA, D. C. (Org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 159-170.
- MENEGHIM, Luiza. Entenda a importância de apresentar culturas diferentes para o seu filho. **Blog My Target Idioms**. Rio Grande do Sul, 15 maio. 2019. Disponível em: <https://mytargetidiomas.com.br/blog/entenda-a-importancia-de-apresentar-culturas-diferentes-para-o-seu-filho/#> Acesso em: 07 jan. 2022.
- RAJAGOPALAN, K. National languages as flags of allegiance; or the linguistics that failed us: A close look at the emergent linguistic chauvinism in Brazil. **Journal of Language and Politics**, Amsterdam, v. 1, n. 1, p. 115-147, 2002.

SÃO JOSÉ, Elisson Souza. A necessidade de despertar nos alunos interesse pelo estudo de língua inglesa nos dias atuais. **Letras Escreve – Revista de Estudos Linguísticos - Nº 1 - Janeiro a Junho de 2011 e Literários do Curso de Letras-UNIFAP**, [s. l.], v. 1, 2011.

SILVA, Marcus Ferreira. **IV SENALE**. O papel da motivação no aprendizado de inglês como língua estrangeira. UFPel. 2005. (Seminário).

SIQUEIRA, Sávio, **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**, Nº 52, ago-dez|2015, Salvador: p. 231-256.