

ANÁLISE E REFLEXÕES DE UMA AULA DE INGLÊS SOB A PERSPECTIVA CRÍTICA

Marcelo Maciel Ribeiro Filho*

Resumo: Este estudo apresenta os resultados obtidos após o planejamento de uma aula e execução da mesma sob a perspectiva crítica, cuja temática é “Family”, com intuito de levar os alunos a refletirem e se posicionarem criticamente, sem reproduzir discursos de terceiros. A aula foi realizada em uma escola de idiomas para uma turma de crianças. O objetivo deste é analisar as percepções do professor e dos discentes. O estudo foi fundamentado nos conceitos de abordagem (ALMEIDA FILHO, 1993; FIGUEIREDO, 2012), abordagem formalista e comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1998; FIGUEIREDO, 2004), perspectiva crítica no ensino de línguas (MENEZES DE SOUZA, 2011; MOITA LOPES, 2006; 2012; PESSOA; URZÊDA; FREITAS, 2012) e profissional reflexivo (CONTRERAS, 2002; SCHÖN, 1983). Os resultados revelam o envolvimento da turma na participação e discussão do tema proposto, que gerou um interesse muito maior, pois eles foram ativos em seu processo de aquisição de novos saberes, ao invés de sujeitos passivos que aceitam tudo pronto.

Palavras-chaves: Planejamento. Ensino crítico. Profissional reflexivo. Abordagem.

1. Introdução

“O que se deseja como professor(a) de línguas é o encorajamento do aluno no discurso com a esperança que possa usá-lo para fazer escolhas éticas sobre o mundo social que espelhem a possibilidade de refutar qualquer tipo de sofrimento humano.” (MOITA LOPES, 2012). Isto posto, o objetivo deste texto é analisar uma aula de inglês para crianças sob a perspectiva crítica, ou seja, foi problematizado um assunto para que os alunos tivessem voz na sala de aula, para que estes refletissem e se posicionassem no contexto e em situações em que vivem. Hawkins e Norton (2009, p. 8) afirmam que “a promessa que uma abordagem crítica deve cumprir é contribuir para a construção de um mundo social no qual todas as pessoas, independente da língua, etnia, cor ou classe social, tenham vozes, acesso e possibilidades iguais.”. Ao utilizar o ensino crítico em sala de aula, desejo encorajar os alunos a falarem, exporem as suas ideias e interagirem entre si, sem medo de represália por serem censurados a falar algo e por consequência disso, pretendo que os alunos também melhorem a sua capacidade de argumentar criticamente.

Durante e após o planejamento da aula, algumas indagações sobre a realização desta aula surgiram. O receio de trabalhar o tema de forma crítica com crianças, a possível reação

* Acadêmico do 4º ano do Curso de Letras – Português/Inglês, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Inhumas.

da coordenação e da diretora da escola também seria um motivo a mais para não executar a aula planejada. Schön (1983), ao desenvolver a ideia de profissional reflexivo, examina o modo pelo qual, profissionais desenvolvem atividades duvidosas, instáveis e que possuem conflitos de valor, procura considerar as atividades que são realizadas de forma espontânea pela vida diária, diferenciando entre conhecimento na ação e reflexão na ação.

Além desta parte introdutória, este artigo apresenta a fundamentação teórica, na qual reviso a literatura a respeito de abordagens e perspectivas de ensino de línguas, o contexto e a descrição da aula, as impressões dos discentes, e, por fim, as considerações finais sobre o estudo.

2. Conceito de Abordagem

Muitas vezes os termos abordagem e método são utilizados como sinônimos, porém há diferenças e semelhanças entre tais termos. Anthony (1963 *apud* FIGUEIREDO, 2012), diz que há uma relação de hierarquia “as técnicas implementam os métodos que, por sua vez, devem estar de acordo com uma abordagem que os norteia”. Richards e Rodgers (1982 *apud* FIGUEIREDO, 2012), apesar de apresentarem um conceito próximo a de Anthony (1963), usam o termo método de forma mais ampla, designando um conjunto de abordagem, planejamento e do que será empregado no processo de educação linguística¹. Os autores definem “abordagem” como “um construto axiomático de pressupostos, crenças e teorias sobre a natureza da língua e do ensino de língua que fornecem as bases para a prática do professor em sala de aula.” (RICHARDS; RODGERS, 1982, p. 154). Prabhu (1990 *apud* FIGUEIREDO, 2012), critica o conceito de método e o define como “um conjunto de atividades desenvolvidas em sala de aula e de teorias, crenças ou conceitos que fornecem os subsídios para essas atividades”. (p. 162). Nesta definição, Prabhu (1990) engloba o senso de plausibilidade que se constitui na compreensão subjetiva do professor acerca de sua própria prática. Almeida Filho (1993, p. 13) propõe uma definição mais ampla, em seu modelo de Operação Global de Ensino, a abordagem de ensinar é:

O conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de

¹ Neste texto, o termo educação linguística, será empregado para se referir ao processo específico de ensinar e aprender línguas.

cursos e suas unidades, a produção ou seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo, e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes. A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Neste texto, emprega-se o conceito de abordagem proposto por Almeida Filho (1993), que ao explicitar o termo abordagem, concebe quatro fases distintas do processo de educação linguística: planejamento, materiais, método e avaliação.

3. Abordagens Formalista e Comunicativa

Na escola de idiomas em que a aula foi ministrada, as abordagens formalista e comunicativa são utilizadas. Mas o que difere a abordagem formalista da comunicativa sendo em que ambas o ensino de gramática está presente?

A abordagem formalista, também, conhecida como abordagem gramatical, “se apoia na concepção de que a língua é um sistema de formas organizadas em um número limitado de estruturas linguísticas e, como tal, o ensino-aprendizagem de línguas é a apreensão de um sistema.” (ALMEIDA FILHO, 1997). Essa abordagem tem como características: o vocabulário é apresentado de forma bilíngue descontextualizada, ênfase nas habilidades de escrita e leitura, é utilizada a tradução de passagens literárias da língua-alvo para a língua materna e vice-versa, pouca atenção é dada ao contexto dos textos utilizados que são utilizados para análise de exercícios gramaticais (BROWN; 1994; LARSEN-FREEMAN, 2000 *apud* FIGUEIREDO, 2012).

Para Larsen-Freeman (2000), *apud* Figueiredo (2012), na abordagem comunicativa “a língua alvo é vista como veículo para a comunicação, e não apenas como objeto de estudo”. Brown (1994), *apud* Figueiredo (2012), ressalta que “mais do que competência gramatical, os objetos do ensino de L2/LE devem ser voltados para todos os componentes da competência comunicativa.”. Almeida Filho (1998), afirma que deve haver “[...] foco no sentido, no significado e na interação propostas entre sujeitos na língua estrangeira” (p. 36). Figueiredo (2004) argumenta que “na visão sociointeracionista, a língua materna é vista como um produto da atividade social, determinado cultural e historicamente, e um processo de interação das crianças com os membros da sua comunidade”. Portanto, as atividades devem

ser realizadas em duplas e/ou grupos, o ideal seria que a língua-alvo fosse utilizada o máximo possível, para que não desenvolva não só as competências linguísticas, mas também todas as competências necessárias para a comunicação entre pessoas.

A aula que foi ministrada no dia 06 de Abril de 2015, tinha como temática “*Family*”. Uma semana antes (30 de Maio de 2015), ao ensinar uma das lições do livro didático (doravante LD) da turma de crianças, o tema proposto era “*Family*”. Mas, então, por que outra aula com a mesma temática? O LD traz a imagem de uma *Family* totalmente nuclear, todos brancos e ricos. A imagem a seguir, retirada do livro didático, atesta essa afirmação.

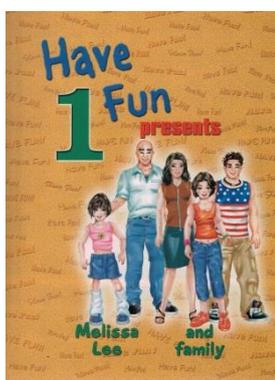


Figura 1: Imagem retirada do LD.

O estudo de Siqueira (2012) critica essa visão tradicional e até retrograda se pensarmos na dinâmica do mundo social contemporâneo:

Como é razoável concluir, o “mundo plástico” do LD de línguas, infelizmente, parece não se preocupar com questões dessa natureza, mantendo-se, portanto, no firme propósito de distanciar a sala de aula de línguas do mundo real.

Ainda sobre o mundo contemporâneo, o conhecimento e a mudança sobre ele, Moita Lopes defende que:

O conhecimento tem de ser novo simplesmente porque o mundo está diferente, mas porque tais mudanças requerem processos de reconstrução de conhecimento que devem necessariamente envolver implicações de mudanças na vida social. (MOITA LOPES, 2006, p. 91).

Vivendo neste mundo de constantes mudanças, é preciso, então, uma mudança paradigmática no ensino de línguas, o que justifica minha tentativa de abordar o tópico

“família” diferentemente. Assim sendo, deixei de lado os conteúdos fragmentados que são apresentados nos LD para compartilhar temas reais que pertencem ao contexto em que o aluno está inserido (a sociedade de modo geral). Pois, o processo de ensino linguístico é também uma possibilidade de aumentar a consciência do aluno como ser humano e como cidadão como argumenta Paulo Freire:

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (PAULO FEIRE, 1980, p. 26).

Mas não deve ser apenas a tomada de consciência o objetivo, e, sim, a formação de um ser holístico, crítico e reflexivo, agente na comunidade em que vive.

4. A Perspectiva Crítica no Ensino de Línguas

Trabalhando de forma crítica o tema, levei para a turma outros tipos de Family, tais como: família nuclear (incluindo uma família nuclear de negros), família gay, família de lésbicas, família que netos vivem com os avós, família com crianças adotadas, entre outros tipos de família.

A perspectiva crítica de línguas se diferencia das demais abordagens (tradicional e comunicativa) por levar para sala de aula temas políticos tais como: etnia, sexualidade, gênero, raça entre outros, que são pouco (ou não) comentados e discutidos. E por que discutir? “o objetivo da problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sócias nas quais a linguagem tem papel crucial” (MOITA LOPES, 2006, p. 102), deve estar na mente do professor contemporâneo, que lida com a complexidade da nossa sociedade. Todo tema pode ser trabalhado de forma crítica. Como mencionado, o tema Family, na abordagem comunicativa, apenas foi apresentado os “*Family members*” trazendo uma ideia de mundo perfeito, reforçado pelo LD. A mesma temática, na perspectiva crítica, foi problematizada com questões pertinentes dentro da temática *Family*.

Pessoa e Urzêda Freitas (2012, p. 78) apresentam alguns benefícios do ensino crítico de línguas:

Alfabetizar os alunos criticamente ao fazê-los utilizar a língua alvo como prática social e libertadora; promover a cidadania e torná-los seres ativos na (re)construção da realidade, dar oportunidade [...] e levá-los a perceber que saber falar uma língua não significa apenas entender as suas particularidades estruturais, mas também agir por intermédio dela.

Portanto, trabalhar com perspectiva crítica de ensino de língua (neste caso, de língua inglesa), não é levar para a sala de aula soluções, ou seja, tudo pronto e acabado, com o objetivo de solucionar todos os problemas existentes, mas, sim, provocar reflexões, sem imposições de suas próprias ideologias e concepções. Levar o aluno a desenvolver sua criticidade e refletir sobre o que ele pensa que é natural e verdadeiro, que irá contribuir para sua futura formação.

Precisamos educar para a diferença, preparar para o conflito, se não a gente vai entender que toda vez que surge uma diferença ela precisa ser eliminada. O educando deve perceber as consequências que suas interpretações e valores podem ter sobre o outro, que ele e o outro possuem interpretações e valores diferentes. (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 298).

Menezes de Souza (2011) traz diferenças entre crítica tradicional e consciência crítica redefinida. A consciência crítica tradicional veio de uma tradição Marxista cuja maior preocupação é introduzir a justiça social, a igualdade. Neste caso ser crítico, consiste em perceber a verdade por trás da ilusão. Neste tipo de ensino o foco maior era sempre ensinar “a verdade”. O objetivo é ver as responsabilidades sociais e éticas desse modo de ensinar, mostrando para o aluno que haverá uma verdade que estaria no texto. Na consciência crítica tradicional, as ações eram divididas em certas e erradas.

A consciência crítica redefinida assume a responsabilidade das nossas leituras e não culpar o autor do texto pela sua escrita. O foco é aquilo que o aluno acha que é “natural” fazer, ou seja, levar o aluno a repensar o que é natural para ele poder conter preconceitos contra pessoas diferentes. Neste ensino é ir além do senso comum, fazer o aluno ir além da aparência da verdade, fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro.

5. O Profissional Reflexivo

Silvestre (2014, p. 641) diz que “o trabalho docente é, por vezes, exercido de modo solitário devido a diferentes razões.”, uma delas ocorre no momento do planejamento. A

minha pouca experiência em levar o ensino crítico para a minha sala de aula, me fez refletir, qual seria a melhor forma de introduzir, desenvolver e concluir a temática em 120 minutos. A partir daí algumas indagações vieram, que por algumas vezes me fez pensar em desistir de ministrar a aula. Ficar pensando, qual seria a reação da coordenadora (que algumas vezes entra em sala de aula para observação) e da diretora (que não se mostra resistente no trabalho com a abordagem crítica, mas pede cautela por parte do professor ao trabalhar determinados temas, por se tratar de uma escola privada) e dos responsáveis pelas crianças.

A reflexão crítica não pode ser concebida como um processo de pensamento sem orientação. Pelo contrário, ela tem um propósito muito claro de “definir-se” diante dos problemas e atuar conseqüentemente, considerando-os como situações que estão além de nossas próprias intenções e atuações pessoais, para incluir sua análise como problemas que têm uma origem social e histórica. (CONTRERAS, 2002, p. 163).

Essa reflexão propõe ao professor que busque novos caminhos e maturidade para o conhecimento profissional e que essa ideia de reflexão adote características próprias na prática profissional. Kemmis (1985 *apud* CONTRERAS, 2002) traz cinco elementos que configuram o processo de reflexão sendo eles: 1) a reflexão tem a ver com a relação entre pensamento e ação, no contexto em que nos encontramos; 2) a reflexão não é um mecanismo individualista e há correlações sociais; 3) a reflexão não é neutra e há vínculo com os interesses humanos, sociais, culturais e políticos; 4) a reflexão reproduz ou transforma práticas ideológicas; 5) a reflexão predispõe o modo que (re)construímos a nossa vida social por meio da ação coletiva.

Sendo assim, por meio dessa concepção, os professores são reconhecidos como transformadores, pois assumem o papel de desenvolver um conhecimento crítico que ajuda na transformação social. Portanto, a proposta de reflexão crítica para professores não é apenas fazer uma meditação sobre a sua prática, mas, sim, analisá-la e questioná-la, para em seguida construir suas próprias práticas.

6. O Contexto

Como aludido, os dados deste estudo foram gerados através de uma aula crítica com a temática *Family*, em uma escola de idiomas em um município do interior do estado de Goiás, em uma turma de crianças. A turma é constituída por nove alunos, sendo seis meninos e três meninas, todos os alunos estudam em escolas privada regular no turno matutino A

turma é heterogênea (há alunos entre oito e dez anos de idade) e um pouco desatenta em relação a cumprir horários e se mostram resistentes na realização das atividades do portfólio que sempre acontecem nos quinze minutos finais da aula.

No dia da aplicação da aula oito alunos estavam presentes, e participaram da atividade. Assim, para a preservação das identidades, na análise que segue os seis meninos (*male*) serão apresentados como M1, M2, M3, M4, M5 e M6, e as meninas (*female*), F1 e F2.

7. Execução da Aula

Fiz o plano de aula um dia antes da aula, e durante o planejamento procurei diversificar as atividades, fugir totalmente do LD que não foi utilizado durante toda a aula do dia. Ao se trabalhar sobre a perspectiva crítica, é importante procurar meios de introduzir o tema de forma leve (até mesmo para não causar um impacto negativo no início da aula) então, até mesmo como *warm-up*² do dia, fiz um *brainstorm* dos *family members*. Foi o modo melhor que pensei de iniciar a aula, revisar e um ponto de partida para o começo da problematização sobre Family.

Em seguida, perguntei para a turma de forma geral, se todos ali têm uma família nuclear. Percebi que eles ficaram em dúvida quando falei “*nuclear family*”, então, explicitiei falando da imagem que havia no LD. Cada um falou de sua família e com quem vivem.

Comecei a problematizar o tema *family* usando imagens de famílias diversas, e durante a troca de slides trocamos ideias sobre cada uma das famílias. Os alunos se identificaram com algumas delas, identificaram colegas e/ou amigos com alguns outros tipos de família e para a minha surpresa, não se espantaram quando eu mostrei a imagem de família gay e família de lésbica. Durante a exibição dos slides de ambos os tipos de família, os alunos falaram alguns termos pejorativos para caracterizá-los, então, apresentei e escrevi no quadro o termo correto, tanto em português quanto em inglês.

A parte que considero mais importante da aula, foi quando apresentei um vídeo chamado *Kids Of Gay Parents Speak Out*⁴, mas antes de o exibir tinha preparado:

1. *If you could change anything in the world, what would you change?*
2. *Do you think your family is unusual? / Why?*
3. *Would you change your family? Why (not)?*

² *Warm-up*: São atividades propiciaram a interação na sala de aula fazendo desta um espaço seguro para os alunos e o professor.

⁴ Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JG0yqhzVuYA>>.

As respostas foram as mais diversas possíveis. Ao responderem a questão número um nenhum aluno disse que mudaria a sua família, as respostas foram: *I would change my bedroom, I would change my school, I would the world*. Após ouvi-los fiz uma pergunta mais específica: *Would you change something inside your house?* Novamente, nenhum dos alunos mencionou se mudaria a sua família.

Na segunda pergunta, todos os alunos responderam: *“No, my Family is usual”*. O aluno M3 respondeu e perguntou: *“My family is normal, and your Family teacher?”*. Antes de respondê-lo, fiz mais duas perguntas a turma: *“What is normal for you? Is your Family normal?”*. Muitos alunos não souberam responder e poucos ousaram responder. O aluno M2 ao responder disse: *“Teacher, my Family is normal because, nós vivemos juntos, tomamos café da manhã juntos, assistimos TV juntos, às vezes brigamos, mas somos normais”*. O aluno M4 disse: *“Normal to me é ter um pai e uma mãe”*. Após o aluno M4 responder uma das perguntas, fiz uma pergunta diretamente a ele, em português: *“Você acha que uma criança que vive com dois pais ou duas mães não é normal? O aluno é muito tímido e como a atenção da aula estava voltada a ele que não respondeu a indagação. Preferi não fazer a terceira pergunta que havia preparado e logo em seguida exibí o vídeo.*

O vídeo foi assistido duas vezes, como não há legendas no vídeo que é totalmente em inglês, na primeira exibição não pausei e após o término perguntei o que eles haviam compreendido. Os alunos compreenderam muito pouco do tema do vídeo. Na segunda exibição pausei muitas vezes, perguntava o que os alunos estavam entendendo e problematizava a fala das crianças do vídeo. No vídeo há uma criança com uma camiseta com a seguinte estampa: *“some people are gay”*. Assim, perguntei a eles se concordavam com tal estampa.

Após o intervalo continuei a aula, dessa vez sem perguntas, pedi para que os alunos escrevessem um pequeno texto explicando se consideram a família deles *traditional or modern*. E para concluir a aula, como atividade do portfólio, os alunos iriam desenhar as famílias estudadas no dia.

8. Percepções Discentes

Uma semana após a aula em estudo, (13 de Abril de 2015), pedi para que os alunos escrevessem um comentário sobre o que eles aprenderam na aula. Os comentários aqui presentes não foram alterados do original.

Eu aprendi que não importa o tipo de família porque todas podem ser felizes. (F1, de 9 anos).

Eu aprendi na aula passada que não importa a família, mas sim o amor tipo família de lésbicas e a família gay e eu concordo com essa ação. (M3, de 9 anos).

Eu aprendi que não importa o tipo de família e sim o amor, eu não importaria se a minha família fosse gay ou outras famílias. (M5, de 8 anos).

Eu aprendi que não importa a família, importa o amor. (M2, de 9 anos).

Na aula passada eu aprendi que não importa o tipo de família. (M1, de 9 anos).

Eu aprendi que não importa se uma família é preto e branco e gay. (F2, de 8 anos).

A família lésbica é a família com duas mulheres sem homem. Eu entendi que não importa o tipo de família o importante é o amor. (M5, de 10 anos).

Eu aprendi na aula passada que pode ter o tipo de família só importa o amor dela, eu discordo que a criança tenha dois pais e duas mães, eu acho que a criança fica pensando: “Eu mereço um pai e uma mãe”. (M4, de 9 anos).

Como podemos observar, há resistência em um aluno, ou seja, nas discussões e troca de ideias que ocorreram durante a aula, ele manteve a mesma ideologia que antes.

9. Considerações Finais

As reflexões apresentadas durante esse texto trazem importantes contribuições no esclarecimento do que é a perspectiva crítica no ensino de língua e sua importância na formação da consciência do aprendiz no mundo atual e o posicionamento crítico do professor de línguas. Porém, simultaneamente, mostra como é desafiador lidar com a postura crítica em sala de aula.

Antes de conhecer a perspectiva crítica no ensino de línguas, me sentia muito seguro e sentia certo prazer em usar o LD. Após conhecer, estudar e viver tal perspectiva de ensino não só em sala de aula, mas, também no meu dia a dia, dois sentimentos me provocam: insegurança, por não conseguir alcançar o que se deseja com a perspectiva crítica e encanto pela proposta que ensino crítico provoca em mim.

Penso que, essa perspectiva tem que ser mais discutida, mais estudada para que cada vez mais professores, não só de escolas de idiomas, mas, também de escolas regulares, tentem

mostrar novos olhares aos alunos que o conscientize para que este não se torne um sujeito preconceituoso, que reproduz um discurso que provavelmente não sabe de onde se originou.

10. Referências

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

_____. Métodos no Ensino de Português e Línguas Estrangeiras. In: _____. **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português e Línguas Estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. **Glossário de Linguística Aplicada: inglês-português/português-inglês**. Campinas, SP: Pontes, 1998.

CONTRERAS, José. Contradições e Contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: _____. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Aprendendo com os Erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas**. 2. ed. Goiânia: Editora da UEG, 2004.

_____. **Formação de Professores de Língua Estrangeiras: princípios e práticas**. Organizador, Francisco J. Q de Figueiredo. Goiânia: Editora da UFG, 2012.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FISK, Richard Hugh. *Have Fun 1. Second Impression*. São Paulo, SP: Richard Hugh Fisk Foundation.

HAWKINGS, M.; NORTON, B. *Critical Language Teacher Education*. In: _____. BRUNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUP, 2009.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O Professor de Inglês e os Letramentos no Século XXI: métodos ou etnia? In: JORDÃO *et al.* (Org.). **Formação Desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes, 2011.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem e Escola na Construção de Quem Somos (Prefácio). In: FERREIRA, A. de J. **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA FREITAS, Marco Túlio. Ensino Crítico de Línguas Estrangeiras. In: **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: Editora da UEG, 2012.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Construção Colaborativa de um Plano de Aula de Inglês em um Contexto do PIBID: um olhar a partir da perspectiva sociocultural. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 9, n. 3, p. 641-661, set./dez. 2014.

SIQUEIRA, Sávio. **Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade**: contestações e proposições. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Org.). Salvador: EDUFBA, 2012.

SCHÖN, Donald. **The Reflective Practitioner**: how professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

ANEXO

Lesson Plan

Goal: Refletir e posicionar sobre a “tradicional” e “modern” Family. **Topic:** Family

<i>Time</i>	<i>Procedure</i>	<i>Interaction</i>	<i>Material</i>
10'	Brainstorm: O professore perguntará para os alunos membros da família para revisar.	T X S	Quadro e marcador
20'	Pedir para que estes identifiquem o seu tipo de Family e logo em seguida mostrar para os alunos usando slides os variados tipos de família.	T X S	Computador TV
10'	Escrever no quadro a seguinte pergunta: “Do you think is your Family tradicional or modern? Why?”.	T X S	Quadro e marcador
30'	Fazer as seguintes perguntas para os alunos: 1. If you could change anything in the world, what would you change? 2. Do you think your family is unusual? / Why? Em seguida passar o vídeo - Kids Of Gay Parents Speak Out - e problematizar as questões envolvidas.	T X S	Computador TV
	Sugestões para problematizar: a) Crianças que são adotadas por pais gays; b) Preconceitos que essas crianças podem viver no cotidiano; c) Falar sobre o dia-a-dia deste tipo de family; d) Falar sobre a estampa da camiseta “some people are gay”.		Chamex
30'	Fazer um pequeno texto falando sobre a Family. “My Family is ... (tradicional or modern) e explicar porque considera.		