



UNIVERSIDADE ESCOLA E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA:

compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF

Volume II

Mariana R. Mastrella-de-Andrade
Rosane Rocha Pessoa
Julma D. Vilarinho P. Borelli
Viviane Pires Viana Silvestre
(Organizadoras)



Cegraf UFG



Universidade Federal de Goiás

Reitora

Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor

Jesiel Freitas Carvalho

Diretora do Cegraf UFG

Maria Lucia Kons

UNIVERSIDADE ESCOLA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF

Volume II

Mariana R. Mastrella-de-Andrade

Rosane Rocha Pessoa

Julma D. Vilarinho P. Borelli

Viviane Pires Viana Silvestre

(Organizadoras)

Cegraf UFG

2024

© 2024 Mariana R. Mastrella-de-Andrade; Rosane Rocha Pessoa;
Julma D. Vilarinho P. Borelli; Viviane Pires Viana Silvestre (org.)

© 2024 Cegraf UFG

Revisão linguística e normalização técnica

Raissa Lorraine Gomes Montalvão

Projeto gráfico e diagramação

Julyana Aleixo Fragoso

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Universidadescola e educação linguística crítica
[livro eletrônico] : compartilhando vivências
dos GEPLIs GO, MT e DF : volume II /
organização Mariana R. Mastrella-de-
Andrade...[et al.]. -- 1. ed. -- Goiânia, GO :
Cegraf UFG, 2024.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Rosane Rocha Pessoa,
Julma D. Vilarinho P. Borelli, Viviane Pires
Viana Silvestre.
Bibliografia.
ISBN 978-85-495-0914-7

1. Educação 2. Linguística I.
Mastrella-de-Andrade, Mariana R. II. Pessoa, Rosane
Rocha.
III. Borelli, Julma D. Vilarinho P. IV. Silvestre,
Viviane Pires Viana. V. Título.

24-198117

CDD-410.7

Índices para catálogo sistemático:

1. Linguística : Estudo e ensino 410.7

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Pago por “Recurso financeiro proveniente da Convocatória PrP/UEG
Pró-Programas - n. 021/2022, Termo de Fomento/Compromisso nº 15,
processo SEI n. 202200020021048”.

Sumário

Grandeza no pequeno: nossos GEPLIs como espaços de denúncia, resistência, crítica e esperança6

Mariana R. Mastrella-de-Andrade

Rosane Rocha Pessoa

Julma D. Vilarinho P. Borelli

Viviane Pires Viana Silvestre

Vivências do GEPLIMT, GEPLIDF e GEPLIGO em 2022 e 2023.....15

Rosane Rocha Pessoa

Mariana R. Mastrella-de-Andrade

Julma D. Vilarinho P. Borelli

Viviane Pires Viana Silvestre

Transgredindo os limites da sala de aula: letramento crítico e o ensino de inglês na escola pública51

Ariane Peixoto Mendonça

Afinal, que inglês é esse que ensinamos na escola?.....71

Elaine Paula de Oliveira Santos

“Até que esse livro é legal”: leitura e ensino de línguas em um contexto escolar pós-pandêmico81

Iara Teixeira de Araújo

Vânia dos Reis Sousa

GEPLIGO: formação continuada, experiências, interação e colaboração..... 99

Mirian Regina Chaves Soares

Sobre aprender e ensinar a língua inglesa107

Assâmea Martins Trindade

Pedagogia Crítica e Criativa de Projetos: buscando rupturas com a educação bancária em aulas de inglês123

Isadora Silva Bernardes

Informações sobre as autoras139



Grandeza no pequeno: nossos GEPLIs como espaços de denúncia, resistência, crítica e esperança

Mariana R. Mastrella-de-Andrade
Rosane Rocha Pessoa
Julma D. Vilarinho P. Borelli
Viviane Pires Viana Silvestre

No dia 9 de setembro de 2022, às 14 horas de uma tarde quente, em Rondonópolis, Goiânia e Brasília, nós abríamos, concomitantemente, cada uma em sua cidade, o II Encontro de Grupos de Estudos de Professoras/es de Línguas (EGEPLIs), planejado para, de modo *online*, celebrar um espaço de partilha de vivências e praxiologias críticas de professoras/es de línguas em suas escolas e salas de aula locais (Figura 1). Celebrávamos, também, nossa busca por formação docente horizontalizada, seguindo a perspectiva do que Tânia Rezende chama de “postura decolonial”, isto é, que abre espaço e se preocupa em “pensar que outros diálogos eu vou construir, com quem está junto comigo, a partir da minha realidade” (Rezende; Silvestre; Pessoa; Sabota; Silva; Sousa, 2020, p. 22).

Figura 1 – Material de divulgação do II EGEPLIs



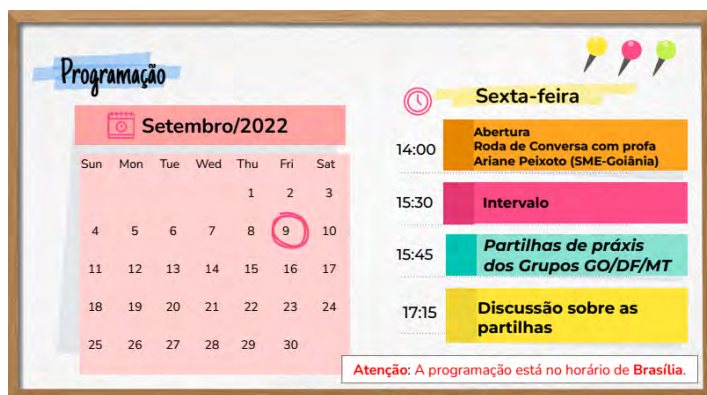
Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

O movimento dos Grupos de Estudos de Professoras/es de Línguas (GEPLIs) tem sido pequeno. Nossos grupos locais – no Distrito Federal (GEPLIDF), em Goiás (GEPLIGO) e Mato Grosso (GEPLIMT) – por vezes reúnem de dez a quinze docentes em cada encontro mensal ou quinzenal. Para o II EGEPLIs, evento que esta coletânea representa, tivemos aproximadamente sessenta inscritas/os, ao reunirmos nossos três grupos. Frente ao total de professoras/es de línguas em nossos estados, esse é um número irrisório. Para nós, porém, não o é. O que queremos não segue a lógica mercadológica da quantidade, embora nosso desejo seja expandir. Insistimos, como Eduardo Galeano (Eduardo [...], 2020), em não confundir “grandeza com grandalhão”. Entendemos que a grandeza de nosso movimento se mostra nesta coletânea a partir de seu caráter de denúncia, criticidade, resistência e esperança propositiva.

Os trabalhos que compõem este volume, resultados do II EGEPLIs – cuja programação está descrita nas Figuras 2 e 3 – denunciam a falta de políticas públicas para a formação docente no Brasil. Leitoras/es,

porém, não vão encontrar aqui descrições intermináveis da ausência de incentivo para formação docente qualificada ou das trágicas consequências pedagógicas, relacionais e identitárias dessa realidade para as salas de aula de línguas nas escolas brasileiras. O que interessa aqui é uma denúncia outra, pois vivências críticas estão ocorrendo *apesar de*: apesar do descaso e do abandono da formação docente pelo poder público; apesar da falta de condições de trabalho nas escolas; apesar do desinteresse do país em valorizar a profissão docente e apesar de outros pesares. Cada capítulo desta coletânea, portanto, ao privilegiar a riqueza do que é feito por professoras/es rumo a uma educação linguística crítica, denuncia o que não é feito em termos de políticas linguísticas e de formação docente para que a educação contribua para o florescimento de justiça e democracia na sociedade brasileira.

Figura 2 – Material de divulgação da programação geral do primeiro dia do II EGEPLIs



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

Figura 3 – Material de divulgação do segundo dia do II EGEPLIs



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

Para nós, a grandeza no pequeno movimento do II EGEPLIs também se dá em relação a como ele promove praxiologias críticas para a educação linguística e a formação docente. Rompemos com a ideia de educação neutra, pois, seguindo ideias freireanas, sabemos que o modo como alunas/os são ensinadas/os está intimamente ligado a uma agenda política estruturada por lutas e disputas de forças desiguais de poder, que privilegiam determinados grupos enquanto embargam outros. Nesse sentido, entendemos a criticidade como fundamental para a educação, pois esta última tem a ver com acesso, poder, disparidades, desejo, diferença e resistência, insistindo em uma compreensão histórica de como as relações sociais vieram a se constituir da forma como estão (Pennycook, 2001). Com base no mesmo autor, também entendemos que a criticidade é necessária para lançar sempre um olhar cético sobre premissas e ideias que têm se tornado naturalizadas, noções não questionadas – o que categorias do nosso dia a dia, como língua, aprendizagem, comunicação, diferença, contexto, texto, cultu-

ra, tradução, escrita, letramento, correção etc. significam, produzem e mantêm na vida social.

Além de denunciar e resistir criticamente, a grandeza no movimento do II EGEPLIs também reside em seu chamado para uma esperança propositiva. Embora velho conhecido, o termo freireano permanece nos convocando a não abrir mão de nosso poder de agência docente. O autor (Freire, 1992) fala de esperança não no sentido de espera, mas de engajamento com os embates da vida cotidiana, para a transformação. Não é isso que mostram os trabalhos que, compondo o II EGEPLIs, formam agora esta coletânea? É exatamente nesse sentido que seguimos inventando redes que nos entrelaçam. É assim que permanecemos na grandeza de pequenos movimentos freireanos de denúncia, resistência, crítica e esperança propositiva em e com nossos Grupos de Estudos de Professoras/es de Línguas.

Desse modo, no primeiro capítulo, nós – Rosane Rocha Pessoa, Mariana R. Mastrella-de-Andrade, Julma D. Vilarinho P. Borelli e Viviane Pires Viana Silvestre – apresentamos e discutimos as atividades desenvolvidas em 2022 e 2023 nos Grupos de Estudos de Professoras/es de Línguas (GEPLI DF, MT, GO) que coordenamos. No texto, respondemos a cinco questões sobre os GEPLIs: como foram os encontros? Quem são as participantes? Que rupturas críticas têm vivenciado? Que desafios têm enfrentado? Que momentos foram mais marcantes? As respostas mostram ações de formação docente e de educação linguística crítica e decolonial voltadas para horizontalizar as relações, romper com binarismos hierarquizantes (tais como ensinar-aprender, professor/a-aluno/a, escola-universidade, teoria-prática etc.) e desconstruir noções fixas de língua como código ou veículo de comunicação.

Em sequência, o artigo da professora Ariane Peixoto Mendonça, da Secretaria Municipal de Goiânia, em Goiás, intitulado “Transgredindo os limites da sala de aula: letramento crítico e o ensino de inglês na escola pública”, se pauta no desejo de superar relações coloniais que sustentam injustiças e violências dentro e fora da escola. A professora apresenta o desenvolvimento de um trabalho crítico nas aulas de inglês de uma em escola pública municipal, com uma turma de 6º ano, constituída por 25 alunas/os – 16 alunas e 9 alunos –, e discute como o trabalho crítico com os temas “estereótipos” e “racismo” pode construir possibilidades de transgressão, conscientização e questionamento das práticas dominantes.

A professora Elaine Paula de Oliveira Santos, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, é autora do terceiro capítulo, intitulado “Afinal, que inglês é esse que ensinamos na escola?”, no qual discute sua relação com a língua inglesa e a maneira como essa relação chega à sala de aula. Elaine problematiza noções de inglês – da língua estrangeira à língua franca – e discute algumas atividades propostas, com base na diferenciação entre elas. Alguns subtítulos de seu artigo – “Our English is the Brazilian English”, “Less Times Square, More Avenida Paranoá” – deixam entrever sua busca por romper com uma ideia monolíngue de língua inglesa, de modo que nossas salas de aula contemplem identidades, sotaques, contextos e realidades de quem dela participa.

Em “‘Até que esse livro é legal’: leitura e ensino de línguas em um contexto escolar pós-pandêmico”, Iara Teixeira de Araújo, professora de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Distrito Federal, e Vânia dos Reis Sousa, professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Distrito Federal, apresentam e discutem como se juntaram para desenvolver um projeto na escola em que atuam no en-

sino fundamental - anos finais, em Ceilândia. Nesse projeto, os livros passaram a fazer parte das aulas de línguas – português e inglês – dando espaço a discussões relevantes para as realidades em que vivem as/os estudantes. As autoras terminam o artigo com cartas pessoais emocionantes, em que relatam como a construção de práxis críticas e coletivas, que ultrapassam os limites rígidos de aulas de gramática e vocabulário na escola, geram sentidos para a docência.

Mirian Regina Chaves Soares, professora de Língua Inglesa da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, é autora do capítulo seguinte, cujo título é “GEPLIGO: formação continuada, experiências, interação e colaboração”. Em seu texto, ela relata como sua participação no Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado de Goiás (GEPLIGO) tem se tornado, para ela, oportunidade de formação continuada crítica e coletiva. A fim de expandir a discussão, Mirian apresenta uma atividade que propõe com suas turmas de ensino fundamental - anos iniciais a respeito de moradia, discutindo sobre a importância de construirmos praxiologias que toquem os contextos de vida das/os estudantes e, assim, tornem os conteúdos de fato relevantes para suas realidades.

No capítulo intitulado “Sobre aprender e ensinar a língua inglesa”, Assâmea Martins Trindade, professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, reflete criticamente sobre seu processo de se tornar professora em diferentes segmentos da educação básica, desde o ensino fundamental até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em seus relatos, ela mostra como sua participação no GEPLIGO, a partir de 2020, promoveu transformações para a construção de práxis mais contextualizadas com a realidade de suas/seus estudantes, considerando suas vivências reais e, assim,

traçando mais possibilidades de caminhos de apropriação da língua inglesa em sala de aula.

No último capítulo, Isadora Silva Bernardes, professora de inglês da Secretaria de Educação do Distrito Federal, apresenta e discute sobre Pedagogia Crítica e Criativa de Projetos, uma rica forma de abordar a educação linguística em sala de aula. Nessa perspectiva, professoras/es e estudantes formam uma comunidade de aprendizagem, buscando construir conhecimentos relevantes em torno de problemas elencados a partir de seus próprios contextos e necessidades.

Apresentamos, assim, às/aos leitores, um pouco de nosso trabalho no II EGEPLIs da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas, vinculada ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Trata-se de grupos pequenos que se recusam a “confundir grandeza com grandalhão” (Eduardo [...], 2020) e permanecem, como Freire (1992, p. 91-92),

na tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós [...]. A nova experiência de sonho se instaura, na medida em que a história não se imobiliza, não morre.

Muitos foram os esforços para a concretização desta publicação. Por isso, antes de passarmos a palavra aos capítulos a seguir, é preciso agradecer. Agradecemos às professoras e aos professores autoras e autores dos textos que compõem esta coletânea, bem como a todas/os que participaram conosco do II EGEPLIs. Agradecemos às/aos bolsistas de extensão da Universidade de Brasília (UnB), Laryssa Carvalho, João Victor Gomes e Victor Felipe de Castro Gonçalves, que ajudaram na organização antes e após o evento. Agradecemos também ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),

pela bolsa de produtividade em pesquisa concedida a Rosane Rocha Pessoa. Agradecemos ainda às/aos professoras/es que tiraram as fotos da capa: Alexandre Badim, Avram S. Blum, Viviane Silvestre, Julma Borelli, Iara Araújo, Ariane Peixoto, Elaine Paula Santos, Mirian Soares, Assâmea Trindade e Isadora Bernardes. Finalmente, agradecemos especialmente à Universidade Estadual de Goiás/Pró-Programas pelo auxílio financeiro para a publicação deste *e-book*.

Referências

EDUARDO Galeano, vagamundo (Documentário). Produção de Felipe Nepomuceno. Brasil/Uruguai: Canal Brasil, 2020. 1 vídeo (72 min). Disponível em: <https://www.vivoplay.com.br/details/movie/eduardo-galeano-vagamundo-legendado-10170291>. Acesso em: 9 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

REZENDE, Tânia F.; SILVESTRE, Viviane P. V.; PESSOA, Rosane R.; SABOTA, Barbra S.; SILVA, Valéria R.; SOUSA, Laryssa P. Q. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. *Gláuks: Revista de Letras e Artes*, Viçosa, v. 1, n. 20, p. 15-27, jan./jun., 2020.



Vivências do GEPLINT, GEPLIDF e GEPLIGO em 2022 e 2023

Rosane Rocha Pessoa
Mariana R. Mastrella-de-Andrade
Julma D. Vilarinho P. Borelli
Viviane Pires Viana Silvestre

1



Envolvidas diretamente com formação docente e educação linguística críticas e atuando em instituições diferentes no Centro-Oeste brasileiro, nos reunimos para uma conversa neste capítulo, com o intuito de apresentar um pouco do que temos vivido em nossos Grupos de Estudos de Professoras/es de Línguas (GEPLIs), da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas,² e discutir sobre as nossas vivências. Como já mostramos anteriormente (Pessoa; Silva; Freitas, 2021; Pessoa; Silvestre; Borelli; Mastrella-de-Andrade, 2022), nossos grupos de estudos, que denominamos GEPLIs, acrescidos da sigla das unidades federativas de nossas instituições de ensino – Mato Grosso (MT), Distrito Federal (DF) e Goiás (GO) –, constituem uma proposta de

-
- 1 As imagens que representam os selos dos grupos identificam o momento em que cada um deles fará o seu relato ou responderá às perguntas propostas neste capítulo.
 - 2 A Rede Cerrado, coordenada por Rosane Rocha Pessoa (UFG) e Kleber Aparecido da Silva (UnB), integra a rede de pesquisa Projeto Nacional de Letramentos do CNPq, atualmente coordenado por Ana Paula Duboc (USP) e Daniel Ferraz (USP).

aproximação entre escola e universidade na formação de professoras³ de línguas. Nossos desejos e esforços se voltam para que essa aproximação ocorra nas várias maneiras em que estamos nas escolas e nos encontramos pessoal e/ou virtualmente com professoras da educação básica, passando por partilhas de praxiologias, construídas tanto nas escolas quanto nas universidades, até diálogos a respeito das necessidades de formação, de modo a construir currículos coletivos e horizontalizados sobre que conhecimentos queremos e precisamos desenvolver, construir e criar para respondermos a nossos contextos locais.

Quando falamos de grupos de estudos na perspectiva dos GEPLIs, nossa ideia é romper com colonialidades que, de modo geral, estruturam e validam os processos de pesquisa na ciência moderna. Assim, nossos esforços buscam questionar e desistir da separação binária entre teoria e prática, a qual dicotomiza e hierarquiza as próprias relações entre escola e universidade, categorizando esta última como responsável por construir conhecimentos e aquela como seu espaço de aplicação (Mateus, 2009). Entendemos, portanto, escola e universidade como espaços formativos e interdependentes.

Esforçamo-nos, também, por romper com a dicotomia entre ensinar e aprender, a qual mantém a hierarquia colonial entre educadoras e estudantes (Freire, 1997) e se relaciona com a hierarquização dos próprios espaços de atuação docente. Nesse esforço, nos concentramos em desenvolver perspectivas mais dialógicas e horizontalizadas em nossos grupos de estudos, reconhecendo que escolas e universidades são, igualmente, locais de saberes e ignorâncias. É nesse sentido que, ao invés de falar de ensino e aprendizagem para a neutralidade da comunicação, desejamos uma proposta de educação linguística crítica em

3 Neste capítulo, marcamos apenas o feminino, haja vista o fato de que há um predomínio de docentes mulheres não só na educação básica, mas também em nossos grupos.

nossos grupos de estudos, que ocorre, como afirmam Pessoa, Silva e Freitas (2021, p. 16), “na construção dialógica do conhecimento, onde todas as pessoas e materialidades envolvidas ensinam e aprendem ao mesmo tempo”. Do mesmo modo, as autoras e o autor, a partir de Pennycook, afirmam:

Já o termo *crítica* envolve a problematização: das iniquidades da vida social, buscando transformá-la em bases mais justas; das normas hegemônicas, objetivando entender como se constituíram assim; dos limites de nosso conhecimento; e de futuros desejáveis, pautados por princípios éticos. (Pennycook, 2001 *apud* Pessoa; Silva; Freitas, 2021, p. 16, grifo do autor).

Nossas buscas por romper com as dicotomias hierarquizantes da educação linguística e da formação docente não são, porém, livres de conflitos. Muitos são os desafios para isso, pois as colonialidades não somente estruturam os contextos em que vivemos, elas estão também em nós (Mignolo, 2014), conforme discutiremos nas seções a seguir.

Cinco questões sobre os GEPLIs 2022 e 2023

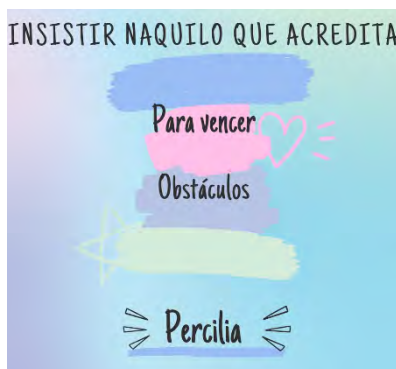
Tendo em vista as perspectivas comuns entre nós, em relação à construção de nossos grupos de estudos, elencamos aqui cinco perguntas a fim de apresentarmos os três GEPLIs neste texto. Nosso objetivo é descrever a maneira como temos nos organizado, especificamente nos anos de 2022 e 2023, apontando nossas principais ações, apresentando o que temos vivenciado e discutindo as potencialidades e os desafios que se fazem presentes.

Como foram os encontros?



No Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas de Mato Grosso (GEPLIMT), em fevereiro de 2022, iniciamos o terceiro ano de encontros do grupo. Nossa primeira atividade foi assistir ao vídeo em que o poema “Eu sei, mas não devia”,⁴ de Marina Colasanti, é recitado. Conversamos sobre situações a que temos nos acostumado na docência e pensamos em formas de mudança. Em seguida, nos propusemos a fazer um poema com estrutura 4x2x1, que consiste em três versos: o primeiro com quatro palavras, o segundo com duas e o terceiro com uma. Nas Figuras 1, 2 e 3, a seguir, trazemos alguns deles:

Figura 1 – Poema produzido por Percilia em encontro do GEPLIMT de 2022



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

4 Disponível em: <https://www.facebook.com/nucleoespiral/videos/eu-sei-mas-n%C3%A3o-devia-marina-colasanti/1751855111543892/>. Acesso em: 22 fev. 2024.

Figura 2 – Poema produzido por Lígia Silva em encontro do GEPLIMT de 2022



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

Figura 3 – Poema produzido por Patrícia Alves em encontro do GEPLIMT de 2022



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

Desde a sua constituição até o encontro mencionado, houve poucas mudanças na configuração do grupo, o qual era formado principalmente por professoras de Inglês que atuavam em escolas públicas de Rondonópolis e algumas cidades vizinhas. Tivemos poucas adesões de novas integrantes e, apesar de termos cerca de vinte professoras no grupo de WhatsApp, apenas cinco a oito pessoas participavam dos encontros, regularmente. Os encontros eram realizados mensalmente, em um sábado pela manhã, geralmente das 8h às 11h. Mesmo após o período de pandemia, que nos obrigou a realizar os encontros de modo virtual, não voltamos a nos encontrar presencialmente. Buscamos, com os encontros *online*, facilitar o engajamento das participantes, pois, mesmo que eles aconteçam no sábado, sabemos que a rotina de professoras envolve muitas atividades.

No ano de 2022, ao organizarmos nosso cronograma de encontros e assuntos a serem estudados, foram eleitos dois temas: “o ensino de inglês na escola pública”, considerando aspectos como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o ensino noturno e a BNCC; e “o ensino de inglês por meio da literatura”.

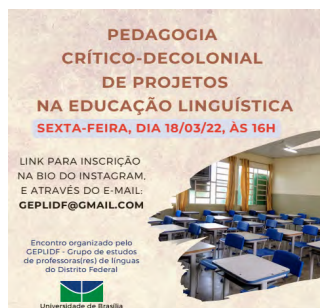
Em 2023, o GEPLIMT não conseguiu retomar os encontros no início do ano, como vinha acontecendo até então. Acreditamos que a diminuição da participação nos últimos meses de 2022 e a sobrecarga de trabalho do início do ano de 2023 tenham sido fatores que interferiram nas atividades do grupo. Nesse ano, nosso primeiro encontro aconteceu no mês de agosto, quando o GEPLIMT ganhou uma nova configuração. O ingresso de uma das integrantes do grupo no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis e o exemplo do GEPLIDF nos permitiram considerar a possibilidade de ampliar a proposta para Grupo de Estudos de

Professoras/es de Línguas. Isso trouxe uma maior diversidade e novas participantes para o grupo. Podemos considerar que a ampliação do grupo foi positiva. Os encontros continuaram em 2023, tendo como tema principal a decolonialidade.



No Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas do Distrito Federal (GEPLIDF), nossos encontros passaram a ser *online* após a pandemia e permaneceram assim nos anos de 2022 e 2023, assim como relatou o GEPLIMT. Embora expressemos o desejo do encontro presencial, nossas discussões a esse respeito sempre concluem que o modo *online* nos permite mais acesso e participação. No Distrito Federal, temos professoras de diferentes regiões administrativas (Ceilândia, Brazlândia, Samambaia, Cruzeiro, Plano Piloto etc.) que ficam a uma distância de até 50 quilômetros umas das outras. Por isso, reuniões presenciais podem reduzir bastante a chance de participação. Usamos a plataforma de videoconferências da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) para nos encontrarmos quinzenalmente, sempre às sextas-feiras, das 16h às 18h. Em nosso primeiro encontro do ano de 2022, escolhemos a “Pedagogia Crítica de Projetos” para ser o tema de nossas leituras, discussões, trocas e aprendizagens (Figura 4). Esta é uma dinâmica frequente no grupo: organizar as discussões para entendermos nossos desejos e necessidades e, assim, construirmos um currículo coletivo que de fato converse com o nosso contexto local. Esse tema foi bastante frutífero, pois falar de projetos suscitou muitas trocas a respeito do que fazemos em nossas salas de aula.

Figura 4 – Divulgação do Primeiro Encontro do GEPLIDF de 2022



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

Para conversar conosco sobre Pedagogia Crítica de Projetos (PCP), tivemos vários convidados conduzindo os encontros, como a professora Gina Vieira Ponte, coordenadora e criadora do Projeto Mulheres Inspiradoras no DF (Figura 5). Gina nos apresentou sua experiência com projetos em aulas de língua portuguesa. Discutimos sobre como o trabalho com projetos rompe com a educação bancária de ensinar e aprender línguas como transmissão de conhecimentos e, assim, engaja docentes e discentes para o desenvolvimento de repertórios linguísticos, sociais e culturais, que sejam necessários, relevantes e desejáveis para os próprios integrantes da sala de aula.

Figura 5 – Divulgação do encontro do GEPLIDF



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

Nossas reflexões sobre a potência da Pedagogia Crítica de Projetos foram tão ricas que começamos a gerar alguns posts no Instagram (@geplidf) com citações que ficaram ressoando em nós, como as exemplificadas nas Figuras 6 e 7, a seguir:

Figura 6 – Divulgações no Instagram do GEPLIDF



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

Figura 7 – Divulgação no Instagram do GEPLIDF



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

Propusemos à Gina que voltasse em outros encontros. Ela, então, sugeriu trazer uma ênfase maior sobre o “como” da Pedagogia Crítica de Projetos no encontro seguinte. Divulgamos que nosso próximo

tema abordado seria a continuidade do primeiro, mas, agora, com foco em planejamento, conforme a Figura 8, abaixo.

Figura 8 – Divulgação de encontro do GEPLIDF



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

Com esse tema, seguimos ao longo do primeiro semestre de 2022. O segundo semestre, por sua vez, teve início com projetos para uma educação antirracista e decolonial. As professoras participantes do grupo, Rosana Eulampio e Margareth Oliveira, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, apresentaram suas experiências com projetos para uma educação antirracista em suas escolas (Figura 9).

Figura 9 – Divulgação do encontro do GEPLIDF



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

O ano de 2022 terminou com discussões a respeito da educação linguística e das (de)colonialidades. Dois momentos especiais foram os encontros com a professora Elaine Paula Oliveira e o professor Luís Frederico Conti, participantes do GEPLIDF, trazendo discussões praxiológicas a partir do conceito de colonialidade (Figuras 10 e 11).

Figura 10 – Divulgação do encontro sobre colonialidade com Elaine Oliveira



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

Figura 11 – Divulgação do encontro sobre decolonialidade com Luis Conti



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

No ano de 2023, o tema escolhido foi: “Letramentos seus, meus, nossos: o que isso tem a ver com educação linguística crítica?”. É muito interessante relatar a maneira como essa questão se tornou o tema no GEPLIDF para 2023. Falávamos, no primeiro encontro, sobre de onde viemos e o que temos vivenciado na escola neste momento pós-pandemia no Brasil. A professora Margareth Oliveira, então, questionou se conhecemos os letramentos que estão presentes em nossas salas de aula, trazidos e vividos por cada pessoa ali presente, e se esses letramentos são considerados em nossas praxiologias. Foi assim que decidimos estudar sobre letramento e letramento crítico.

Figura 12 – Divulgação do segundo encontro do GEPLIDF em 2023



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

Discutimos esse assunto ao longo de 2023, compartilhando nossas práxis e buscando articular letramento crítico e educação linguística na escola. Na Figura 13, a seguir, mostramos um pouco dos temas que foram abordados.

Figura 13 – Divulgação do terceiro e do quarto encontros do GEPLIDF em 2023



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

A partir de nossos estudos sobre letramentos, começamos a discutir sobre a impossibilidade de haver pessoas iletradas e sobre os letramentos se interligarem a saberes que possuímos para vivenciar as diferentes práticas sociais das quais fazemos ou queremos fazer parte. Discutimos, também, que os letramentos, embora diferentes, não possuem o mesmo valor social. Nesse sentido, nossas discussões ganharam um foco sobre nossas próprias histórias e a maneira como temos desenvolvido diferentes repertórios linguísticos e socioculturais. A seguir, portanto, na Figura 14, mostramos os temas dos encontros seguintes:

Figura 14 – Divulgação dos encontros de junho e agosto de 2023 do GEPLIDF



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.



No Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO), os encontros também continuaram no formato *online* depois da pandemia, pois, em 2021 e 2022, professoras de cidades do interior de Goiás, fora da região metropolitana, começaram a participar do grupo. Assim, optamos pelo ambiente virtual como possibilidade de maior inclusão de professoras e, conseqüentemente, de maior diversidade do trabalho docente. Mais desafiadora que a virtualidade é uma das nuances da diversidade no grupo, pois há professoras que usam os repertórios que possuem para criar sentido na disciplina de Língua Inglesa e desenvolver aulas mais críticas e localizadas e há outras com maior insegurança em relação ao que podem fazer com a língua e que, talvez por isso, se valham do ensino da gramática e de vocabulário como uma forma de proteção. Em sala de aula, a gramática as protege da língua da vida, mas, no grupo, a falta da língua resulta em silêncio e, provavelmente, em silenciamento.

Os encontros virtuais são realizados mensalmente, com duração de três horas. Em 2022 e 2023, temos discutido temas escolhidos pelo grupo ao final de cada encontro, com base em diversos recursos semióticos, como textos, vídeos, podcasts, conversas com professoras convidadas (escolhidas/os pelo grupo) e compartilhamento de vivências de sala de aula. O compartilhamento de vivências (*sharing sessions*) é construído integralmente pelas professoras, desde a definição do que apresentar até o formato de apresentação. Em geral, são apresentações orais, com ou sem slides, sobre atividades de sala de aula, mas, em 2023, uma professora apresentou um vídeo de 40 minutos com várias atividades críticas e outra falou sobre os desafios de atuar na escola pública. Quanto à discussão de temas, desde a criação do grupo bus-

camos suscitar as confluências entre as praxiologias das professoras e as acadêmicas, porém, a partir de 2023, a primeira tarefa a ser feita em relação ao tema escolhido passou a ser a reflexão sobre a práxis docente. Trabalhamos com cinco temas e as seguintes atividades foram desenvolvidas como pontapé inicial para a discussão dos textos:

Quadro 1 – Atividades iniciais para a discussão dos textos

Games and my students	Refugee and immigrant students	Teaching English to young learners in a critical way	Digital resources	Inclusion
 gepligo 7M Bring the discussion you had with your students on games. You can ask them questions like these: do you play games? Which games do you play? What's the content of these games? What do you learn from them? Do these games have any influence on you?  Games and my students	 gepligo 6M Do you have refugee and immigrant students? How have you dealt with this new classroom? Have your English lessons changed with these students? If yes, how? Write answers to these questions and other comments related to the topic. Write answers to these questions and other comments related to the topic.  Refugee and immigrant students	 gepligo 4M Briefly present an activity or a critical activity you did with a group of young learners. You're supposed to describe it and talk about the student's reaction to it.  Teaching English to Kids/Young Learners	 gepligo 2M Write about the digital resources you usually use in your lessons.  Digital Resources	 gepligo 1M How have you been dealing with inclusion in your lessons?  Inclusion

Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

As respostas a essas perguntas foram postadas na ferramenta Padlet, que passamos a usar mais sistematicamente em 2023, com o objetivo de que esses conteúdos fossem não apenas vistos como conhecimento relevante, mas também fossem compartilhados pelas participantes do grupo.

Quem são as participantes?



No ano de 2022, os participantes do GEPLIMT eram, prioritariamente, professoras de Inglês de escolas públicas ou da universidade. Nem todas residiam na cidade de Rondonópolis. A modalidade virtual viabilizou a participação de professoras de cidades vizinhas, como Pedra Preta e Primavera do Leste. É importante dizer que muitas dessas professoras eram egressas do Curso de Letras: Inglês da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Após a reconfiguração do grupo em 2023, passamos a ter duas professoras e um professor da universidade, todos do curso de Letras: Inglês, além de professoras de Inglês, de Português, pedagogas, uma professora de Artes e professoras licenciandas que estão no último ano do curso de Letras: Inglês, atuantes na rede pública. Também passamos a contar com participantes de Cuiabá e São Lourenço de Fátima.



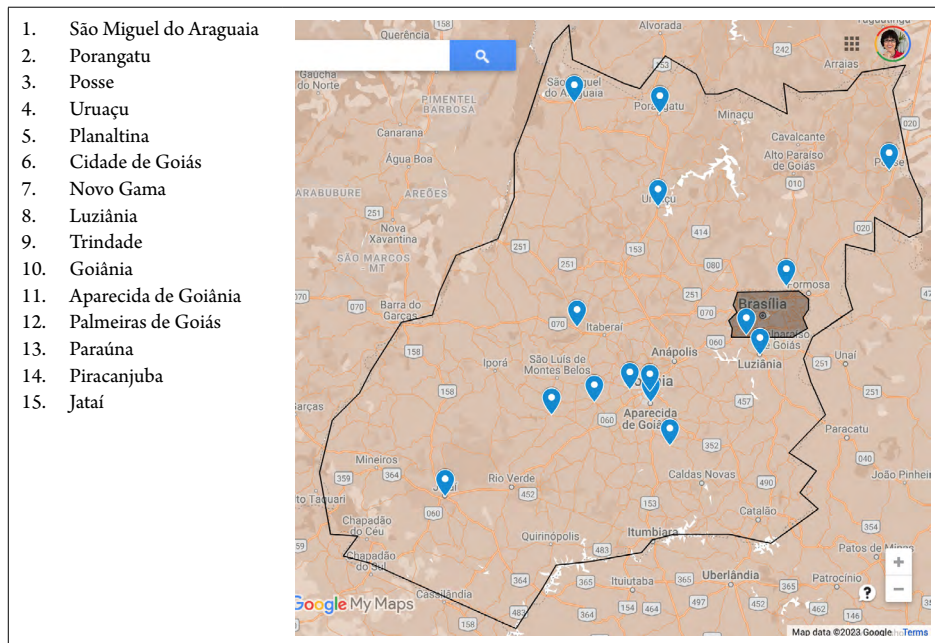
Tanto em 2022 quanto em 2023, as participantes do GEPLIDF eram professoras de línguas do Distrito Federal. Inglês, Francês, Espanhol, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Português são os componentes curriculares com os quais as participantes trabalham em escolas públicas e particulares, em universidades e, também, em centros de idiomas. Temos, no grupo, algumas estudantes de graduação, que são professoras em formação inicial e atuam como bolsistas do GEPLIDF, além de uma professora pedagoga alfabetizadora e uma professora de Artes, que têm participado ativamente, entendendo que a linguagem é indissociável de seus trabalhos e, portanto, as atividades do grupo se tornam relevantes para seus contextos.

Embora atuemos em diferentes contextos, é importante salientar a maneira como o grupo nos aproxima a partir de necessidades e desejos de formação em comum. Nosso currículo coletivo, escolhido e desenvolvido encontro a encontro, vai nos colocando em um contínuo de formação, dando espaço para partilharmos nossas ignorâncias e saberes em relação às complexidades da educação linguística crítica.



As professoras que participaram do GEPLIGO em 2023 tinham perfis bem diferentes das participantes de 2022, já que, além da parceria da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (Seduc-GO), retomamos a parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME), o que gerou uma reconfiguração do grupo. Em 2022, a maioria das participantes atuava em cidades do interior de Goiás. Das 32 professoras que participaram do primeiro encontro, apenas cinco eram de Goiânia e uma era de Brasília, a professora Mariana Mastrella-de-Andrade, coordenadora do GEPLIDF, que nos prestigiou com sua presença em alguns de nossos encontros. Segue um mapa com a localização das cidades das professoras:

Figura 15 – Mapa das cidades das professoras participantes do GEPLIGO em 2022



Fonte: elaborado pelas autoras por meio da ferramenta Google Maps (My Maps).

Apesar de algumas dessas professoras não terem seguido no grupo, foi uma oportunidade para conhecermos outros contextos escolares, já que, de 2016 (ano de início do grupo) até 2021, ele contou apenas com professoras de escolas estaduais e municipais de Goiânia e região metropolitana. Queríamos também discutir concepções de língua voltadas para a construção de nós mesmas e da vida social e problematizar perspectivas de ensino de inglês pautadas na construção conjunta de significados e práxis que podem nos fazer compreender que lugar ocupamos neste mundo de desigualdades/colonialidades e como podemos agir para desafiá-las. Afinal, trabalhar gramática e vocabulário em aulas de línguas e buscar controlar os significados em sala de aula

é explorar superficialmente a educação linguística, especialmente considerando os desafios que enfrentamos neste momento de graves crises, tais como o aquecimento global, a destruição dos ecossistemas, a ditadura dos algoritmos, o enfraquecimento das democracias, as guerras entre Rússia e Ucrânia e o recente e temerário conflito entre Israel e Palestina, para mencionar apenas as que estão atualmente em evidência nos principais tipos de mídia.

No entanto, sentimos que as problematizações foram mais férteis em 2023, pois, nesse ano, tivemos mais professoras engajadas com perspectivas críticas de educação linguística, algumas inclusive por já terem participado do GEPLIGO em anos anteriores, e que compartilhavam experiências de sala de aula que pareciam ter muito mais potência do que as vivências compartilhadas pelas coordenadoras do grupo, professoras universitárias, ou do que as praxiologias acadêmicas presentes nos diversos tipos de texto que estudamos. Mesmo que as condições de ensino e aprendizagem sejam desiguais nas escolas do município e do estado, do interior e da capital, o compartilhamento de vivências entre as professoras da escola pública, especialmente quando confrontam o que é naturalizado e evidenciam possibilidades outras de educação linguística, parece ser muito mais impactante e significativo.

Que rupturas críticas temos vivenciado?



Compreendemos a própria constituição de um grupo de estudos que congregue professoras de diferentes espaços de atuação como um movimento crítico. Essa noção se deve, principalmente, ao fato de que, historicamente, escolas e universidades têm sido caracterizadas muito mais pelo que as separa do que pelos aspectos que as aproximam – o fato de constituírem espaços educacionais de

formação, construção e compartilhamento de conhecimentos. Promover esse ambiente de encontro para que possamos nos desafiar a viver para além dessas separações, problematizando questões que nos inquietam em nossos contextos e aprendendo umas com as outras, rompe com lógicas de colonialidades, que se apoiam na segregação e na hierarquização de seres, saberes, pensares etc.

Alinhada a essa reflexão, a ampliação do grupo, com base na compreensão de que, como professoras, estamos envolvidas o tempo todo com língua e linguagens e isso poderia tornar as nossas discussões interessantes para além das nossas áreas de especialidade (Letras, Pedagogia, Artes), se mostrou também um movimento importante.

Segundo Castro-Gómez (2007), a separação dos conhecimentos em áreas e disciplinas reflete uma estrutura compartimentalizada de universidade, que concebe a realidade como algo fragmentado, sobre o qual só podemos aprender se nos dedicarmos a uma de suas partes, isolada das demais. Essa lógica, abordada pelo autor como a *hybris* do ponto zero, tem constituído a base para que alguns conhecimentos sejam assumidos como universais, enquanto outros são invisibilizados. Nessa linha, Grosfoguel (2013, p. 74) argumenta que “o outro lado do privilégio epistêmico é a inferioridade epistêmica”. Com base nisso, temos pensado que esse encontro, para além das nossas áreas de formação, pode ser um ponto importante no confronto a essas cisões que estabelecem inferioridades e no reconhecimento de um coletivo de pessoas que se dedicam à educação e estão dispostas a *aprender-ensinar* conjuntamente, orientadas por perspectivas críticas de educação. Em outras palavras, temos assumido que a presença da diversidade epistemológica potencializa as lutas pela decolonialidade (Grosfoguel, 2013).



O GEPLIDF tem buscado romper com as hierarquias que a formação historicamente estabelece, dentre elas a relação entre formadoras e formandas. Nossa tentativa é *sentirpensar* que todas estamos em formação e compartilhamos saberes e ignorâncias.

Como resultado, nossos encontros não se dão exclusivamente a partir de conhecimentos de especialistas que possam dialogar conosco; também lemos textos e fazemos convites a pessoas externas ao grupo que nos inspiram em relação a certas temáticas. Temos desenvolvido a compreensão de que nós nos formamos mutuamente e nossos saberes e ignorâncias nos ajudam a avançar rumo à formação que desejamos.

Falar da formação que desejamos tem a ver com entendê-la como uma demanda localizada, advinda daquilo que de fato se relaciona com o que vivenciamos em nossos contextos. Significa também falar de formações, no plural, que não são fixas, mas contingenciais, pois o que hoje almejamos desenvolver não necessariamente será o que desejamos amanhã. Falar de formação consiste, portanto, em convocar conhecimentos diferentes, mas não hierárquicos, fazendo ecologia de saberes (Santos, 2009).

A ecologia de saberes aponta para outra ruptura que temos buscado vivenciar no GEPLIDF, que diz respeito à construção de um currículo coletivo. Quem decide o que vamos, afinal, estudar? O trabalho em nosso grupo não se configura como um curso, com um programa pré-estabelecido. Reconhecemos o valor de cursos, mas nosso intuito é promover um grupo que nos movimente coletivamente, na contra-mão do individualismo e da cultura mercadológica que estrutura, em grande medida, as práticas educacionais contemporâneas (Libâneo; Freitas, 2018). Como discute Han (2017), a cultura mercadológica

neoliberal que estrutura o capitalismo cria indivíduos aprisionados e escravizados na e pela ilusão da autonomia individual. A crítica e a resistência a essa cultura, portanto, estão na busca pela coletividade, pela não hierarquização dos saberes e pela construção de uma comunidade de aprendizagem. Um exemplo disso se deu no ano de 2023, quando nossas próprias histórias e letramentos passaram a constituir nossas escolhas sobre o que estudar.



No GEPLIGO, uma das principais rupturas críticas que temos vivenciado é a construção de uma formação docente *outra*, que, a despeito das várias limitações e desafios, tem se mostrado possível. Isso se materializa no senso de pertencimento proporcionado pela construção coletiva do grupo, que mostra ser, por vezes, um espaço seguro para nutrirmos nossas praxiologias como professoras de Língua Inglesa em Goiás. Não dependemos de um currículo pronto que dita o que devemos aprender/estudar. É a pluralidade e a diversidade de nossas práxis, vivências e (não) saberes que movimentam e impulsionam o que fazemos no grupo. Outro ponto que evidencia essa formação docente *outra* é a permanência de várias professoras no grupo ao longo dos anos, o que contraria a lógica mercadológica e neoliberal que cada vez mais predomina nos espaços de formação de professoras. E por que permanecemos? Porque no GEPLIGO somos agentes, ou melhor, podemos ser a gente!

Que desafios temos enfrentado?



O desafio mais constante que temos enfrentado no GEPLIMT se refere à condição docente, que a meu ver é um ponto que precisamos problematizar quando pensamos em iniciativas de formação continuada de professoras. As rotinas intensas de trabalho e as demandas de atividades na escola e na universidade tornam desafiadora a participação nos encontros, mesmo quando acontecem no sábado. Apesar de esse ter sido o dia indicado pela maioria, a participação nos encontros sempre variou bastante e, em geral, contamos com uma média de cinco a oito professoras por encontro. Não pensamos que isso comprometa a importância do grupo, mas, talvez a impossibilidade de participar dos encontros seja um fator de desistência. As dificuldades encontradas para esses momentos de encontros de professoras vão tornando a nossa profissão muito solitária, apesar de ser exercida entre muitos colegas. Mesmo tendo uma convivência diária, não é comum que professoras se juntem para compartilhar atividades, desenvolver planejamentos e projetos de forma interdisciplinar e colaborativa. Nós ainda temos um longo caminho de confronto às colonialidades que nos constituem, até que possamos nos abrir verdadeiramente para trabalhos coletivos.



Um grande desafio para o GEPLIDF tem sido romper com a separação entre teoria e prática. Embora nossa proposta busque desfazer as hierarquias que estruturam, muitas vezes, a formação docente e a educação linguística, tais como professora-aluna, formadora-formanda etc., a separação entre teoria e prática permane-

ce entre nós em comentários como, por exemplo: “mas isso não tem a ver com a prática” ou “a gente precisa ter mais coisas práticas”. Nossos comentários mostram nossa dificuldade em entender que teoria e prática são indissociáveis (Freire, 1987), isto é, que nossa práxis se constitui de formas de *sentirpensar* e *pensarfazer* educação linguística crítica. A práxis, como afirma Freire (1987), é um espaço de transformação. Assim, podemos compreendê-lo como um lugar que nós, docentes, ocupamos no movimento de *sentirpensarfazer* a todo o tempo. Os chamados guias práticos de ensino de línguas, porém, muitas vezes dominam nosso imaginário e caracterizam a formação como um espaço exclusivo do “aprender a fazer”: um fazer, em geral, reprodutor, com pouco espaço para reflexão, criação, autoria.

Nesse sentido, nosso grupo tem buscado desconstruir o que sustenta a dicotomia teoria-prática, a partir da noção freireana da práxis e a partir de nossas identidades como inventoras de metodologias – professoras que *sentempensamfazem* a educação linguística como criação. Um exemplo de como vivenciamos isso em 2022 foi o momento em que estudamos sobre Pedagogia Crítica de Projetos a partir do que Jordão (2014, p. 34) chama de “atitude de projeto”, em que

nem sempre a implementação da pedagogia de projetos acontece de forma planejada e controlada pelo professor: ela pode também surgir em momentos inesperados, nos quais se evidencia um encontro com o diferente e uma interrogação de si.

Com base nisso, decidimos fazer partilhas de nossas próprias práxis a fim de discutir de que maneira elas demonstram “atitudes de projetos”, mesmo sem termos uma metodologia controlada ou definida. Foi muito interessante ver quanta “atitude de projeto” havia no que partilhamos, quantos pequenos traços de criticidade e de busca

por abrir espaços para letramentos outros em nossas salas de aula estavam acontecendo em nossas práxis, rompendo com uma ideia de língua como código ou veículo de comunicação, em direção a uma perspectiva de construção de repertórios linguísticos e socioculturais localizados. Esse exemplo ilustra a maneira como temos tentado romper com a separação entre teoria e prática e, assim, nos enxergar como educadoras da práxis – pois nosso fazer é ação e reflexão – e, portanto, da transformação, como afirma Freire (1987).

Outro grande desafio para nós diz respeito à falta de uma política intencional e propositiva de formação docente que apoie as ações do GEPLIDF. Muitas vezes, as professoras do grupo faltam aos encontros porque não têm como obter dispensa de presença no trabalho. Outras vezes, por terem seus horários de regência alterados em meio ao semestre letivo, em função das necessidades da escola. Nosso desejo é estarmos inseridas em uma política que permita tempo disponível e remunerado para a formação acontecer, sem que as professoras tenham que, posteriormente, pagar ou repor horas ou, até mesmo, que dependam (até o último minuto) da liberação da direção escolar para sua participação nos encontros do Grupo.



No GEPLIGO, em 2022 e 2023, não diferente dos anos anteriores, temos enfrentado desafios como: frequência instável, pouco engajamento nas atividades e nas discussões, desistência, professoras inseguras com o uso de repertórios em inglês e professoras focalizando itens gramaticais e vocabulário em suas salas de aula. Os três primeiros certamente são os mais inquietantes, já que a existência de um grupo depende de participação e, mais do que isso, participação ativa, considerando se tratar de um *grupo de estudos* e não

de um *curso*, como temos enfatizado sempre. No entanto, o *grupo* é cadastrado como *curso* pela Seduc-GO e pela SME-Goiânia, o que certamente gera ambiguidade, pois, no início de todos os anos, algumas participantes se comportam como se fosse um curso tradicional, como os de perspectiva neoliberal, que vendem uma formação docente *top down* e técnica, para a qual basta entrar na sala virtual e ouvir, mantendo a câmera e o microfone desligados.

Ao contrário, esperamos que o nosso grupo de estudos seja todo construído pelas participantes, desde a escolha de temas a serem discutidos, de textos e de pessoas convidadas até a decisão sobre as atividades nos encontros. Essas decisões só têm sentido se todas as pessoas se engajarem nas atividades. Quando isso não acontece, não há confluências, ou seja, não há construção conjunta de afetos e conhecimentos, tampouco estreitamento entre universidade e escola, pois não criamos “um sentido fundamental de nos mover juntas, um sentido de entre-nós” (Veronelli, 2019).

Quanto à insegurança com o uso de repertórios em inglês, dizemos às professoras que podemos “translinguar”, mas também precisamos nos subjetificar pela língua (Biesta, 2015), “possuir, tomar, reivindicar a língua como um espaço de resistência” (hooks, 1994, p. 169) e “fazer do inglês o que queremos que ele faça” (hooks, 1994, p. 175). E, justamente por isso, não podemos mais ter como foco o ensino de gramática e vocabulário na educação linguística. É preciso marginalizar esse ensino e privilegiar a ampliação de repertórios linguísticos fundamentados em nossas trajetórias de vida, por meio da apropriação de recursos linguísticos, semióticos, discursivos, ideológicos, de forma que possamos agir e produzir sentido nas interações comunicativas reais, nas quais nos engajamos, de forma crítica e autônoma (Nascimento, 2022).

Que momentos foram mais marcantes?



Acreditamos que o grupo promova experiências importantes de encontro e compartilhamento de vivências. Em vários momentos, professoras se emocionaram ao tratar de assuntos que se mostravam desafiadores, ou se ajudaram com sugestões que poderiam facilitar alguma parte do trabalho. Estar em um grupo de professoras significa estudo, formação, mas também acolhimento, solidariedade, e esses momentos reforçam a ideia de que podemos nos fortalecer coletivamente de diferentes formas.

Um momento marcante que retomamos aqui foi descrito mais detalhadamente no artigo “Histórias da formação docente: reflexões sobre colonialidade linguística” (Borelli; Silva; Oliveira, 2022). Contextualizando esse encontro, nossa primeira atividade foi assistir a uma fala da professora doutora Tânia Rezende, intitulada “Políticas e práticas de interculturalidade no ensino de língua estrangeira” (Políticas [...], 2020). O vídeo tem início com a retomada de um evento de sala de aula que foi marcante em sua trajetória de estudante e que é lembrado com problematizações sobre o ensino de línguas:

O corpo marcado pela diferença e pela ferida (colonial) quando essa diferença dói, ela faz sangrar uma ferida. Esse corpo ele enuncia significado, ele significa o mundo desse lugar. É desse lugar que ele significa e esse significado vai ser construído, ele vai ser enunciado na língua portuguesa, na aula de língua portuguesa, na de língua inglesa, de língua espanhola, seja na aula de qualquer língua porque a língua nesse território colonizado, ainda de mentalidade escravagista, a língua é uma questão, porque falar, diz Fanon, estou citando Fanon, “falar a língua é assumir um mundo, é suportar o peso de uma civilização”. Corrigir uma língua não é corrigir uma pronúncia ou uma

estrutura, mas é corrigir o mundo que está sendo significado nessa língua. Falar uma língua é assumir um mundo, falar mais uma língua é assumir a travessia entre os mundos. Falar uma língua é um acontecimento intercultural, é plural, são mundos que se encontram.

Essa contação de histórias incentivou outros relatos. Assim, algumas participantes do grupo retomaram eventos que ocorreram durante sua formação docente na universidade, quando a aprendizagem de inglês se apresentava como um desafio, e problematizaram as barreiras que têm que ser vencidas por mulheres negras, pobres, vindas da classe trabalhadora que chegam à universidade e enfrentam episódios de colonialidade linguística ao longo de sua formação e em sua atuação como docentes. Ter esse espaço de fala e escuta cuidadosa e solidária em um grupo de professoras nos ajuda a pensar sobre como queremos estar na educação, seja ela básica ou superior, e a que projetos nos alinhemos tendo em vista o nosso compromisso com a promoção de um ensino de línguas que problematize a nossa própria práxis.



A escolha por estudar sobre Pedagogia Crítica de Projetos, no ano de 2022, marcou fortemente a nossa trajetória no GEPLIDF. Esse tema surgiu do desejo de pensar as nossas práxis em sala de aula e atraiu nossa atenção e participação de uma maneira especial. Tivemos conosco a professora Gina Vieira Ponte, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, autora e coordenadora do Programa e Projeto Mulheres Inspiradoras.⁵ Com Gina, conversamos a respeito dos sentidos da educação a partir de bell hooks, em que discutimos

5 Mais informações sobre o Projeto Mulheres Inspiradoras estão disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/mulheres-inspiradoras>>, bem como em: <<https://www.youtube.com/@canalmulheresinspiradoras6100>>.

sobre a educação não ser sobre “aprender informações ou conseguir emprego”, mas sim sobre “empoderamento, libertação, transcendência, sobre renovar a vitalidade da sua vida. É sobre encontrar e reivindicar a nós mesmos o nosso lugar no mundo” (hooks, 2019, p. 245). Esse foi um tempo marcante para o grupo, pois nos permitiu explorar as nossas próprias práxis e questionar o que elas mostram sobre os sentidos de educação que queremos. Muito marcante também foi que o foco na Pedagogia Crítica de Projetos lançou ênfase sobre a educação bancária, conceito freireano que embasa a educação brasileira e, de modo especial, a educação linguística no ensino básico em nosso país.

Outro momento marcante para nós, já em 2023, foi a maneira como nossos estudos sobre letramentos críticos trouxeram nossas próprias histórias para as discussões. No primeiro encontro daquele ano, a professora Margareth Oliveira, uma das participantes do grupo, fez o seguinte relato:

Gente, eu fui até a sala de aula do terceiro ano do Ensino Médio e comecei a entregar os livros didáticos para a turma. Acontece que os livros estavam em nome dos/as responsáveis pelas/os alunas/os. Não estavam com os nomes dos/as alunas/os. Então eu ia chamando os nomes, falando os nomes das/os responsáveis, e cada aluna/o vinha pegar seus livros. Isso gerou um problema ali, pois as/os alunas/os começaram a não responder à medida que eu chamava os nomes de seus/suas responsáveis. Elas/es diziam: “não conheço essa pessoa, não sei quem é, não tem nada a ver comigo”, referindo-se a seu pai ou sua mãe. Por que eles começaram a negar os nomes de seus pais e mães? O que é que está acontecendo com esses/as alunos/as para que façam essa negação? Será que estamos considerando isso em nossas aulas? Como é que vocês estão pensando em ir pra sala de aula? O que vocês estão pensando em levar para a sala de aula? ⁶

6 Fala da professora Margareth Oliveira, integrante do GEPLIDE, em um dos encontros do grupo, em 2023.

Esse relato foi bastante marcante para nós naquele encontro, pois nos demos conta de que nossas histórias não estão à parte, isoladas do que acontece em sala de aula e, portanto, devem estar situadas em nossos planejamentos, temas, conteúdos e práticas pedagógicas. Da mesma maneira, começamos a refletir sobre o seguinte questionamento: como podemos contemplar as histórias das nossas estudantes na educação linguística que fazemos? Concordando com Rezende, Silvestre, Pessoa, Sabota, Silva e Sousa (2020, p. 22), seguimos ao longo do ano pensando sobre como

é preciso teorizar a partir do lugar e com o lugar [...]. Não se trata de dar as costas para quem veio antes, mas de, a partir de diálogos que estão aí, pensar que outros diálogos eu vou construir com quem está junto comigo, a partir da minha realidade.

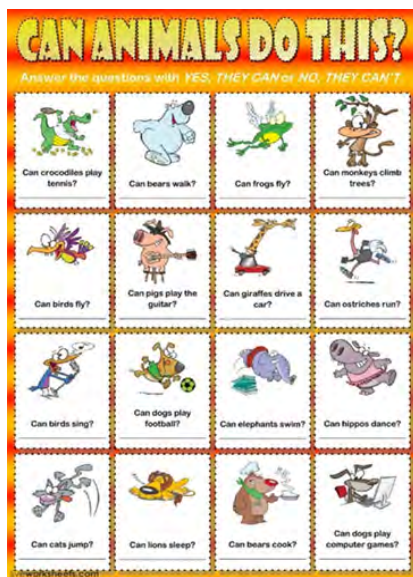


Poderíamos elencar vários momentos dos encontros do GEPLIGO de 2022 e de 2023 que foram marcantes, mas nos limitaremos a quatro. Dois deles ocorreram no primeiro encontro de 2022: no início e no final. Uma das primeiras atividades do dia foi a apresentação das participantes, dizendo seus nomes e cidades em que lecionavam, e a cada apresentação de uma nova integrante, um novo local era mencionado (como ilustra a Figura 15). Foi emocionante vermos o GEPLIGO chegando a tantas cidades diferentes de nosso estado, alcançando localidades por vezes tão marginalizadas e carentes de formação continuada. Ao final desse mesmo encontro, no qual muitas professoras se mostraram receosas em falar seu inglês, o vídeo “An incredible conversation with Paulo Freire”, no qual Paulo Freire (An incredible [...], 2009) concede uma entrevista no

idioma ao International Literacy Institute, foi projetado, seguido de algumas questões a serem discutidas. Assistir ao vídeo e ver Paulo Freire performando seu inglês foi um *turning point* daquele encontro e, talvez, dos demais que se seguiram. As professoras, que até aquele momento ficaram mais caladas, se sentiram fortalecidas com o vídeo e expressaram como foi importante, para elas, ouvir, compreender e se identificar com as palavras e a performance do mestre.

Outro momento que consideramos marcante ocorreu também em 2022. Naquele ano, como já dissemos, contamos com a participação da professora Mariana Mastrella-de Andrade, do GEPLIDE, em alguns de nossos encontros. Em um deles, Mariana compartilhou um material sobre planejamento de aulas que havia trabalhado com seu grupo discente. Ela mostrou duas propostas de aula de inglês para o 7º ano do ensino fundamental, para que pudéssemos destacar suas similaridades e diferenças. A primeira tinha como objetivo que as estudantes compreendessem e produzissem frases afirmativas, negativas e interrogativas com o modal *can* e seguia o modelo comunicativo “apresentação, prática e produção”, típico da abordagem comunicativa de aula de línguas, com perguntas relativas às habilidades naturais de certos animais (“Can the dog swim?”, “Can the fish fly?”). A segunda aula tinha os seguintes objetivos: discutir criticamente as possibilidades que as pessoas (não) têm na sociedade atualmente, discutir raça, classe, gênero e desigualdades sociais e ajudar as estudantes a discutir essas questões usando o modal *can*. Como se vê, a aula se pautava em princípios dos letramentos críticos e tinha como material gerador das discussões o discurso de posse do ex-presidente estadunidense Barack Obama. Seguem imagens de alguns dos materiais propostos no primeiro e no segundo plano de aula, respectivamente (Figuras 16 e 17):

Figura 16 – Material apresentado na primeira proposta de aula



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

Figura 17 – Material apresentado na segunda proposta de aula



Fonte: arquivo pessoal das organizadoras.

Certamente, foi um momento de aprendizagem e importantes reflexões para nós, porém, algo que nos chamou atenção foi o fato de as professoras terem preferido a primeira proposta em detrimento da segunda, pois consideraram a primeira mais divertida e a segunda mais

difícil para as alunas. O dissenso entre nossas percepções sobre os dois planos de aula oportunizou (des)aprendizagens para todas nós.

Por último, destacamos o vídeo gravado (cerca de 40min) e socializado pela professora Tânitha Medeiros em uma das *sharing sessions* de 2023. Ficamos todas maravilhadas com as atividades realizadas pela docente na escola municipal em que atua, muitas delas pautadas em perspectivas críticas de educação linguística.

Para terminar, enquanto aguardamos os próximos

Como relatamos, as vivências dos Grupos de Estudos de Professoras/es de Línguas de Mato Grosso, Goiás e do Distrito Federal nos anos de 2022 e 2023 evidenciam que os grupos têm como um dos grandes entraves o número reduzido de participantes ou a redução desse número ao longo do ano. Esse é o motivo da opção pela virtualidade dos encontros. Isso se deve às condições de trabalho de grande parte das professoras e, principalmente, ao descaso das redes em relação a ações de formação continuada como a que desenvolvemos. Todavia, os GEPLIs estão aqui para desafiar essa realidade, pois, como afirma Freire (2007, p. 75), vivemos “a História como tempo de possibilidade e não de determinação”.

Por isso, temos trabalhado com vivências praxiológicas, que vão se construindo de maneiras mais ou menos críticas e decoloniais, sempre na tentativa de buscar caminhos outros para uma educação linguística que faça mais sentido para nós, participantes dos GEPLIs, e para as nossas alunas e que, assim, tenha mais razão de existir e promova a qualidade que almejamos para a escola pública. Porém, talvez o mais bonito desse trabalho, como vimos, é o *pensarfazer* junto, a construção coletiva, as confluências, ou o diálogo, que, por envolver

rebeldia (Freire, 2003), é uma possibilidade de esperar, de resistir e de se reinventar.

Referências

AN INCREDIBLE conversation with Paulo Freire. [S.l.; s.n.], 2009. 1 vídeo (8:14 min). Publicado pelo canal LiteracyDotOrg. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aFWjnkFypFA>. Acesso em: 29 fev. 2024.

BIESTA, Gert. What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, [S.l.], v. 50, n. 1, p. 75-87, mar. 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1050992>. Acesso em: 29 fev. 2024.

BORELLI, Julma D. V. P.; SILVA, Lígia C.; OLIVEIRA, Patrícia A. S. Histórias da formação docente: reflexões sobre colonialidade linguística. In: FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; LUTERMAN, Luana A.; VIEIRA, Marília S. (org.). *Estudos Linguísticos e Interculturalidade: texto, discurso e ensino*. Anápolis, GO: Ed. Todas as Musas, 2022. p. 265-282.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROFÓGUEL, Ramón. (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Editora Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GROSFOGUEL, Ramón. The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-knowledge*, Berkeley, v. 11, n. 1, p. 73-90, jan/dez. 2013. Disponível em: <http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8/>. Acesso em: 19 out. 2023.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. 2 ed. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HOOKS, bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge, 1994.

HOOKS, bell. Educação democrática. In: CASSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 243-254.

JORDÃO, Clarissa M. Pedagogia de Projetos e língua inglesa. In: EL KADRI, Michele S.; PASSONI, Taísa; GAMERO, Raquel (org.). *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: didáticas para a educação básica*. Campinas: Pontes, 2014, p. 17-52.

LIBÂNEO, José C.; FREITAS, Raquel A. M. (org.). *Políticas educacionais neo-liberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

MATEUS, Elaine. Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre a pesquisa na formação de professores de Inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

MIGNOLO, Walter. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder reaprender. Entrevistadores: Facundo Giuliano e Daniel Berisso. *Revista del IICE*, Buenos Aires, n. 35, p. 61-71, 2014.

NASCIMENTO, André. “O português é uma arma para nós”: educação linguística intercultural em enquadre de guerra. *Calidoscópio*, [S.l.], v. 20, n. 2, p. 462-484, maio/ago. 2022.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001 *apud* PESSOA, Rosane R.; SILVA, Kleber A.; FREITAS, Carla C. (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane. P. V.; BORELLI, Julma. D. V.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). *Universidadescola e educação linguística crítica: compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF*. Ebook (183 p.). Goiânia: Cegraf UFG, 2022.

PESSOA, Rosane R.; SILVA, Kleber A.; FREITAS, Carla C. (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

POLÍTICAS e Práticas de Interculturalidade no ensino de Língua Estrangeira com Dra. Tânia F. Rezende. [S. l.; s.n.], 2020. 1 vídeo (11:33 min). Edição de Elton Faneco. Publicado pelo canal: APLIEPAR Assoc. de Profs. de LI do PR. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=z_sNji4QgYs. Acesso em: 6 mar. 2022.

REZENDE, Tânia F.; SILVESTRE, Viviane P. V.; PESSOA, Rosane R.; SABOTA, Barbra S.; SILVA, Valéria R.; SOUSA, Laryssa P. Q. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. *Gláuks: Revista de Letras e Artes, Viçosa*, v. 1, n. 20, p. 15–27, jan./jun., 2020.

SANTOS, Boaventura. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Editora Almedina, p. 23-71, 2009.

VERONELLI, Gabriela A. La colonialidad del lenguaje y el monolingüismo como práctica lingüística de racialización. *Polifonia*, [S.l.], v. 26, n. 44, p. 146-159, 2019.



Transgredindo os limites da sala de aula: letramento crítico e o ensino de inglês na escola pública

Ariane Peixoto Mendonça

Entrelaçando vozes e vivências

Em minha caminhada, há vozes e vivências que se entrelaçam na tentativa de ressignificar ações e práxis. (Re)construí caminhos sem deixar de questionar consequências coloniais, trazendo percursos de reexistência na ânsia libertadora que evidenciará a superação das opressões, para mostrar, em seguida, como a colaboração crítica é uma prática insurgente. Assim, este capítulo se pauta no desejo de superar relações coloniais que (re)criam injustiças, desigualdades, violências e discriminações. Ciente dessas desigualdades e injustiças, seja na escola ou fora dela, buscamos desenvolver ações que objetivam não apenas descrever e compreender, mas transformar modos injustos e desiguais de agir, sentir, pensar e conhecer. No presente capítulo construímos uma tessitura, destacando as vozes dos/as estudantes, da pesquisadora e dos/as autores e autoras que nos ajudaram a fortalecer esse caminhar.

O *corpus* escolhido para análise é parte dos arquivos da minha dissertação de mestrado, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (Mendonça, 2020). Trata-se de uma proposta

de vislumbrar a práxis em movimento e apresentar uma nova forma de ver o ensino e a aprendizagem de inglês no contexto público municipal, com uma turma de sexto ano do ensino fundamental constituída por 25 alunos/as (nove alunos e dezesseis alunas).

Percebemos a necessidade de uma intervenção que não contemple apenas os conteúdos programáticos, mas a elaboração de um trabalho transgressor, oportunizando o direito do saber, do conhecer, do criticar e do mudar. Desse modo, baseamo-nos no construto da pedagogia como transgressão (hooks, 1994; Pennycook, 2016) para discutir as consequências e possibilidades dessa proposta crítica. Por essa razão, optamos por trabalhar sob a luz da Linguística Aplicada Crítica e, neste capítulo especialmente, da teoria do Letramento Crítico e da Multimodalidade. Entendendo a linguagem como parte irredutível da vida social, a proposta deste capítulo é problematizar e observar com mais profundidade como o trabalho crítico com os temas “estereótipo” e “racismo” pode construir possibilidades de transgressão, conscientização e questionamento das práticas dominantes.

A escolha por realizar a análise de acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativa interpretativista se justifica por entender que o que realmente é específico no mundo social é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo sujeito, que interpreta e (re)interpreta o mundo a sua volta, nos mostrando que não há uma única realidade, mas várias realidades (Moita Lopes, 1994). Nesse caminho, a linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista, na medida em que “o significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade interindividual. Em outras palavras, o significado é construído socialmente [...]” (Aronowitz; Giroux, 1991, p. 93). Isso implica que o pesquisador ou a

pesquisadora acredita no mundo social como constituído pelos vários significados que o ser humano constrói sobre ele (através da linguagem nas relações e interações) e no acesso aos fatos do mundo social através da interpretação desses vários significados que os constituem (Moita Lopes, 1994).

Nesse paradigma, considero a pesquisa interpretativista como uma maneira adequada para entender os significados construídos com o, sobre e no contexto social pelos participantes de uma situação, uma vez que a presença da pesquisadora está incluída. O material empírico foi gerado por meio de instrumentos considerados importantes e significativos para o contexto desta pesquisa, por entender sobre as especificidades de cada estudante e o cuidado com a qualidade do ensino. Tentei, dessa forma, diversificar os instrumentos de geração de material de pesquisa, no intuito de abranger os diferentes modos de aprender, as diferentes maneiras de se expor e de se comunicar. Nesse intuito, utilizei as rodas de conversa, os diários, as entrevistas e as anotações realizadas no decorrer das aulas.

Este capítulo também se associa a uma perspectiva crítica de educação linguística, pois, por meio das propostas trabalhadas em sala de aula e da prática pedagógica adotada por mim, professora e pesquisadora, busquei entrelaçar teoria e vozes dos/as agentes da pesquisa. Além disso, procurei problematizar os sentidos de língua construídos pelas/os sujeitas/os, corroborando os estudos de Paraíso (2012), em pesquisa associada a essa perspectiva, na qual a autora questiona as relações de poder estabelecidas por discursos naturalizados e mostra as articulações e os conflitos com outros discursos. Percebo, dessa forma, que questionar discursos hegemônicos e nos colocar no lugar do outro são atitudes tomadas aqui como base para problematizar o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública.

Letramento crítico e os microcosmos da sociedade

O caminho de pesquisa proposto levanta preocupações centrais de fundamental importância para o ensino de língua inglesa na escola pública, bem como para o letramento crítico no contexto de “entender os imperativos do mundo material e os modos como os recursos são distribuídos” (Norton, 2013, p. 102). Canagarajah (1999) afirma que, em países em desenvolvimento, onde há lutas intermináveis por comida, roupas, abrigo e segurança, os estudiosos não podem se dar por satisfeitos com debates teóricos e políticos abstratos, mas precisam abordar as realidades das comunidades para as quais direcionamos a pesquisa.

Em se tratando de local, os/as estudantes agentes desta pesquisa são oriundos de famílias de baixa renda e com uma alta porcentagem de pais biológicos separados. Eles vivem, portanto, ora só com as mães, ora só com os pais ou com as/os avós/ôs. Uma porcentagem significativa dessas famílias veio de outros estados. Também notamos um índice significativo de crianças cujas/os mães e pais não tiveram a oportunidade de permanecer nas escolas e que uma pequena porcentagem deles/as estão matriculadas/os na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno da mesma unidade educacional. Muitas dessas famílias têm entre dois e quatro filhos/as matriculadas/os também na escola. Assim, percebe-se a necessidade de uma intervenção que não contemple apenas os conteúdos programáticos, mas a elaboração de um trabalho transgressor, oportunizando o direito de saber, conhecer, criticar e mudar, como ressalta Canagarajah (1999).

Nessa perspectiva, Suavi Manovi, estudante participante da pesquisa, identificado por pseudônimo, se mostra muito consciente a respeito da relação entre letramento crítico, distribuição de recursos e possibilidades humanas. Nessa visão, o estudante tem uma melhor

compreensão de letramento a partir do contexto de práticas mais amplas, seja ela em casa, na escola, na comunidade ou na sociedade como um todo.

Fiquei pensando durante o filme: Porque as pessoas pobres precisam pegar coisas no lixo e ele tinha que pegar porque não tinha emprego. Nessa sociedade Zero namora com Zero mas a própria sociedade não deixava eles namorarem para não aumentar a pobreza. Além de pobre ele era negro... imagina só o quanto bullying e preconceito ele sofreu **e nós que somos muito parecidos...** sofreremos do mesmo jeito! (Suavi Manovi). (Mendonça, 2020, p. 44, grifo da autora).

Refletir sobre como as práticas na atualidade têm sugestionado nossas formas de representar o mundo, se comunicar com ele e participar dele, gerando novas necessidades, saberes e habilidades na chamada era da pós-modernidade, foi transformando o meu olhar ao longo da investigação. Tendo em vista que o conhecimento sempre passa por releituras e redefinições, desestabilizando seu status de caráter universal, intrínseco e independente, importa que esse conhecimento seja (re)construído nas relações sociais, de acordo com as escolhas e necessidades de cada indivíduo e de seu contexto sócio-histórico (Cope; Kalantzis, 2012).

Nessa perspectiva, evidencio a necessidade do desenvolvimento da criticidade em diálogo com as teorias de letramento crítico. Segundo Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 48), a abordagem do letramento crítico “está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas” e está associada à ideia de empoderamento do sujeito para que ele/a possa, através da linguagem, atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se criticamente e provocar mudanças, se assim desejar. Desse modo, o letramento crítico apresenta propostas de desen-

volvimento da criticidade, sugerindo questionamentos que busquem desafiar as interpretações já legitimadas por grupos homogêneos, buscando romper com as relações de poder e construindo outras visões, mudanças e interpretações.

No letramento crítico, professor/a e estudantes são convidados/as a rever o que é considerado natural na sociedade, para ir além do senso comum ao confrontar questões pelo (auto)questionamento e na relação com o outro (Freire, 2014). Essa prática é recorrente nas minhas aulas e na relação com os estudantes, envolvendo, sobremaneira, uma constante revisão das minhas estratégias de ensino de forma reflexiva e problematizadora (Pennycook, 2001). Para Pennycook (1999), ao se trabalhar criticamente com as diferenças no contexto da sala de aula, é possível incluí-las no processo de ensino por meio da abordagem de questões sociais ou tentar estimular docentes e estudantes a engajar-se a elas. Ilustro, na sequência, o modo como tenho tentado realizar essas ações em minhas práticas.

Stereotyping foi o primeiro tema escolhido para ser desenvolvido em quatro aulas. A proposta de se trabalhar com esse tema partiu das observações locais e conversas com os/as professores/as acerca do que estava acontecendo na escola, uma vez que ações preconceituosas estavam sendo naturalizadas dentro do ambiente escolar, ora por comentários em sala de aula, ora por escritas em banheiros, carteiras e até mesmo em conversas informais pelo WhatsApp. Sentimos, como equipe escolar, a necessidade de intervenções práticas na turma de sexto ano, em específico.

Entendo que o preconceito é um tipo de verdade subjetiva e que as verdades subjetivas raramente têm sua origem em uma única experiência. Dessa forma, as aulas de língua inglesa tiveram como princípio

a desconstrução dessas ações preconceituosas. Não tive a intenção de trabalhar com definições prontas de estereótipos e sim construir nossas próprias definições juntos/as, à medida que as aulas fossem avançando; nem tampouco de trabalhar com conteúdos definidos, mas de selecioná-los a partir da necessidade da turma.

A minha concepção tem como foco principal a problematização das desigualdades sociais que se constroem também por intermédio dos discursos. Iniciei, portanto, com imagens projetadas a fim de ouvir e tentar entender as vozes da sala de aula. Lancei mão de imagens disponíveis na internet que representassem a realidade vivida por todos nós. Dessa forma, trabalhamos inicialmente o vocabulário para que partíssemos para as imagens. As expressões Obese People; HIV Positive; Child Molester; Paraplegic; Blind People; Depressed People; Black People; Exotic Person foram, inicialmente, o foco. Os discursos produzidos em sala de aula perpassaram por questões que demonstraram como afetar a percepção e o comportamento das pessoas.

Nessa perspectiva, problematizo essas desigualdades, valendo-me de “repertórios linguísticos em inglês, objetivando compreender como elas se constroem social e discursivamente e como historicamente foram construídas” (Pessoa, 2018, p. 191). O desafio é compreender que o espelho da sociedade está literalmente refletido em nossas salas de aula e influenciam todas e quaisquer escolhas que façamos enquanto docentes. Nesse viés, Pessoa (2018, p. 191) ainda nos indica que:

[t]rata-se de trabalhar realidades sociais que estão presentes em todas as salas de aula, já que elas são microcosmos da sociedade. Essas realidades se reproduzem na escola e em sala de aula por meio das identidades discentes e docentes, das escolhas pedagógicas (conteúdo, materiais, processos instrucionais, uso de repertórios linguísticos), das relações, das interações, das interpretações, dos posicionamentos e das ações de todas/os as/os suas/seus agentes.

A autora chama a atenção para o fato de que não se pode ignorar a importância do reflexo da sociedade dentro de sala de aula, através das escolhas pedagógicas, das relações, interações, interpretações e posicionamentos ou seja, é o nosso próprio contexto que faz emergir “brechas frutíferas” (Duboc, 2015) para aulas de inglês mais interessantes, significativas, conectadas com contextos locais e globais, com expansão de perspectivas e transformações.

Para uma ressignificação crítica das aulas de inglês, considero imprescindíveis as ações que levam os/as estudantes a compararem aquilo que lhes é familiar com o desconhecido. Nesse segmento, trago o excerto que os/as alunos/as agentes, identificados por pseudônimos, já conseguiram definir sobre o tema proposto, relacionando conhecimento prévio com experiências com o novo:

Questions: What did you learn about this theme? What did you understand about what we have learned about Stereotyping?

Stereotype causa preconceito, racismo, violência, julgamento e isso é ruim pois eu acho que as pessoas têm que ser o que quiserem ser. Algumas pessoas não entendem isso porque elas acham que todos têm que ser de um só jeito e as outras pessoas não respeitam as particularidades. Isso eu entendo por preconceito (Nutella – Roda de Conversa)

As pessoas de hoje em dia são muito racistas, muito preconceituosas principalmente pela cor da pele da pessoa... O que torna a pessoa bonita na verdade não é sua beleza, mas sim seu caráter (Debora – Roda de Conversa)

Stereotype causa violência e racismo no mundo. Muitas pessoas acham que temos que ter padrões... de gostos, de beleza, de escolhas... (Flika – Roda de Conversa)

As definições estereotipadas causam dificuldades de convivência no mundo, por causa do pensar e do agir das pessoas (Lucas Tales – Roda de Conversa). (Mendonça, 2020, p. 48-49, grifo da autora).

As produções foram realizadas em um momento em que questionei oralmente e argumentei com eles/elas sobre o modo como os estereótipos fazem parte das nossas vidas. Discutimos também sobre a escola, que se mostra influente na consolidação de estigmas, já que, em muitas circunstâncias, há um silenciamento por parte de gestores e professores diante de práticas discursivas preconceituosas. Nesses casos, todos nós estamos sujeitos/as a escolhas inevitáveis (ainda que inconscientes) quanto a ser agente privilegiado/a da expansão ou da contração do preconceito e da discriminação. Portanto, salientei o quanto nosso papel enquanto seres humanos (professoras, alunos, alunas, irmãos, irmãs, filhos, filhas etc) é importante para propagar ou desestimular o preconceito, ao não reagirmos com indiferença às conjunturas que nos rodeiam.

Percebe-se que Nutella, Debora, Flika e Lucas Tales destacaram aspectos e questões que estão pulsando na sociedade e que refletem violência, racismo, padronização, preconceito e dificuldades de uma boa convivência. Geralmente, esses são pontos de reflexão que considero pertinentes para as aulas de língua inglesa e que podem ser usadas e adaptadas de acordo com os contextos individuais de cada realidade. Os argumentos dos/as estudantes perpassaram questões importantes, para serem problematizadas. Nutella reitera que o estereótipo é um produto das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos, determinados sociologicamente. Ele funciona como uma “[...] crença generalizada, que combina cognição com afetividade” (Lima, 1996, p. 14), ou crenças múltiplas, conforme Bhabha (2007). Os estereótipos podem se manifestar sob várias formas e, em geral, eles se encon-

tram profundamente enraizados nas tradições culturais de um povo (Pereira, 2002, p. 10).

Pensando desse modo, posso dizer que as representações evidenciam pertencças sociais do sujeito, englobando suas formas de comunicar, sua função e eficácia social. Enquanto formas de representação social, os estereótipos são produtos de interação e possuem irracionalidade, vulnerabilidade, mesmo estando diante de informações corretas, como pode ser observado na fala da aluna Débora, que afirma: “as pessoas de hoje em dia são muito racistas, muito preconceituosas principalmente pela cor da pele da pessoa [...]”. Por serem rígidos, eles são entendidos como falsa percepção da realidade, porém, eles não necessariamente são somente isso. Desse modo, os estereótipos podem ficar inalterados durante décadas, séculos, apesar de campanhas de sensibilização com os atores sociais envolvidos. Eles não são de fácil mudança, como reafirmado na fala do estudante Lucas Tales.

Na qualidade de representação social, os estereótipos possuem valor significativo na percepção de outros seres humanos, pois eles são representações sociais de traços físicos e socioculturais de determinados grupos, sendo um modelo de resolução para as contraposições da vida cotidiana, exercendo uma dominação da realidade. Em se tratando de percepção humana, a aluna Isabela, cuja contribuição está transcrita abaixo, estabelece relações críticas, representações sociais institucionalizadas, reiteradas e reducionistas que homogeneizam e reproduzem discursos.

Eu aprendi que existem vários estereótipos negativos, isso acontece porque existem pessoas que não gostam das características dos outros. Não gostam das pessoas negras, acreditam que todos os pobres são preguiçosos. E a frase “Todos têm as mesmas oportunidades, por isso todo pobre pode ser rico”, eu não acredito nela e também não

penso dessa maneira (Isabela – Roda de Conversa). (Mendonça, 2020, p. 52).

Nota-se, a partir da fala de Isabela, que o estereótipo é um importante componente de diferenciação social e confunde-se com a representação social que alguns grupos fazem sobre os outros. O estereótipo social permite organizar de forma significativa o real, intervindo sobre os modos de agir e comunicar dos grupos, podendo ser entendido melhor a partir dos retratos sociais mais latentes dos quais faz parte. Em relação às pontuações feitas pelos/as estudantes diante de tudo que discutimos, assistimos e pontuamos, penso que o excerto do meu diário mostra como eu me senti diante do pronunciamento de cada um/a:

EXCERTO DE DIÁRIO 1

Foi interessante ver e sentir o envolvimento da turma. Participaram o tempo todo, penso que o tema e as escolhas dos vídeos favoreceram muito o alcance da proposta. Cada um/a trazia consigo um exemplo ou uma história vivenciada para contar. Sinto que foi muito assertivo a escolha dos vídeos especialmente *Always like a girl* que levantou muitas críticas por parte das meninas. Com relação a padronização de beleza, eu praticamente não pude opinar, só ouvi, porque todos queriam opinar, sugerir e comentar. Me senti a própria bell hooks. Percebo o quanto de informatividade e intertextualidade são trazidas para as discussões em sala de aula. (Mendonça, 2020, p. 53, grifo da autora).

Por meio do que foi descrito, talvez seja possível dizer que o uso dos recursos midiáticos, em especial o vídeo, possibilita o despertar da criatividade, à medida que estimula a construção de aprendizados múltiplos, em consonância com a exploração da sensibilidade e das emoções, além de contextualizar conteúdos variados. Fizemos considerações acerca do tema *stereotyping*, a partir do vídeo “Always like a girl”,

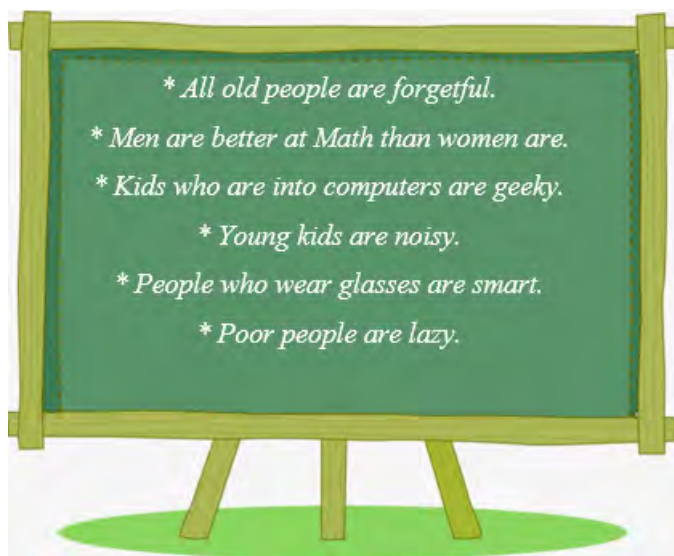
sobretudo por causa dos elementos multimodais presentes. Houve uma ampliação da participação política dos/as agentes, porque a atividade contribuiu para o entendimento de aspectos culturais, oportunizando o ecoar das vozes minorizadas. De toda forma, investimos muito nos corpos. De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos e morais do grupo a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza e força são distintamente compreendidas nas mais variadas culturas e, também, diferentemente atribuídas aos corpos, conforme afirmado por Louro (2000, p. 9):

treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam.

Percebe-se, através das práticas discursivas em sala de aula, o desenvolvimento de sujeitos críticos, socialmente produtivos e politicamente atuantes, aspectos esses que favorecem a construção de agência discente. A agência, para Jordão, é uma “forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representação de mundo” (Jordão, 2010, p. 432). Na agência, discursos de formas de representação distintas se interpõem e se transformam. Sentidos são construídos em ação edificada no processo discursivo, em que pessoas, ideias, conhecimentos e modos de conhecer definem-se corroborando a perspectiva do letramento crítico, uma vez que professor/a e estudante são convidados/as a revisitar o que é considerado natural na sociedade para ir além do senso comum, ao confrontar questões pelo (auto)questionamento e na relação com o outro (Freire, 2014).

À medida que trabalhávamos com o tema *stereotyping*, outros assuntos foram se entrelaçando e os discursos foram nos guiando tanto para a preparação das aulas quanto para as escolhas dos recursos pedagógicos. Durante essa atividade, solicitei que os/as estudantes analisassem as seguintes frases, representadas na Figura 1:

Figura 1 – Recorte da sequência didática



Fonte: Mendonça (2020, p. 55).

Nessa primeira etapa, lancei mão do seguinte questionamento: *what do you think about these phrases?* Com esse procedimento, eu pretendia investigar como seria a produção de sentidos por meio da escrita dos/as alunos/as e quais percepções eles/elas tinham em relação às conexões entre as frases e o termo estereótipo. Pedi também que escrevessem suas opiniões sobre cada uma dessas frases e acrescentei que, se tivessem dúvidas, poderiam consultar os dicionários, os/as colegas do grupo e a mim. Em muitos momentos de discussão nos pequenos

grupos, os/as agentes demonstraram engajamento com a atividade. Suas participações foram significativas. Os/As alunos/as salientaram, através da escrita, as ideias que socializamos sobre a realidade, pois ela possui representações que perpassam a cultura, a sociedade e, por meio dela, os comportamentos e pensamentos podem ou não se padronizar. Sendo assim, trago agora momentos de representação social destacadas pelos/as estudantes Comilona, Kaka, Kari, Jujuba e Trevor:

Para mim, eu acho que todas as frases são preconceituosas. Cada mulher e cada homem tem sua opinião e temos que **parar de julgar**. As pessoas têm preconceitos com as roupas dos outros, com as pessoas obesas...nem tem como elas andarem pela cidade, porque **a cidade não foi construída para elas**...pensa nos paraplégicos, nos depressivos, esses sim as pessoas acham preguiçosos... as pessoas na maioria não gostam de pessoas assim... só das bonitas, eu sinto que não se importam com isso (Kaka – Roda de Conversa).

[...] eu aprendi depois que li essas frases que não devemos ser preconceituosos, porque somos **todos iguais** e porque Deus não fez **ninguém diferente** (Comilona – Roda de Conversa).

Pensa no tanto de **pessoas que sofrem** com a obesidade e com a depressão... e é claro que aí vem o bullying porque as pessoas não entendem o porquê a outra está obesa e depressiva... (Kari – Roda de Conversa).

Pessoas sendo julgadas pela aparência... gorda, baixa, alta, negra, branca... o pior é saber que as pessoas só são consideradas bonitas se forem altas, magras, cabelos loiros e olhos azuis. E isso vira só **racismo, julgamento** e muitas outras coisas (Jujuba – Roda de Conversa). (Mendonça, 2020, p. 57, grifo da autora).

A educação linguística crítica pode colocar em xeque o *status quo* e desconstruir discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas (Ferreira, 2018, p. 42). Nota-se essa desconstrução no discurso de Kaka, no qual há uma reflexão política quando ela salienta que “a cidade não foi construída para elas”, trecho relacionado à dificuldade de locomoção das pessoas obesas e dos cadeirantes. Assim, através das reflexões que ocorrem, a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de empoderamento e crítica através da linguagem. Nesse contexto, a escola, além de desenvolver práticas letradas na esfera da leitura e da escrita, “agasalha o compromisso social de pensar outras culturas, como formas de letramento indispensáveis ao agir na vida contemporânea” (Jesus; Lima, 2016, p. 85).

Em seguida, Comilona argumenta que “não devemos ser preconceituosos porque somos todos iguais e Deus não fez ninguém diferente”. Interessante notar que há o discurso da igualdade entre as pessoas, legitimando uma crença social de que nenhuma pessoa foi concebida por Deus para ser diferente da outra. Essa reflexão sobre Deus retoma aspectos da religiosidade e invoca também certa concepção de justiça social pautada em valores cristãos, que são práticas hegemônicas na nossa sociedade. É possível perceber a prática reflexiva nos discursos citados, uma vez que eles questionam verdades absolutas e estáveis. Esses aspectos mostram uma possível ruptura com a própria ideia de homogeneidade e estabilidade.

A esse respeito, considero as argumentações de Kari e Jujuba relevantes para pensarmos criticamente as ações promovidas em sala de aula, em primeiro lugar, pelo fato de a aluna Kari não se sentir intimidada em retomar uma discussão que já lhe causou e causa sofrimento,

uma vez que em outros contextos relatou o quanto já foi vítima do preconceito. Em segundo lugar, Jujuba sinaliza no seu discurso que o racismo existe na sociedade. Assim, é necessário entender como ele se reproduz e se mantém, além de localizar e desarmar esses discursos (Ramalho; Resende, 2011; Silva, 2014; Van Dijk, 2012). No trecho “pior é saber que as pessoas só são consideradas bonitas se forem altas, magras, cabelos loiros e olhos azuis”, Jujuba reflete sobre o poder social que dissemina a ideologia dominante, característico das interações entre diferentes grupos ou classes sociais. É nessa interação que as relações de poder se manifestam e as identidades sociais se constituem, positivas ou não (Jorge, 2014).

Desse modo, usando a metáfora do ciborgue evidenciada por Donna Harraway (1991), ressalta-se que muitas fronteiras foram transgredidas, mas as imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas e atribuídas nas distintas culturas e diferentemente associadas aos corpos de homens e mulheres. Nota-se, assim, as “‘potentes fusões e perigosas possibilidades’ que tornam problemáticos os dualismos de mente e corpo [...], as identidades não uma decorrência direta das ‘evidências’ dos corpos” (Louro, 2000, p. 8, grifo do autor).

Vozes finais

Com a intenção de agir e refletir, buscando criar espaços participativos para a partilha do conhecimento (hooks, 2013) e empregando estratégias pedagógicas que criem rupturas e promovam modos de pensar que desafiem as estruturas estáticas de sala de aula, propus um entrelaçamento apoiado nas teorias estudadas e as vozes dos/as agentes dessa pesquisa. A primeira grande dificuldade encontrada é a de

desmistificar a crença de que o ensino de língua estrangeira em escola pública é ineficiente.

Dessa maneira, a preocupação permanece na questão de como desenvolver um trabalho que possa, do ponto de vista pedagógico, levar em conta o aspecto de gradação e progressão do conteúdo não somente quantitativo, mas também qualitativo. Tento alcançar uma prática em que os conflitos não possam ser silenciados e muito menos eliminados definitivamente, mas, ao contrário, que possam ser compreendidos em sua positividade e trabalhados como brechas (Duboc, 2015) valiosas de construção.

O presente capítulo apresenta potencial para a (des)construção de sentidos, permitindo aos aprendizes que vejam a língua inglesa como um espaço aberto para a construção de significados e que, simultaneamente, possibilita uma aprendizagem significativa e libertadora de determinadas ideologias, compreendendo que o aprendizado é uma forma de desenvolvimento social.

A proposta de problematizar e observar com mais profundidade como os temas “estereótipo” e “racismo” corroboram as possibilidades de transgressão, conscientização e questionamento das práticas dominantes e a exploração dos diferentes gêneros na sala de aula também funcionaram como um recurso motivador da participação dos/as estudantes, despertando outros olhares, levando-os a observar detalhes antes negligenciados ou reafirmando discursos autoritários, preconceituosos e/ou antidemocráticos. Por acreditar em pequenas mudanças, entendo que este capítulo pode inspirar futuros trabalhos críticos ao apresentar alternativas para uma prática mais condizente com a realidade atual.

Referências

- ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Henry. *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1991.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Resisting linguistic imperialism in English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- CERVETTI, Gina N.; PARDALES, Michael; DAMICO, James. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, [S.l.], v. 4, n. 9, apr. 2001. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/272590382/Cervetti-Pardales-Damico-A-Tale-of-Differences1-doc>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- COPE, Brian; KALANTZIS, Mary. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.
- DUBOC, Ana Paula M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.
- FERREIRA, Aparecida J. Educação crítica linguística crítica e identidades sociais de raça. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; MÓR, Walkyria M. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. E-book* (278 p.) 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 39-48.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 36 ed. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- HARAWAY, Donna. *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*. New York: Routledge, 1991.
- HOOKS, bell. *Teaching to Transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

HOOKS, bell. A teoria como prática libertadora. In: _____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. p. 83-104.

JESUS, Danie M.; LIMA, Tiago B. Para além do discurso do fracasso: os sentidos da aprendizagem de alunos de Inglês de uma escola pública. In: JESUS, Danie M.; CARBONIERI, Divanise (org.). *Práticas de Multiletramento e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016. p. 81-98.

JORDÃO, Clarissa M. Discurso e identidade em língua estrangeira: Crusoe e Sexta-feira na sociedade em rede. In: SANTOS, Hérিকা R.; ADRELINO, Paulo J. (org.). *Linguagens em Interação II: leitura e ensino de línguas*. Maringá: Clichetec, 2010.

JORGE, Maria L. S. Livros didáticos de Línguas Estrangeiras: construindo identidades positivas. In: FERREIRA, Aparecida J. (org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 73-88.

LIMA, Maria M.. *Considerações em torno do conceito de estereótipo: uma dupla abordagem*. Lisboa: Aveiro, 1996.

LOURO, Guacira L. (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MENDONÇA, Ariane P. *Transgredindo os limites das aulas de inglês na escola pública: a agência discente e o dessilenciamento na educação linguística crítica*. 2020. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Anápolis Nelson de Abreu Júnior, Anápolis, 2020.

MOITA LOPES, Luís P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

NORTON, Bonny. *Identity and language learning: Extending the conversation*. 2 ed. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagma E.; PARAÍSO, Marlucy A. (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 283-303.

PENNYCOOK, Alastair. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical Applied Linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2016. p. 67-84.

PEREIRA, Marcos E. *Psicologia social dos estereótipos*. São Paulo: EPU, 2002.

PESSOA, Rosane R. Movimentos críticos de uma prática docente. In: PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; MÓR, Walkyria. *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. E-book* (278 p.) 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 185-198.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane M. *Análise de Discurso (para a Crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e poder*. São Paulo: Contexto, 2012.



Afinal, que inglês é esse que ensinamos na escola?

Elaine Paula de Oliveira Santos

A minha relação com a língua inglesa se inicia em 1999, ano em que comecei a estudar o idioma em um centro de línguas público do Distrito Federal. Em 2014, concluí a graduação em Letras: Inglês e, em 2016, assumi o cargo de docente de Língua Inglesa na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Quando penso na minha relação com a língua inglesa enquanto estudante, recordo que saber inglês significava saber aplicar certas estruturas linguísticas em contextos comunicativos criados pelas/os professoras/es, contextos esses muitas vezes dissociados da minha realidade social. Significava também seguir o sotaque americano ou o sotaque britânico. Ao pensar no inglês associado a minha trajetória inicial enquanto docente, não posso dizer que o cenário aqui retratado tenha se alterado significativamente.

Eu não desejava reproduzir esse mesmo ensino de inglês que não se conectava com a realidade local, o que fez com que o processo de repensar a minha práxis fosse se tornando cada vez mais frequente, se intensificando em 2017, devido às discussões sobre as alterações trazidas para o currículo de Língua Inglesa,¹ que surgiram a partir da publicação do texto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), doravante BNCC.

1 Utilizo letras maiúsculas para me referir ao componente curricular.

As reflexões sobre a práxis costumam ser constantes na trajetória docente, logo, não foi a BNCC por si só que fez com que eu questionasse a minha abordagem da língua inglesa nas aulas. Porém, foi a BNCC que materializou em palavras algumas das problematizações que me atravessavam. Tais problematizações se transformaram em reformulações de atividades na minha atuação profissional, conforme descrevo nos parágrafos a seguir.

First things first: do ILE ao ILF

Quando fazemos um breve panorama do percurso da língua inglesa em normativas educacionais, notamos que o idioma era tratado sob a perspectiva de inglês como língua estrangeira (ILE) em documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998; 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006). Com a publicação do texto final da BNCC em 2018, o idioma passa a ser tratado sob a perspectiva de inglês como língua franca (ILF).

Os conceitos relacionados ao termo ILF são distintos, variando de acordo com o posicionamento de diferentes teóricas/os. Neste capítulo, opto pela definição de Seidlhofer, que define o inglês como língua franca como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para os quais o inglês é o meio de comunicação de escolha e frequentemente a única opção” (Seidlhofer, 2011, p. 7). Se antes o ILE passava a ideia de um inglês do outro, o ILF passa a ideia de um inglês compartilhado por todas/os, devido ao processo de desterritorialização ocorrido com o idioma (Moita Lopes, 2008; Widdowson, 1994).

Tal desterritorialização é corroborada pela proporção de falantes não-nativos de inglês comparada com a de falantes nativos, algo em torno de quatro para um (Agudo, 2017), sendo que “em contextos onde o inglês é usado como língua franca, cada falante usa uma va-

riedade linguística que conhece e então emprega várias estratégias comunicativas para realizar interações bem-sucedidas” (Friedrich; Matsuda, 2010, p. 22). Se a perspectiva do ILF implica a ocorrência de múltiplas variedades linguísticas associadas a diferentes falantes que se comunicam em língua inglesa, a clássica pergunta “*Teacher, is your English American or British?*” é respondida de que maneira por nós, docentes de Inglês? Nossa resposta impacta diretamente em que tipo de comunicação em língua inglesa temos demandado das/os estudantes em sala de aula e em como as/os estudantes avaliam a própria oralidade em língua inglesa.

Our English is the Brazilian English

Ao adotar o inglês como uma língua franca, a BNCC (Brasil, 2018, p. 241, grifo do autor) estipula que

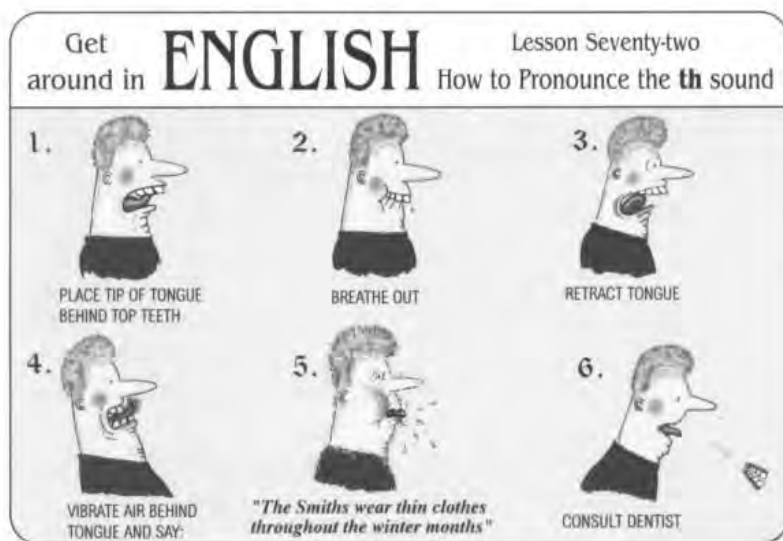
a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa.

Entretanto, ainda é muito comum nas aulas de inglês (e eu me incluía nesse contexto) a prática exaustiva de sons como o da fricativa interdental /θ/ com base no repertório fonético Received Pronunciation (RP) ou General American (GA),² mantendo assim a premissa de que há um modelo de falante ideal e de que “alguém que deseja aprender inglês como segunda língua ou língua estrangeira o faz para poder se comunicar com os/as chamados/as falantes nativos de inglês” (Rajagopalan, 2004, p. 114). Entretanto, a perspectiva do ILF nos revela

2 RP, Received Pronunciation, engloba o conjunto de sons fonéticos do que seria considerado como a pronúncia britânica padrão; GA, General American, é o conjunto referente aos sons fonéticos da pronúncia americana considerada padrão.

que a comunicação em inglês com falantes de diferentes repertórios linguísticos não contempla um perfil de falante ideal a ser seguido como modelo.

Figura 1 – Os sons do “th” em inglês



Fonte: <https://pt.slideshare.net/reinildesdias2010/phoneticsymbols-group2>

A Figura 1, acima, demonstra, de forma bem-humorada, estratégias para reproduzir os sons do “th” (/θ/ e /ð/) da língua inglesa. Porém, pensar na comunicação em inglês sob a perspectiva do ILF implica refletir sobre como os repertórios linguísticos das/os falantes se afastarão da fonologia do RP ou GA, havendo, por exemplo, a possibilidade de substituição dos sons /θ/ e /ð/ pelo som das consoantes /f/, /v/, /s/, /z/, /t/ ou /d/, sem que isso afete significativamente a comunicação (Seidlhofer, 2001). E, caso haja um não-entendimento na comunicação, é importante conscientizar as/os estudantes sobre a

comunicação não ser um perfeito circuito da fala saussuriano, no qual A fala e B entende perfeitamente, sendo, na verdade, mais provável que ocorra o desentendimento mútuo entre falantes, conforme preconiza Pennycook (2018).

Seguindo a perspectiva da valorização do nosso próprio sotaque em língua inglesa, realizei uma atividade em sala de aula na qual exibi um vídeo³ de uma entrevista da cantora Anitta para um canal britânico. Discutimos oralmente sobre o inglês da cantora ser o inglês brasileiro e sobre como esse fato não impediu que a comunicação ocorresse durante a entrevista. Discorremos, ainda, sobre outras personalidades brasileiras⁴ que também se comunicam em inglês, tais como a modelo Gisele Bündchen e o ator Wagner Moura. Concluímos, por fim, que nosso inglês não é nem o americano, nem o britânico, e “tá tudo bem”, como dizem as/os estudantes.

Less Times Square, more Avenida Paranoá

A atividade da Figura 2 foi adaptada a partir de um modelo disponível em uma plataforma da internet que oferece exercícios de inglês de forma gratuita. Na atividade original, o restaurante retratado ficava na Times Square, em Nova Iorque, e o menu continha itens como lagosta e espumante. O texto focava no tempo verbal Simple Present, que, no geral, é abordado no sexto ano do ensino fundamental. Convém manter a tríade Times Square x Espumante x Lagosta para esse contexto educacional?

3 Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_U_HpdXPlo4. Acesso em: 16 fev. 2024.

4 No site <https://inglestreinando.com/brasileiros-famosos-que-falam-ingles> há trechos de entrevistas com personalidades brasileiras falando inglês. Algumas dessas entrevistas foram exibidas durante a aula.

Figura 2 – Atividade de Compreensão Textual

- I. Read the Diner Review below and mark the sentences from 1-7 with True (T) or False (F)



Dog do Marcelo is a famous diner in Paranoá. It is located at Quadra 18, Avenida Paranoá, next to Farmanossa drugstore. It is open every day, including holidays, from 8 p.m. to 12 a.m. The prices are very reasonable – that's probably why it's popular with young people and parents with kids. Dog do Marcelo does good hamburgers, hot dogs and fries, but why are there hardly veggie options? It's a relaxed and informal diner and there are always lots of costumers. Service is very nice, fast and helpful. Go there with all your friends and have fun, but not if you have an appointment with a nutritionist...

1. It's possible to buy some medicine near Dog do Marcelo ()
2. Dog do Marcelo doesn't open in days like September 7th or November 15th ()
3. Dog do Marcelo is an expensive place to eat ()
4. Vegetarians have good options to eat at Dog do Marcelo ()
5. People wait a lot to be served at Dog do Marcelo ()
6. Dog do Marcelo is a good place to have breakfast ()
7. Dog do Marcelo has a perfect menu for people who are on a diet ()

Fonte: da autora.

O uso da língua inglesa dissociado de práticas sociais comuns às/aos estudantes faz com que o ensino do idioma seja atrelado a possibilidades de uso distantes da realidade estudantil. Enquanto professoras/es de Inglês, precisamos considerar contextos com os quais possa haver identificação das/os estudantes. Se, na perspectiva do ILF, o inglês engloba a comunicação inserida em contextos sociais diversos espalhados pelo mundo, por que não começar retratando contextos locais nas aulas?

Nesse sentido, a atividade da Figura 2 retrata uma lanchonete situada no Paranoá, uma região administrativa localizada a vinte quilômetros de Brasília. A lanchonete é famosa entre estudantes dessa região,

por possuir preços acessíveis e por ser bem localizada, tendo então sido escolhida por mim para fazer parte da atividade de compreensão textual. Sair com amigos/as e/ou família para fazer refeições nessa lanchonete é uma prática social corriqueira entre as/os estudantes do Paranoá, e o inglês foi associado a essa prática no intuito de que a língua fosse utilizada para retratar uma realidade crível para essas/es estudantes, afastando, assim, a língua inglesa de práticas sociais distantes do contexto estudantil, fenômeno que Siqueira (2012, p. 326, grifo do autor) classifica como “‘mundo plástico’ do livro didático de Língua Estrangeira”, perpetuando assim

laços de fidelidade a realidades que buscam se distanciar daquelas de grupos sociais marginalizados e/ou invisibilizados, evitando, assim, tratar de assuntos que possam desestabilizar o ambiente de “Disneilândia pedagógica”.

É importante termos em mente que a língua é indissociável das práticas sociais nas quais ela se insere. Para Fabrício (2006, p. 48), considerar a língua sob a perspectiva de prática social implica “observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais”. Já para García, Flores e Spotti (2017, p. 5, tradução nossa), a língua sob a perspectiva social não é analisada considerando-se as estruturas formais, mas sim considerando-se as “práticas de linguagem em inter-relação com o contexto sócio-histórico, político e condições econômicas que as produzem”. Afinal, as/os estudantes estão se sentindo representados/as nos contextos comunicacionais criados por nós, docentes de Língua Inglesa? Ou ainda estamos nos utilizando de atividades do tipo “*Can you snowboard? Yes, I can; No, I can’t*”? Nem tem neve suficiente para isso no Brasil...

Quais são as considerações parciais deste texto, afinal?

O título principal deste texto é uma pergunta constante no texto da BNCC. O documento postula que a aprendizagem de inglês deve estar inserida em uma perspectiva de educação linguística, indagando, posteriormente, que inglês é esse que ensinamos na escola. Tenho, de fato, me indagado constantemente sobre que inglês faz sentido para as/os estudantes nas minhas aulas.

As considerações aqui feitas partiram do conceito de ILF; entretanto, não faço uma defesa irrestrita deste termo. Não há como negar o imperialismo linguístico da língua inglesa. Imperialismo esse que faz com que o idioma seja o principal responsável por franquear as comunicações entre falantes com diferentes repertórios linguísticos ao redor do mundo. Porém, também não há como se eximir da tentativa de proporcionar um ensino crítico e significativo no e pelo idioma.

Compactuo com a perspectiva de “brechas” trazidas por Duboc (2014), ou seja, analisar o currículo posto, no caso a BNCC, e buscar a partir dele possibilidades e brechas que possam romper com a aprendizagem tradicional. No caso da aprendizagem da língua inglesa, a adoção do termo ILF pela BNCC nos permite questionar as variantes linguísticas de prestígio (prestígio do ponto de vista de quem?), que muitas vezes estão presentes no imaginário das/os estudantes desde o primeiro dia de aula, oportunizando um trabalho de valorização do nosso próprio sotaque na comunicação em inglês. Podemos repensar atividades para que contextos locais e outros contextos globais não-hegemônicos possam ser retratados através do idioma. Se o ILF compreende a comunicação em inglês com falantes de diferentes repertórios linguísticos, estamos dando espaço em sala de aula para que as/os estudantes tenham acesso a diferentes sotaques em língua

inglesa? Se o ILF compreende a comunicação localizada em diferentes contextos sociais, estamos oportunizando que esses contextos sejam retratados nas aulas ou só parte do mundo encontra respaldo na nossa práxis? *Food for thought, teachers of English as a lingua franca*.

Referências

AGUDO, Juan D. M (org.). *Native and non-native teachers in english language classrooms*. Berlim: De Gruyter Mouton, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) - Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna)*. Brasília: MEC/SEB, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Conhecimentos de Línguas Estrangeiras)*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

DUBOC, Ana P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara H.; MACIEL, Ruberval F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 209-229.

FABRÍCIO, Branca F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luís P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2 ed. São Paulo: Parábola. 2006. p. 45-65.

FRIEDRICH, Patricia; MATSUDA, Aya. When five words are not enough: a conceptual and terminological discussion of english as a lingua franca. *International Multilingual Research Journal*, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 20-30, 2010.

GARCÍA, Ofelia; FLORES, Nelson; SPOTTI, Max. Introduction. Language and society: a critical poststructuralist perspective. In: _____. *The Oxford Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press, 2017. p. 1-16.

MOITA LOPES, Luís P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteiras: ideologia linguísticas para tempos híbridos. *Revista D.E.L.T.A.: documentação de estudos em Linguística Teórica Aplicada*, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

PENNYCOOK, Alastair. *Posthumanist Applied Linguistics*. Abingdon: Routledge, 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The concept of “World English” and its implications for ELT. *ELT journal*, [S.l.], v. 58, n. 2, p. 111-117, abr. 2004. Disponível em: <https://www.deepdyve.com/lp/oxford-university-press/the-concept-of-world-english-and-its-implications-for-elt-CdeGM5wP1G>. Acesso em: 5 mar. 2024.

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International journal of applied linguistics*, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SEIDLHOFER, Barbara. *Understanding English as a lingua franca*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

SIQUEIRA, Domingos S. P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (org.). *Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 311-354.

WIDDOWSON, Henry G. The Ownership of English. *TESOL Quarterly*, [S.l.] v. 28, n. 2, p. 377-389, 1994.



“Até que esse livro é legal”: leitura e ensino de línguas em um contexto escolar pós-pandêmico

Iara Teixeira de Araújo
Vânia dos Reis Sousa

Temos bell hooks (2020, 2022) e sua pedagogia engajada como uma bússola para apontar rumos que possam ser interessantes para a nossa formação e para a busca pela contínua troca de saberes com as/os estudantes. *Ensinaraprender*, em sala de aula, é sempre essa rodovia movimentada por fluxos e desvios necessários. Você deve estar se perguntando “como assim?”.

Todo processo desenvolvido em uma escola baseia-se no seu Projeto Político Pedagógico, que, de certo modo, é uma construção coletiva (embora dentro de parâmetros legais e institucionais). Sabemos que o próprio currículo é um “território”, como nos diz Arroyo (2021), em que se disputa o que ensinar e aprender, desde o campo epistemológico até o que se “cobra” em avaliações além dos muros escolares.

Dentro da disputa estabelecida, como docentes, buscamos compreender nossos locais de fala: somos sujeitos políticos, membros da classe trabalhadora, assim como as/os mães/pais das/os estudantes que atendemos. As/os alunas/os estão em cadeiras que já ocupamos, há alguns anos, e compreendemos que, para além do currículo escolar apresentado, há um mundo que se apresenta múltiplo, multiletrado e extremamente estimulante. Como, então, a escola figura no ima-

ginário dessas crianças e adolescentes? Como um espaço arcaico e desinteressante?

Mesmo depois da pandemia, observa-se que o uso de computadores e da internet como lugares de aprender ainda não é tão usual (pelo menos não na escola em que trabalhamos). O acesso não é tão universal quanto se pensa e os letramentos apresentados na escola, por vezes, deslocam-se para uma realidade quase paralela, um metaverso em que a educação crítica não tem vez.

Quando retomamos o discurso proferido por Freire (1992) em *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*, vemos que a leitura de mundo e de *palavramundo* não está sendo valorizada em nossas salas de aula. Por que apartamos a alfabetização do letramento? Por que apartamos a palavra do mundo?

Salientamos que nosso objetivo não é desprezar o nosso dever de “apresentar” a língua gramaticalizada e dentro dos padrões em que ela é colocada, mas, para além disso, é possibilitar que os estudantes possam usá-la de acordo com as necessidades e situações de comunicação que se apresentam. Como nos dizem Silva e Araújo (2012, p. 682-683), a leitura e a escrita devem estar “interligadas à ideologia e ao contexto sócio-histórico em que aparecem”. Estudantes são agentes de seus processos e nós, professoras, mediamos e aprendemos a como colaborar nas elaborações de textos, de modo a instigar a autonomia e a construção de caminhos que os/as tornem mais independentes, críticos e diversos.

Como seres sociais, não podemos nos restringir a modelos de escrita ou de discursos desgastados para estabelecer uma comunicação que seja, de fato, abrangente. Dentro do convívio social, vários tipos de letramento nos são demandados, para além do textual ou linguístico.

Devemos nos engajar no processo de educação, como nos diz Freire (2021, p. 117), “para a decisão, para responsabilidade e política”.

O distanciamento social durante a pandemia nos habituou a relações e situações que nem sempre colaboram para o processo de aprendizagem. Aprender é convívio, é estar junto e aprender a negociar, desde o lugar onde se senta em sala de aula, até a reclamação para a professora sobre as atividades para se fazer em casa. Com a pandemia, perdemos praticamente dois anos letivos. O retorno às salas não foi tão festivo. As perdas foram enormes, em diversos sentidos. Crianças foram alfabetizadas em casa e sem uma estrutura sólida (seja de embasamento teórico ou prático) para que essa importante fase se desse do modo mais pleno possível.

Hoje recebemos na escola, mesmo no ensino fundamental - anos finais, crianças e adolescentes com dificuldades que antes não eram tão gritantes e perturbadoras como agora. Para que pudéssemos reaprender o prazer do convívio escolar e da importância desse espaço em nossas vidas, foi necessário buscar maneiras de instigar a vontade de aprender.

Nossa escola no pós-pandemia

O Centro de Ensino Fundamental 16, em Ceilândia, no Distrito Federal, é uma escola que atende alunos/as de sexto a nono ano, sendo sexto e sétimo ano no período vespertino e oitavo e nono no período matutino. Nós duas lecionamos durante o vespertino, trabalhando com alunos/as de onze a treze anos, em média. No ano de 2022, enfrentamos os desafios do retorno ao sistema 100% presencial, após a pandemia, que forçou os sistemas de ensino a se adaptarem ao ensino remoto ou híbrido emergencial por aproximadamente dois anos. É im-

portante ressaltar que, nesse período pandêmico, entretanto, nós nos encontrávamos em afastamento para estudos e tivemos experiências mais semelhantes às de nossos/as alunos/as do que às de nossos/as colegas professores/as. Em outras palavras, fomos alunas estudando remotamente muito mais do que professoras dando aulas pela internet durante a pandemia.

Desse modo, ao retornarmos para o sistema presencial no ano de 2022, as adaptações foram grandes. Pudemos ver em nós mesmas o cansaço que o cotidiano carregado de vida, movimento, barulho e trocas de energia nas interações humanas causa em todos/as os/as envolvidos/as. Experimentamos a sensação de inadequação acerca do distanciamento físico e das regras sanitárias (é apropriado abraçar, lanchar lado a lado ou falar e sorrir sem a cobertura de uma máscara?). Junto a essas inquietações, observamos toda a comunidade escolar se reorganizar para entender o sentido da escola após tanto tempo de ensino remoto, refletindo sobre os seguintes aspectos: como se comportar em sala de aula; o que vestir; quando e como usar o celular; quando sair de sala para beber água ou ir ao banheiro; que tipo de linguagem se usa para conversar com professoras, colegas e pais/mães de alunos/as; que conteúdos aprendemos; como se dividem as anotações de diferentes disciplinas num caderno; como os conteúdos de diferentes disciplinas conversam entre si; qual a função da aula, do dever de casa, do trabalho de pesquisa.

Por um lado, nossa escola pós-pandêmica parecia um espaço de muitas dúvidas, muitos questionamentos e, portanto, um espaço de incertezas. Por outro lado, incertezas e questionamentos são, potencialmente, caminhos de autodescoberta e fortalecimento identitário. Por isso, decidimos não ignorar nossas dúvidas e abraçar a possibilidade

do novo. Poderíamos construir uma escola que reconhecesse nossos conflitos, nossos contextos, nossas demandas, interesses e desejos. Em uma escola localizada na periferia do Distrito Federal, que atende alunos/as cujos anseios em relação à própria educação parecem confusos, difusos e incertos, vimos a possibilidade de experimentar e tentar estabelecer conexões entre nós, como docentes, e as disciplinas que lecionamos, e entre os/as alunos/as e o mundo em que habitam.

Letramentos

Um mundo repleto de formas diversas de comunicação exige-nos uma compreensão sobre o letramento de modo plural (como sugerimos no subtítulo). Desde muito pequenas/os, estudantes estão acostumadas/os ao contato com telas, as quais fazem com que o conceito em questão ultrapasse os muros das escolas e possam adentrar outros espaços. Todos os dias somos “bombardeados/as” por aplicativos, jogos, *QR codes* e os famosos “clique aqui” ou “arraste para cima”. De que modo a experiência durante a pandemia e o contato diário com esses recursos colaboraram para que, de fato, o conceito de letramento fosse ampliado?

Freire (1992, p. 5), em sua palestra sobre o ato de ler, expõe:

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Para compreendermos o mundo em que estamos, é necessário termos acesso aos “mundos” que nos rodeiam. Ao assinalar a ampliação dos repertórios, dentro da escola, estamos aumentando as nossas possibilidades de aprendizagem, como professoras-mediadoras, e as de

estudantes que podem vislumbrar uma compreensão de mundo para além da simples decodificação de caracteres ou letras.

Kleiman (2007, p. 4, grifo nosso), fala sobre letramentos:

acredito que é na escola, *agência de letramento por excelência de nossa sociedade*, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos.

Conforme temos dito, não podemos deixar de apresentar, no espaço ímpar que é a escola, as possibilidades de contato direto com os diversos letramentos que perpassam a vida em sociedade. Para além do mundo virtual, que boa parte das/os estudantes têm acesso, queremos colaborar para uma leitura ampla e crítica das atividades que são vivenciadas nos diversos espaços dos quais eles/as podem participar.

A leitura e o acesso aos livros devem ser uma tônica dentro da escola. Estamos no mundo dos *stories* e da pressa, que cada vez mais restringe as nossas possibilidades de leitura “integral” (ou a mais ampla possível) dos elementos que circulam na sociedade. Como temos acesso a notícias hoje em dia? Será que todas as pessoas podem ler um livro (têm acesso e tempo para isso)? Há tempo na escola para aprender e ensinar essa prática, ou simplesmente percebemos a necessidade e deixamos o dia a dia nos atropelar por nossos “afazeres”, como se a prática de leitura também não fosse parte integrante da aprendizagem de uma língua?

Letrar-se é, também, entregar-se às letras em suas diferentes formas, inclusive a escrita.

Currículo

O inquietante desejo de compreendermos o sentido da escola para nossos/as estudantes e para nós mesmas nutriu a decisão de repensarmos os conteúdos e metodologias de nossas aulas. Afinal, após dois anos sem frequentar o ambiente escolar, sem encontrar presencialmente professoras e colegas de sala, os nossos interesses e prioridades não haveriam mudado? Parecia-nos que a interação humana, a sede por socialização e conexão eram muito mais importantes que o conhecimento de tempos verbais e classes gramaticais.

Para nós, professoras da rede pública do Distrito Federal, os entendimentos acerca de currículo são fortemente influenciados pelo Currículo em Movimento, documento que rege o trabalho pedagógico das escolas de nossa rede e “cujos alicerces epistemológicos corroboram uma educação baseada em teorias crítica e pós-crítica de currículo” (Distrito Federal, 2018, p. 7). Dessa forma, recusamos a noção de currículo como documento escriturístico, estático e imperativo e passamos a vê-lo como uma conversa complicada (Süssekind; Santos, 2016) que ocorre nas salas dos/as professores/as, nos corredores das escolas, nas salas de aula quando um/a aluno/a questiona “por que estamos aprendendo isso?” ou expressa o desejo de “vamos ter uma aula livre hoje, professora, por favor!”.

Entendemos que a escola é um ambiente de formação de sujeitos políticos, que devem alcançar não só os objetivos de ensino previstos no Currículo em Movimento, mas também objetivos para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e agentes no processo de construção de uma sociedade mais equitativa e sustentável. Assim, corroboramos a visão de que

para que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem, é fundamental que este Currículo seja vivenciado e reconstruído no cotidiano escolar. (Distrito Federal, 2018, p. 9).

Além disso, ressaltamos alguns dos objetivos de aprendizagem descritos no próprio Currículo em Movimento:

1. possibilitar as aprendizagens, a partir da democratização de saberes, em uma perspectiva de inclusão considerando os Eixos Transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade; 2. promover as aprendizagens mediadas pelo pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos; [...] 5. compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, na perspectiva do protagonismo estudantil. (Distrito Federal, 2018, p. 9).

Portanto, partindo dessas indagações, reflexões e direcionamentos curriculares e respeitando nossas próprias identidades docentes e subjetividades profissionais, justificamos e embasamos o trabalho feito em conjunto entre as disciplinas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa com a leitura do livro *A outra face*, de Debora Ellis.

Leitura: um caminho com múltiplos desdobramentos

Nós queríamos ler! Queríamos que nossos/as alunos/as lessem! Não só a leitura escolar de textos metalinguísticos copiados do quadro, que talvez não fizessem sentido dentro do contexto que os/as estudantes integram. Queríamos vê-los/as lendo o mundo, olhando criticamente para a própria realidade e exercitando a sensibilidade para outras realidades.

Tínhamos, na escola, trinta exemplares do livro *A outra face*, escrito pela canadense Deborah Ellis, que ainda não haviam sido desbravados. O livro conta a história de Parvana, uma personagem fictícia inspirada em relatos de pessoas reais refugiadas do Afeganistão durante o regime do Talibã.

No entanto, a escolha deu-se, para além da disponibilidade do material, por pensarmos na possibilidade de “encontro” entre adolescentes de realidades nem tão diferentes assim. A menina Parvana vive com sua família, a qual busca sobreviver aos perigos e incertezas de uma guerra que muda drasticamente a realidade a que estavam acostumados. As meninas não podem mais frequentar a escola. Parvana agora guia o seu pai à feira para venderem o pouco que restou e para que o homem possa ler e escrever cartas para pessoas que não o sabem fazer, mas que desejam comunicar-se com quem está distante.

No enredo, há típicas brigas entre irmãos e a descrição sobre como é viver numa zona de guerra, sem saber o que acontecerá amanhã. A sobrevivência da família passa a depender de Parvana, uma menina de onze anos. Como isso tudo aconteceu? É a partir desta apresentação que as/os estudantes são convidadas/os a ler o livro, que, para alguns/mas, foi o primeiro.

“Para onde estamos voando?”: cartas aos/às professores/as leitores/as

Optamos por escrever nossos relatos acerca da atividade de leitura descrita anteriormente em forma de cartas. Cada uma de nós o fez de modo que possam perceber como esta experiência mexeu com o nosso ser professora-mediadora. Vamos à leitura?

Ceilândia, setembro de 2022.

Colegas,

Voltei praticamente há um mês para a escola, após tirar uma licença para estudar. Estou buscando me readaptar à rotina desaprendida nos últimos tempos, mas acredito que é necessário compreender os meios para que eu possa mediar de forma adequada os conhecimentos que devemos dividir na escola.

Volto à escola em que um dia fui estudante... Já me sentei naquelas cadeiras, lanchei nos corredores, quis apagar o quadro para a professora, saí distraidamente para beber água e matar um pouco do tempo em que deveria estar em sala. É, acho que compreendo um pouco do que se passa na cabeça daquelas crianças/adolescentes que agora quero “ensinar”.

Para mim, a escola era a única saída para conseguir um trabalho que pudesse dar dignidade a mim e à minha família. Desde muito pequena, na minha casa, éramos cobrados a ter um diploma universitário. Meu pai era pedreiro e minha mãe cuidava de mim e meus irmãos em casa. Éramos cinco.

Aqui, no Centro de Ensino Fundamental 16, de Ceilândia, li. A biblioteca era um dos lugares em que melhor me sentia! *Droga da obediência*, *Menina-mãe*, *Os caras*, *Cinco minutos*, *A luneta mágica*, entre outros títulos passaram por minhas mãos e imaginação...

Fiquei feliz por encontrar professoras que quisessem propor às/aos estudantes esta aventura que é ler. Vejo que, nos dias de hoje, há muitos percalços a ser superados para que o livro possa ser lido e que penetre nossas emoções e vivências.

Há tantas distrações (até para mim, confesso)... Na minha infância/adolescência, não era tão difícil abandonar-se aos livros... Hoje em dia são tantos estímulos e coisas diferentes para

acessar, assistir, interagir, aprender, responder, procurar que... ufa! Quase não dá tempo para mais nada, nem para estudar.

A proposta de leitura em sala de aula é algo que sempre me fascinou! Não há empecilhos! Estamos aqui para ler! LER! Parece fácil, não? Não! Em sala de aula há sempre “o que fazer”. Vivemos num mundo em que dedicar-se à leitura é, não raras vezes, visto como “perder” tempo... Mas, se não colaborarmos para mediar a leitura dentro da escola, quem o fará? Será que todas as mães e pais, da nossa comunidade, têm tempo disponível para fazê-lo? Como membro dessa comunidade, acredito que não.

Encontrei uma colega (ou posso dizer amiga) que, quando cheguei à escola, carregava consigo uma bolsa cheia de livros e perguntei: O que você está fazendo? Ela pacientemente falou-me do trabalho de leitura que fazia, mesmo dando aulas de inglês e com escassez de aulas, separava um tempo para leitura! Achei incrível e quis juntar-me a ela!

Estou há algum tempo na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Para ser mais exata (mas nem tanto), vinte e poucos anos. Desde o início, eu buscava me engajar em projetos de leitura, por perceber que era importante criar momentos como este em sala de aula, para que pudéssemos conversar sobre livros, impressões e aprendizados a partir de leituras de estudantes e professora. Em 2001, dividia uma caixa com títulos diversos com duas professoras.

Voltando à experiência, eu e a professora Iara propusemos, além da leitura, que as/os estudantes escrevessem cartas (Figura 1) para a nova amiga que conheceram a partir do livro: a Parvana. Assim seguimos, leitura lá, escrita aqui! Conversas e partilhas sobre a impressão que tinham sobre o livro, o lugar, as situações vividas por aquela menina!

Figura 1 – Exposição das cartas escritas pelas estudantes



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

A opção pela produção do gênero carta deu-se por ser assunto recorrente no texto lido, além da possibilidade de trabalharmos com um tipo de texto circulante na nossa sociedade: quem nunca ouviu falar de cartas? Você já recebeu uma carta? Alguém da sua família escreve ou recebe cartas? Logo, percebemos que seria produtivo trabalhar com esse tipo de texto e assim o fizemos.

Ao nos dispormos a trabalhar com a produção da carta, também observamos que seria possível pensar em questões para a avaliação bimestral a partir de trechos do livro que as/os estudantes leram.

As/os estudantes também produziram cartazes, iconográficos, desenhos e parágrafos em inglês a partir das leituras que fizeram (Figuras 2 e 3). Acredito que foi um momento para trocas e aprendizagem divididas. Ao final do projeto, apresentamos o filme “A ganha-pão”, em inglês com legendas em português, para finalizar a vivência e perceber que as aprendizagens estão no nosso dia a dia e que a comunicação é importante e deve ter espaço cativo em nossas escolas (Figura 4).

Figura 2 – Cartazes e iconográficos feitos pelas estudantes



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Figura 3 – Desenhos e parágrafos em inglês



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Figura 4 – Exibição do filme “A ganha-pão”



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Caminhando para o fechamento desta carta, quero buscar a força das palavras da escritora bell hooks (2022, p. 23), que diz que o pertencimento se faz na demarcação da terra em que vivemos e na percepção de que “os meus antepassados contavam as mesmas histórias diversas vezes. Ouvir a mesma história faz com que nunca nos esqueçamos dela”. Escrever cartas é contar histórias que vivemos.

Além de hooks, quero reverenciar uma amiga professora que me ajudou a ampliar meus horizontes, Gina Albuquerque, com quem tive o prazer de dividir a sala de professoras e que demonstra o quanto as experiências na escola nem sempre dialogam com a nossa realidade, mas que devemos transformar escolas

em lugares em que os desafios sociais possam ser questionados e repensados, quando nos diz:

Eu queria estar na escola para viver as experiências de transformação sobre as quais o meu pai e a minha mãe falavam, mas estar na escola era um enorme desafio [...]. (Albuquerque; Dias, 2018, p. 11).

Que possamos superar este desafio lembrando dos lugares que ocupamos na sociedade e, como nos diz Anzaldúa (2000, p. 232):

por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá

Sinto-me capaz de colaborar em transformações! Vamos?

Da sonhadora e espalhadora de sementes,

Vânia Sousa.

Ceilândia, setembro de 2022.

Caras colegas professoras,

Retornar à escola após três anos afastada – fazendo mestrado, maternando e enfrentando uma pandemia – não tem sido fácil. Sinto que não sei quem sou na escola. Sou a *teacher* do verbo *to be*? Durante os anos afastada entendi que desejo ser (e sou) muito mais do que isso. Entretanto, no dia a dia avassalador da escola, com salas de aula lotadas, lidando com as emoções intensas dos/as pré-adolescentes, a exaustão me leva à zona de conforto e parece mais simples agir de forma mecanizada, assumir apenas um papel reducionista de *teacher* e fingir que

a responsabilidade e o desejo de participar de uma educação engajada socialmente não me pertencem.

Não consigo! Preciso buscar formas de ser eu mesma dentro da escola pois, como me lembra Manoel de Barros (2011), “sou água que corre entre pedras, liberdade caça jeito”. Preciso oportunizar aprendizagens mais significativas do que as abstrações da gramática. As línguas, materna ou estrangeiras, são práticas socioculturais e não posso relativizar a importância do meu fazer pedagógico a ponto de esquecer meu maior objetivo profissional: contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de participar da construção de uma sociedade mais justa.

Então, me lembro da colega que me recebeu nesta escola e me apresentou os exemplares de livros disponíveis. Decido tentar incorporar a leitura, hábito muito forte em mim, nas minhas aulas. Certa de que a leitura é capaz de nos transportar para muitos mundos e nos possibilita voar longe, não me importei em “vencer o conteúdo” e reservei diariamente alguns minutos de minha aula para que meus/minhas alunos/as pudessem conhecer Parvana, uma menina afegã, da idade deles/as, que enfrentou muitos desafios vivendo sob o regime Talibã, muitos dos quais eles/as também enfrentam aqui no Brasil.

E que sorte eu tive de cruzar caminhos com a professora Vânia, que acolheu meu trabalho, se identificou com a minha forma de pensar, me permitiu ser eu mesma e fortaleceu minha docência com uma relação que vai além dos muros da escola. Mais detalhes sobre o trabalho que desenvolvemos juntas, você já deve ter lido na carta dela, por isso, quero falar sobre o poder da relação entre professoras que recusam compartimentalizar suas disciplinas e identidades. Essa experiência contribuiu para que eu entendesse melhor o que eu faço na escola e me ajudou a curtir o cotidiano das aulas aligeiradas de inglês, sabendo que eu não ensino só o verbo *to be*. Eu ajudo meus/minhas alunos/as a cruzar oceanos e conhecer o mundo além da Ceilândia, para,

quem sabe, se transformarem e criarem possibilidades e caminhos para si mesmos/as.

Termino este breve relato com o desejo de que nós professoras possamos nos unir e permitir que nossas práxis reverberem nossas subjetividades, complexidades e potências.

Com sede de transformação e desejo de movimento,

Iara Teixeira.

Referências

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, jan./jun. 2000.

ALBUQUERQUE, Gina V. P.; DIAS, Juliana F. Carta a uma professora: “não quero ser invisível, quero ser professora”. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 19, n. 3, p. 7-18, nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/18635/19473>. Acesso em: 20 fev. 2024.

ARROYO, Miguel. *Currículo, Território em disputa*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BARROS, Manoel de. *Poesia Completa*. São Paulo: Leya, 2011.

DISTRITO FEDERAL. *Currículo em Movimento do Distrito Federal: ensino fundamental - anos iniciais/ anos finais*. 2 ed. Brasília, DF: Secretaria de Educação, 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1992. (Polêmicas do nosso tempo, v. 4)

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Cipolla. 2 ed. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2020.

HOOKS, bell. *Pertencimento: uma cultura do lugar*. Tradução de Renata Balbino. São Paulo: Elefante, 2022.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez., 2007.

SILVA, Elizabeth M.; ARAÚJO, Denise L. Letramento: um fenômeno plural. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, 2012.

SÜSSEKIND, Maria L.; SANTOS, Wilza L. Um Abaporu, a feiúra e o currículo: pesquisando os cotidianos nas conversas complicadas em uma escola pública do Rio de Janeiro. *Momento - Diálogos em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 273-288, 2016.



GEPLIGO: formação continuada, experiências, interação e colaboração

Mirian Regina Chaves Soares

Desde criança, a língua inglesa já me fascinava. Eu ouvia músicas e ficava curiosa para entender qual era a mensagem que estava sendo transmitida. No entanto, não havia internet naquela época e eu só conseguia encontrar algumas letras das canções impressas nos livros didáticos, das quais eu entendia poucas palavras, pois pesquisava a tradução em um pequeno dicionário que eu tinha. Em 2006, ingressei na faculdade de Letras, para cursar licenciatura em Português e Inglês. No terceiro período da graduação, eu comecei a ministrar aulas em uma pequena escola particular, onde somente o livro didático era utilizado como ferramenta de ensino da língua inglesa. Por essa razão, eu sentia a necessidade de empregar mais recursos em minhas aulas, para instigar os alunos na aprendizagem do idioma. Eu me lembro que, nesse período, eu trabalhava apenas três dias por semana e a remuneração era insuficiente.

Em 2010, fui aprovada em um concurso para professores da rede municipal de Goiânia e comecei a trabalhar como professora efetiva no ano seguinte. Fui para uma escola da periferia da cidade. Como ela não possuía livro didático de Inglês, eu tinha autonomia para elaborar o meu próprio material. Com isso, pude trabalhar mais profundamente as principais habilidades da língua inglesa: *listening, speaking, writing*

e *reading*, buscando sobrepujar a metodologia utilizada na escola anterior, na qual as atividades eram mais voltadas apenas para o *writing* e o *listening*. A nova escola também possuía *datashow*, televisão, dicionários e rádio portátil, o que me incentivou a ministrar aulas na escola municipal e a exercer minha docência na língua inglesa. Contudo, surgiram outras dificuldades como: falta de interesse dos alunos, dificuldade de aprendizagem, indisciplina e outras. Em vista disso, eu sentia a necessidade de compartilhar informações e experiências com outros colegas da rede municipal de ensino.

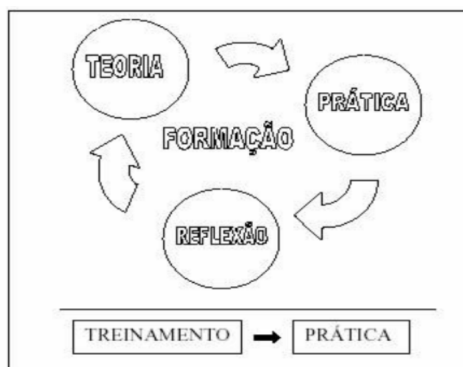
Em 2017, chegou um ofício na escola em que eu trabalhava divulgando informações sobre o Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Estrangeiras de Goiás (GEPLIGO). Fiquei instigada com a oportunidade de ingressar no grupo, pois já conhecia as suas coordenadoras, vinculadas à Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Rapidamente, me inscrevi e descobri que era o que eu estava procurando: um encontro de professores de Língua Inglesa, em que eu teria a oportunidade de praticar a conversação em inglês e compartilhar experiências com outros colegas de escolas públicas de Goiás.

No grupo, nós, integrantes, podemos adquirir novos conhecimentos e metodologias de ensino através das apresentações, das sugestões compartilhadas e da leitura dos textos teóricos que são discutidos nos encontros mensais do grupo. Há também os relatos de dificuldades encontradas no cotidiano em sala de aula. Isso posto, ressalto a importância da interação com outros professores, porque, às vezes, um problema para o qual um professor não consegue encontrar uma solução pode ser solucionado por meio da sugestão de outro professor, pois, como dizia Paulo Freire, “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (Freire, 1987, p. 29). Nesse sentido, Freire ressalta a importância da união entre as

pessoas para vencer as dificuldades, o que ocorre no grupo a partir do diálogo para procurarmos superar os desafios encontrados em sala de aula. Nos encontros do GEPLIGO, temos um momento de *sharing session*, onde compartilhamos atividades e experiências desenvolvidas em sala de aula. Assim, com a colaboração de outros colegas educadores, a atividade de docência se torna mais tranquila.

Além disso, no GEPLIGO, lemos textos e artigos referentes a assuntos do nosso cotidiano em sala de aula, sendo este um outro aspecto que considero essencial, pois nós, professores, precisamos da teoria para desenvolver nossa prática de ensino. Nessa perspectiva, Leffa (2001, p. 355) afirma que “formação é diferente: busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor”. Consequentemente, o professor deve estar em constante formação, pois as teorias mudam e temos que nos atualizar em relação aos estudos que surgem a respeito da educação, da prática docente e outros. Soma-se a isso o fato de que teoria e prática são dependentes uma da outra, como se pode observar na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Formação continuada



Fonte: Leffa (2001, p. 356).

Então, na formação continuada de um professor, deve-se refletir sobre o modo de articulação entre a teoria e a prática em sala de aula e acerca de sua atuação como educador. Dessa maneira, o professor trabalhará de modo a tentar aprimorar o ensino de língua inglesa para seus alunos, de acordo com as necessidades e o contexto em que eles estão inseridos. Também cabe a ele refletir acerca do alcance do resultado esperado na aprendizagem de seus alunos.

Aluno, professor, contexto e aprendizagem

Buscando aprimorar o ensino de acordo com o contexto dos meus alunos e tentando melhorar minha docência, passei a observar minha rotina em sala de aula. Verifiquei que, quando o professor está em constante interação com eles, cada um traz seus conhecimentos relacionados a sua vivência, seu contexto de aprendizagem, seus sonhos, suas expectativas quanto à aprendizagem da língua inglesa e suas dificuldades. Nesse sentido, de acordo com os parâmetros curriculares nacionais,

[o]s alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. (Brasil, 2000, p. 39).

Nesse sentido, deve-se considerar que os alunos já trazem um conhecimento para a sala de aula. Diante disso, é importante que o professor procure conhecer seus alunos, os contextos em que eles vivem, além de buscar elaborar aulas de acordo com as necessidades e os interesses deles. Em vista disso, a respeito da abordagem dialógica bakhtiniana, Teixeira e Ribeiro (2013, p. 3) afirmam que

[a] LE no contexto de ensino vista e estudada nessa abordagem possibilita ao aprendiz uma aprendizagem contextualizada em situações reais de uso, em que o aluno perceba a importância da mesma para sua formação enquanto cidadão.

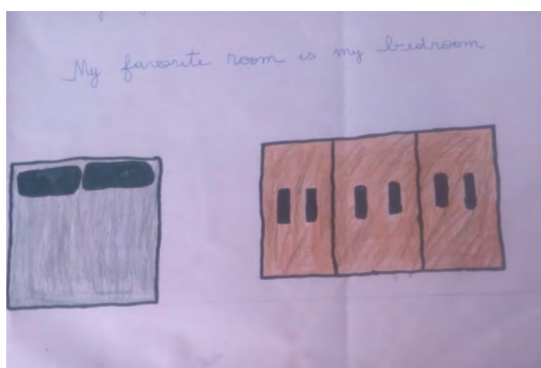
Logo, se elaborarmos uma atividade sobre um assunto real e alinhado ao contexto do aluno, ele pode ter um maior interesse em participar das discussões sobre o assunto estudado na língua estrangeira. Como exemplo, gosto de trabalhar o tema *house*, que levei para o GEPLIGO em uma *sharing session*. Assim, elaborei algumas perguntas, em inglês, a respeito da casa dos alunos, tais como: 1) *What type of housing do you live in, house or apartment?* e 2) *What is your favorite room in your house?*

Apresentei essas perguntas e outras com o uso de um *datashow*. Em seguida, mostrei alguns exemplos de moradias com os nomes escritos e com áudio em inglês, buscando a atenção dos alunos para as figuras e a escuta do áudio. Assim, os estudantes foram incentivados a repetir o que eles tinham ouvido. Coloquei no quadro nomes de partes da casa em inglês e busquei trabalhar a escrita, pedindo aos alunos que copiassem as palavras. A pronúncia, por sua vez, foi trabalhada através da leitura e da repetição. Em seguida, pedi a eles que fizessem um desenho da parte da casa que eles mais gostavam e escrevessem uma frase dizendo qual é essa parte, como se pode ver no exemplo do abaixo, produzido por uma aluna do quarto ano do ensino fundamental (Figura 2).

Todos os alunos participaram das atividades propostas em sala de aula. Quando apresentei essas atividades no GEPLIGO, recebi algumas sugestões para acrescentar nas metodologias, como: perguntar aos alunos por qual motivo eles gostam mais da parte da casa que eles desenharam, pedir a eles que trouxessem um objeto da casa que eles gostavam, entre outras. Nesse contexto, retomo o que relatei sobre a colaboração que existe entre os membros do grupo, em que o com-

partilhamento de ideias e as sugestões apresentadas contribuem para o crescimento de todos os professores do grupo e o aprendizado de novas metodologias. Em suma, o que os professores das escolas públicas de Goiás aprendem com o GEPLIGO contribui tanto para o seu próprio crescimento, quanto para o desenvolvimento de seus alunos, que têm muito a ganhar com um professor mais bem preparado.

Figura 2 – Desenho de aluna



Fonte: acervo pessoal da autora.

Reitero que o professor deve refletir sobre sua prática docente, observando se a atividade teve os objetivos alcançados, se contribuiu para o desenvolvimento de seus alunos como cidadãos capazes de utilizar a língua inglesa fora de sala de aula, já que eles devem ser capazes de usá-la na comunicação, entendendo e se expressando no idioma e podendo atuar no mundo como um falante dessa língua estrangeira.

Espaço escolar, crianças e esperança

Atualmente, ministro aulas de inglês em uma escola pública de tempo integral, para crianças de seis a dez anos, por isso, visando proporcionar ambiente mais prazeroso para elas, busco atividades variadas

e trabalho com músicas na língua inglesa, cantando e interpretando através dos gestos. Além disso, utilizo os recursos visuais, como figuras e cartazes, pois eles podem contribuir para a aprendizagem das crianças. Como mencionam Queiroz e Carvalho (2010, p. 79),

os professores precisam diversificar as atividades durante suas aulas, utilizando diferentes recursos para que as crianças mantenham a atenção com mais facilidade naquilo que é trabalhado dentro da sala de aula.

Em função disso, o espaço escolar como um todo pode ser utilizado para propiciar o aprendizado dos alunos, em língua inglesa, de forma mais prazerosa e diversificada, visto que os alunos passam o dia todo na escola.

No entanto, a instituição, assim como muitas outras em Goiânia, não possui estrutura adequada para ser uma escola de ensino de tempo integral. Um dos problemas notados é que ela não possui refeitório. Portanto, as crianças fazem suas refeições, inclusive o almoço, na própria sala de aula, o que torna necessária a organização do professor e uma lista de combinados com os alunos para que o momento do almoço, da escovação e do descanso se torne mais tranquilo. Ademais, outro cuidado que o professor precisa ter é quanto ao ensino e aprendizagem da língua inglesa para as crianças que possuem necessidades especiais, como autismo, TDAH, síndrome de down e outros. Novamente, resalto a importância da formação continuada. O professor deve estar sempre buscando se atualizar e fazer novos cursos que o ajudem a trabalhar com esses alunos. Nesse viés, destaco que a Prefeitura de Goiânia está oferecendo o curso TEA (Transtorno do Espectro Autista), em formato *online*, baseado em vídeos e questionários, com o objetivo de auxiliar o professor com estratégias de ensino que promovam a inclusão dos alunos autistas nas atividades escolares.

Portanto, há esperança para uma melhor qualidade de ensino e apoio ao professor, pois esse curso fornece didáticas de ensino para trabalhar com crianças autistas.

Quanto à esperança, volto a mencionar Paulo Freire: “movo-me na esperança enquanto luto, e se luto com esperança, espero.” (Freire, 1987, p. 47). Dessa forma, enquanto nós, professores, estamos lutando em busca de uma educação melhor e voltada para os interesses do aluno e as autoridades estão investindo na educação, na formação do professor, não só o aluno tem a ganhar, mas também toda a sociedade. Logo, podemos acreditar em dias melhores que surgirão, com a esperança de ter nossos alunos como cidadãos mais preparados para atuar no mundo fora de sala de aula.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)* - Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna). Brasília: MEC/SEB, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. v. 1. Pelotas: EDUCAT, 2001. p. 333-355.

QUEIROZ, Isabela T.; CARVALHO, Raquel C. M. A pesquisa no ensino de Língua Inglesa para crianças. *Interfaces*, Santa Catarina, v. 1, n. 1, p. 76-81, set. 2010.

TEIXEIRA, Cássia S.; RIBEIRO, Maria D'Ajuda A. Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/aprendizagem. *Revista Trama*, Ilhéus, v. 9, n. 18, p. 115-127, jul., 2013.



Sobre aprender e ensinar a língua inglesa

Assâmea Martins Trindade

Sou professora de Português e Inglês. Minha história com a língua inglesa teve início quando eu ainda era uma menina. Eu tinha apenas oito anos de idade quando comecei a ter aulas. Nessa época, eu estudava em uma escola pública e fui selecionada em um concurso para fazer um curso em uma escola de inglês em Goiânia, pagando apenas pelo material. Aprender inglês era um sonho que eu guardava e aquele foi o momento em que me apaixonei por esse idioma. Muitos eram os sonhos que permeavam meus pensamentos.

Anos mais tarde, antes de me formar em Letras: Português/Inglês pela Universidade Federal de Goiás, comecei a ministrar aulas de inglês em uma escola privada e, também, em um colégio público da rede estadual, em Aparecida de Goiânia, e pude compartilhar com meus/minhas jovens alunos/as do ensino fundamental muito da bagagem que adquiri ao longo de minha aprendizagem. O fato é que eu também estava aprendendo, já que toda aquela situação era novidade para mim. Sem experiência alguma, minhas aulas eram baseadas no ensino da gramática, uma vez que era isso o que os livros didáticos nos ofereciam. Quase não havia textos nos materiais, apenas as explicações sobre o tópico gramatical com exemplos e atividades de fixação. Eu procurava ler bastante sobre metodologias de ensino para melhorar a minha práxis, mas, sem orientação adequada, tudo ficava difícil.

Obviamente, aquele não era o tipo de aula que instigava os/as alunos/as e despertava neles/as o desejo de participar, com exceção daqueles/as que, como eu, também eram apaixonados/as pelo idioma. Aliás, as perguntas mais ouvidas eram “por que a gente tem que aprender inglês?” ou ainda “não falo nem português direito, tenho que falar inglês?”

Apesar de o ensino de línguas estar previsto e regulamentado por lei e por diretrizes, na escola pública os desafios são imensos e vão desde os pouquíssimos recursos e investimentos até a desvalorização do/a profissional. Ainda assim, eu me sentia motivada a ensinar e procurava desenvolver algumas atividades e dinâmicas em sala de aula, esperando uma postura diferente dos grupos, mas nem todos/as participavam. Eu sempre me questionava sobre o porquê dessa falta do tão necessário engajamento. Comecei a ler e estudar sobre como motivar meus/minhas alunos/as, já que eu gostaria que eles/as tivessem o mesmo sentimento que eu a respeito da aprendizagem desse idioma, e uma dessas leituras muito me chamou a atenção, Schütz (2014), pois ele afirma que o ato de aprender deve ser ativo, e não passivo, em todo e qualquer processo de aprendizagem.

Dessa forma, ficou claro para mim que o/a aluno/a é o principal agente de seu aprendizado e não deve ser mero/a receptor/a de informações. Em vez disso, a aprendizagem eficaz envolve a construção ativa do conhecimento, ou seja, o/a aluno/a deve se envolver ativamente no processo de aprender. Ainda sobre esse processo, Figueiredo (2019) afirma que o/a aluno/a não deve ser visto/a como recipiente da aprendizagem, mas como participante ativo/a e interativo/a de todo o processo. O/A professor/a pode estar apto/a e motivado/a a ensinar, mas se o/a aluno/a não quiser ou se não estiver motivado/a

a aprender, sua aquisição de conhecimento é nula, segundo afirmam Lima (2011) e Paiva (2009).

Quando comecei a faculdade, fui convidada a ministrar aulas para o ensino médio. Três anos após receber meu certificado da universidade, fui aprovada em um concurso público no Estado de Goiás. A experiência vivida no ensino médio tinha sido incrível, de muita aprendizagem, especialmente na rede pública, e eu estava certa de que não queria parar de ensinar inglês. Eu também estava consciente de que os desafios eram enormes, mas eu estava disposta a me preparar para continuar oferecendo o meu melhor. Era preciso trazer esses/as alunos/a para mais perto de seu próprio processo de aprendizagem, especialmente pelo fato de se tratar de uma língua que não é a deles/as.

Segundo argumenta o filósofo e teórico da educação Donald Schön (1992), conhecido por seu trabalho sobre *reflexão na ação* e *reflexão sobre a reflexão na ação*, os/as alunos/as e os/as professores/as devem ser capazes de refletir sobre suas experiências, para melhorar seu desempenho e aprendizado, e foi o que fiz comigo e com meus/minhas alunos/as. Começamos a falar/refletir sobre nosso processo de aprendizagem. Esse foi o primeiro passo em direção a mudanças tão necessárias.

O início de uma nova fase

Em 2011, me tornei diretora de um colégio e essa experiência me oportunizou um novo desafio: trabalhar com um grupo menor de alunos/as do ensino fundamental que estava interessado em aprender inglês de uma maneira diferente. Elaborei um pequeno projeto e, com a ajuda de amigos/as que moram nos Estados Unidos, nossos/as alunos/as tinham encontros virtuais com duas adolescentes americanas, para conhecer um pouco mais sobre sua história, sua cultura e, também,

falar sobre as nossas próprias experiências. Esses encontros aconteciam duas vezes por semana, durante o nosso horário de almoço. Foi fantástico oportunizar a eles/as esse contato. Desenvolvemos vários pequenos projetos durante aquele período, mas, infelizmente, os encontros tiveram que ser encerrados, uma vez que alguns/algumas mas pais/mães acabaram colocando barreiras para continuarmos. Permaneci na direção do colégio de 2011 a 2015 e, durante esse período, continuei trabalhando como professora na rede privada.

Em 2015, voltei para a sala de aula na escola pública, dessa vez em um Colégio Militar. Aquele foi um ano de muito trabalho na tentativa de envolver meus/minhas alunos/as nas aulas. Os/as alunos/as do ensino médio chegavam na sala com muito medo de errar e, por isso, não participavam. Com muito esforço para contar com a participação deles/as, estava conseguindo alcançar meu objetivo. Até que, em 2017, eu recebi uma grande recompensa: cinco de meus/minhas alunos/as se interessaram por um projeto do governo que selecionava e levava alunos/as do ensino médio para uma experiência de intercâmbio nos Estados Unidos. Nós nos preparamos e o resultado veio para mostrar aos/às demais que sim, era possível: três deles/as foram selecionados/as para ir estudar nos Estados Unidos por dois meses. Mas por que apenas três? Por que não mais? Comecei a me questionar sobre o que poderia ser feito para se sentirem motivados/as a aprender. Como despertar neles/as o desejo de interagir e entender que são capazes de aprender e que, para isso, pode ser necessário errar? Nesse momento, procurei trazer para a sala de aula novas ferramentas, recursos visuais. Coloquei-os/as em contato com tipos diversos de textos e levei-os/as a muitos momentos de reflexão sobre sua aprendizagem. Esses diálogos nos ajudaram muito, primeiramente, porque a nossa relação de confiança

e respeito se fortaleceu bastante; depois, porque eles/as foram capazes de entender que errar faz parte de seu processo de aprendizagem e essa dinâmica de perceber e corrigir os erros os/as torna mais conscientes de sua aprendizagem.

Em 2018, fiz parte de um grupo de professores/as das escolas públicas brasileiras para ir aos Estados Unidos estudar. O Programa de Desenvolvimento de Professores de Língua Inglesa (PDPI) foi minha primeira e única experiência no exterior enquanto professora de Língua Inglesa e foi, sem dúvida, a melhor experiência de aperfeiçoamento profissional que eu tive até então. Durante esse tempo, aprendi muito e pude perceber como é importante lutar pelos nossos sonhos. Foi um momento incrível para pensar e refletir sobre minha práxis e como ela poderia ser melhorada. Conheci metodologias e métodos que eu ignorava. Descobri que não existe apenas um caminho, mas sim caminhos que podem se complementar, e que é preciso extrair componentes-chave de vários métodos para atender às necessidades do/a aluno/a no decorrer de sua aprendizagem (Harmer, 2015). Também discutimos sobre como a maneira com a qual eu me relaciono com meu/minha aluno/a pode influenciar no seu comportamento e em suas atitudes com relação às aulas. Harmer (1997) afirma que o que faz um/a professor/a ser considerado bom/boa, além de seu caráter e de sua personalidade, é o relacionamento que ele/a estabelece com os/as alunos/as. Estes/as precisam acreditar que aquele/a se interessa genuinamente por eles/as e por sua aprendizagem.

No ano seguinte, iniciei um novo desafio: comecei a trabalhar com a Educação para Jovens e Adultos (EJA). Os/as alunos/as dessa modalidade de ensino possuem necessidades diferentes. São adultos/as, em sua maioria, e requerem uma atenção especial. Eles/as acham

muito difícil aprender inglês. Foi uma grande experiência, mesmo não tendo muitos recursos em sala de aula. Eles/as não se sentiam capazes de aprender outro idioma. Diziam-se velhos/as para isso. Inicialmente, utilizei algumas metodologias tradicionais com os/as estudantes, até começar a envolvê-los/as de fato nas aulas e fazê-los/as entender que eles/as também eram responsáveis pelo seu aprendizado e que, para que isso acontecesse, era necessário que houvesse disposição da parte deles/as. Por algum tempo, tivemos que lutar pela participação efetiva desses/as alunos/as. Tivemos que lutar, inclusive, pela presença deles/as na escola, uma vez que, sendo adultos/as, em sua maioria, muitos/as não conseguiam sequer ir para a escola após o trabalho.

No início de 2020, conheci o Grupo de Estudo de Professores/as de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO). Em nossos encontros, comecei a perceber que minha práxis ainda precisava ser desconstruída para que fosse reconstruída a partir de uma nova perspectiva, mais significativa. Afinal, eu estava com um grupo novo na escola e precisava de algo novo.

A partir de muitas leituras, reflexões e trocas de experiências, comecei a repensar e a transformar minha prática. Passei a planejar minhas aulas de modo que o centro fossem meus/minhas alunos/as e suas vivências. Passamos a decidir juntos/as os temas de nossas aulas e, assim, a participação deles/as nesse processo aumentou muito. Nesse sentido, a realidade e a vida dos/as discentes passaram a ser minha ferramenta para conseguir alcançá-los/as.

Os desafios aumentaram: hora de superá-los novamente

Devido às experiências de vida diversificadas dos/as alunos/as de EJA e até mesmo à diferença de idade, quando se trata dessa modalidade, alguns pontos precisam ser reforçados. Um deles é a relação entre

professor/a e alunos/as. É extremamente importante que essa relação tenha como base o respeito, o afeto e a confiança. É fundamental contextualizar o ensino de inglês para esse grupo, relacionando-o com suas necessidades e seus interesses. Também é importante utilizar uma metodologia de ensino mais comunicativa e centrada no/a aluno/a, o que pode tornar o ensino dessa língua eficaz, pois inclui atividades práticas de conversação, jogos, simulações e tarefas do mundo real que sejam relevantes para eles/as. O contrário disso pode aumentar o desinteresse, como mostra a minha experiência. E enquanto eu lia e descobria tudo isso, uma “bomba” caiu sobre nossas cabeças. Fomos acometidos por uma pandemia, a covid-19. Que tempos difíceis! Eu me perguntava, “como manter contato com nossos/as alunos/as? Como continuar motivando-os/as mesmo de longe?”

O celular, outrora proibido em sala de aula, passou a ser usado como nossa ferramenta principal para alcançar nossos/as alunos/as. Contudo, infelizmente, o problema das desigualdades sociais se intensificou e se ampliou. A falta de participação dos/as alunos/as nas aulas, que tinha começado a ser superada presencialmente, voltou a crescer no modelo *online*. Isso nem sempre ocorria porque eles/as queriam faltar, mas sim devido ao fato de famílias inteiras estarem estudando e a casa possuir apenas um aparelho celular, além de problemas com a memória do aparelho pelo acúmulo de atividades que eram enviadas. A situação social também dificultava a participação. Havia muitos/as pais/mães de família desempregados/as ou doentes, crianças passando por situação de insegurança alimentar etc. Era preciso pensar em estratégias para conseguir fazer ao menos o mínimo, manter contato e ajudar psicológica e emocionalmente aqueles/as alunos/as mais necessitados/as. Ao mesmo tempo, era necessário dar andamento ao processo de aprendizagem deles/as.

Foi então que considerei a possibilidade de tomar aquela dura realidade dos/as meus/minhas alunos/as para desenvolver atividades que os/as mantivessem conectados/as comigo e, ao mesmo tempo, não permitissem que eles se perdessem em seus problemas. Eles/as aceitaram e demos início a esse novo projeto, que consistia em considerar suas rotinas naquele momento de tantas dificuldades e possibilitava que os estudantes utilizassem isso para continuar aprendendo outro idioma.

Entretanto, as aulas não tinham muito sentido para eles/as, que chegavam do trabalho cansados/as depois de um longo dia e já iam direto para o colégio, quando iam. Estudar vocabulário e gramática é importante, mas não apenas isso. Seguem dois exemplos de atividade que eu usava antes das discussões que tivemos no GEPLIGO (Figuras 1 e 2):

Figura 1 – Atividade sobre Presente Simple e Presente Contínuo

- LÍNGUA INGLESA -		Superintendência de Educação Infantil e Ensino Fundamental	Secretaria de Estado da Educação	GOMAS
TEACHER: ASSÂMEA				
Tema/ Conhecimento: Simple Present e Present Continuous				
Habilidades: (EF06LI08-A) Identificar o assunto de um texto que aborde gostos, preferências, rotinas e ações em progresso, para reconhecer sua organização textual, palavras cognatas, pistas gráficas, tais como elementos não verbais, distinguindo as características de diferentes textos. (EF06LI19-A) Compreender e utilizar o presente simples e o presente contínuo, nas formas afirmativa, negativa e interrogativa, em situações reais para indicar rotina, fatos, opiniões e ações em progresso.				
NOME:		DATA: 12/03/2020		
UNIDADE ESCOLAR: Colégio Est. Jesus Conceição Leal		SÉRIE/TURMA:		

APANhado SOBRE O TEMA:

Simple present

I walk to school.

I walk to school every day.

I play tennis four times a week.

Sub. + verb 1

- talk about rotines
- show how often something happens

VS

Present continuous

I'm walking to school.

I'm walking to school now.

I'm playing tennis.

Sub. + is/am/are + v.ing

- talk about an action that is happening at the time of speaking

Fonte: <https://pt.slideshare.net/betishteacher/present-simple-vs-present-continuous-ppt>.
Acesso em: 14 de out. 2023.

Figura 2 – Atividade sobre verbos no Presente Simple

- 02- Read Paulo's daily routine below and fill in the blanks with the verbs in the box. (Leia Paulo's daily routine a seguir e complete os espaços com os verbos que estão no quadro.)

play	have	study	watch	get up	have	take
------	------	-------	-------	--------	------	------

Monday - 11th May 2020 Paulo Silva

Today I _____ at 7 o'clock.

07:10 I _____ my breakfast with a cup of milk and some biscuits.

07:20 I _____ a shower.

07:30 I wear a t-shirt, a pair of trousers and trainers.

08:00 I _____ English and Portuguese.

12:00 I _____ lunch.

12:30 I _____ TV with my father.

13:40 I _____ video games with my brother.

Hello, I am Luciano. I am 13 years old. I play soccer at Goiás Sport Club. Now, I am living in Goiânia. I live with my parents. I have a dog. I am studying at a military school.

Fonte: <https://ge.globo.com/to/futebol/noticia/promessa-lucianinho-posta-em-rede-social-que-o-goias-deve-ser-o-destino-na-base.ghtml> e https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiizY2elPaBAxVRK7kGHU_fC1gQFnoECBUQAQ&url=https%3A%2F%2Fportal.educacao.go.gov.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F06%2F6%25C2%25BA-ING-3%25C2%25AA-quinzena-2%25C2%25BA-corte.docx&usg=AOvVaw2SfrfLN9na3Z3AUBU3oHBZ&opi=89978449. Acesso em: 14 de outubro de 2023.

Após lermos, refletirmos e discutirmos acerca da translinguagem no GEPLIGO, propus uma atividade em português para a aula de inglês (Figura 3). Obviamente, os/as estudantes se assustaram, afinal não era o tipo de atividade que eu costumava fazer com eles/as. Apesar de já estarem acostumados a decidir comigo sobre como nossas aulas fluiriam e sobre quais temas trataríamos, a execução não era feita assim. A participação nas aulas *online* não era muito alta, mas eu tinha acesso a eles/as através dos grupos de WhatsApp que fizemos para cada turma, então, eu me dirigia particularmente a eles/as quando não apareciam. A necessidade de manter a comunicação era mais real do que nunca e, para isso, era necessário o empenho de todos eles/as. Demos andamento a essa ideia e começamos por uma atividade de auto-apresentação, na qual eles/as teriam que escrever um pequeno texto sobre quem são e falar um pouco sobre sua rotina durante aquele momento de pandemia.

Figura 3 – Atividade proposta após as discussões no GEPLIGO

ENGLISH ACTIVITIES -				
Instructor: Assâmea Martins				
Tema/ Conhecimento: Uso do Verbo "to be" e de outros verbos no "Simple Present" – Introducing yourself				
Habilidades: (EF06LI19-A) Compreender e utilizar o presente simples do verbo "to be" e de outros verbos, nas formas afirmativa e negativa, em situações reais para indicar rotina, fatos, opiniões e ações. (EF06LI25-A) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade local (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação) e seu significado, para analisar e refletir sobre os impactos desse idioma em nosso cotidiano.				
STUDENT'S NAME:			DATE: April 28th, 2021	
SCHOOL'S NAME: Colégio Estadual Jesus Conceição Leal				

Hello, everyone!!

Olá, pessoal!

Nossa aula de hoje consiste no tema "Introducing and talking about Yourself", que em português significa "apresentando-se e falando sobre você mesmo". Há alguns dias, solicitei que enviassem um texto falando sobre vocês, sobre sua família e seu cotidiano nessa pandemia, tanto no trabalho quanto em casa. Congratulations a todos que enviaram as fotos e seus textos em português. A teacher está muito proud of you. 😊

Hoje, venho solicitar a vocês aquele mesmo texto, mas agora em inglês. Assim, todos os que enviaram o texto em português deverão reescrevê-lo em Língua Inglesa. Utilizem as ferramentas necessárias para que isso aconteça (dicionários, aplicativos, etc.)

Aqueles que ainda não enviaram, não percam a oportunidade de participar desse processo e ampliar seu conhecimento acerca desse mundo maravilhoso que é o estudo da Língua Inglesa.

Aguardo os textos de vocês!

You are able to improve yourself!!

Fonte: da autora.

Muitos/as alunos/as realizaram a atividade logo que proposta, mas outros continuaram no comodismo e não fizeram. Dei aos/as que não tinham feito a oportunidade de fazê-la. Assim, ao longo do processo, o número de alunos/as nas aulas virtuais foi aumentando gradativamente.

Na aula seguinte, quem havia entregado os textos fazia a leitura ou o comentário sobre sua própria rotina com base no que escreveram. Fomos conversando e nos conhecendo melhor. Aos poucos, eu também ia falando sobre algumas estruturas da língua inglesa que poderiam ser usadas para se referir a essa ou aquela parte do texto. Eles/as "vestiram a camisa" comigo nesse projeto.

A segunda atividade também seria baseada nos textos dos alunos, aqueles escritos em português. Sugeri que escrevessem uma versão em inglês. Inicialmente, eles/as reclamaram, afirmando que não eram ca-

pazes, mas, depois de algumas orientações, se acalmaram e se sentiram aptos/as a realizar a atividade.

Fiz um exemplo sobre mim para que eles ficassem mais tranquilos na apresentação deles (Figura 4).

Figura 4 – Exemplo de texto de apresentação na atividade da Figura 3

Aqui vai o meu exemplo:

A little bit about myself



Hello! My name is Assâmea. I'm 45 years old and I am a teacher. I am married and have two children, a girl and a boy. They are the most important thing of my life. Unfortunately I can't get together with them the whole day because I work too much. But I am near them as much as I can. On weekends we used to go to the church and go out to some places but taking it into account that we are living a pandemic moment most of our time we spend at home having barbecues and some fun together. I love reading, listening to music and watching movies.

Well, due to my job I teach Portuguese and English to young and adults. Being a teacher during this pandemic hasn't been that easy. I miss my students so much and the job has multiplied a lot. I love to be a teacher because it is possible to share knowledge with students and learn a lot from them. I think English is the most beautiful language in the world and I believe that everybody should learn it because it can open doors all over the world. Learning English allow you to be understood at any place you go. Because of that I love this language!

Vídeos sobre o tema: <https://www.youtube.com/watch?v=WL17XnsCO7k>

Fonte: da autora.

Eu procurei alcançar meus/minhas alunos/as através de algo sobre o qual eles/as já tinham algum domínio, sua própria língua, e, a partir dela, possibilitar a construção de um mundo que, para eles/as, seria inatingível por diversos motivos. Porém, através das aulas, eles perceberam que seria possível. Ao se disporem a participar das aulas, várias possibilidades se abriram para eles/as. Partilhar aqueles momentos com eles/as, mostrando que são capazes, fez sim toda a diferença para sua aprendizagem e para a compreensão de como são eles/as podem aprender.

Recebi os textos de volta, dessa vez em inglês. Fizem conforme suas possibilidades e me senti imensamente orgulhosa do resultado. Ao final do trabalho, nós fizemos vídeos com as apresentações/textos

que eles/as haviam produzido. Eles/as ficaram muito felizes por se sentirem capazes de realizar essa atividade. Seguem alguns exemplos (Figuras 5 a 10):

Figura 5 – Atividade da aluna Suelen (nome fictício)

TELL US ABOUT YOURSELF



Good night professora. My name os Suelen. This is my routine during the day. I work in one postinho de saúde. I start at 7 and go out at 5. On weekends stay with my husband and children.

Fonte: Produção de uma aluna da 2ª Série do Ensino Médio (EJA), 2021. Acervo pessoal da autora.

Figura 6 – Atividade da aluna Luciana

HOW ARE YOU HANDLING THIS MOMENT?



Good afternoon teacher. My name os Luciana of 3ºC - EJA. I am mother of 3 sons and work like housekeeper from Monday to Friday. Até the end of the week I take care of my house and my children. I also resto and do my homeworks. It is not easy. But we will win.

Fonte: Produção de uma aluna da 3ª Série do Ensino Médio (EJA), 2021. Acervo pessoal da autora.

Figura 7 – Atividade da aluna Silvana (nome fictício)

HOW IS YOUR ROUTINE IN THIS PANDEMIC MOMENT?



According you asked. There is still a boy missing in the picture. I am Silvana Fernandes, 1º B. My routine of my life is very tiring, I find. I work at Montreal Industry of mattress during the week. On Saturdays I work as manicure. My time of work is from seven to five. Teacher, eu devo muitas activities .I will take at school. My problem is that we have only one cellphone and we are seven at home. Sometimes I stay almost crazy but I know that nothing is easy. I work like general service provider. I wash 18 bathrooms and the rooms of directors and administratives and more 6 rooms of encarregados. I make much coffee, total of 6

Fonte: Produção de uma aluna da 1ª Série do Ensino Médio (EJA), 2021. Acervo pessoal da autora.

Figura 8 – Atividade da aluna Carolina (nome fictício)

TELL US ABOUT YOURSELF



Good morning teacher. I'm Carolina Andriolo. I work at Nutriex as a production assistant. Sorry I don't cut this trash off. I am used to have lunch at mom's house on weekends. I love to go to the church.

Fonte: Produção de uma aluna da 1ª Série do Ensino Médio (EJA), 2021. Acervo pessoal da autora.

Figura 9 – Atividade do aluno William (nome fictício)

TELL US ABOUT YOURSELF

Hello, how are you? My name is William. I am 33 years old. I am an optometrist and a contact person. I work in the optical segment at almost 15 and I feel very fulfilled. I am the father of four Chow Chow, my passions. Simple guy, who loves life and it's peculiarities. I want a future with more equality social, economic, spiritual. I think life is a beautiful passage of learning and accomplishment.



Fonte: Produção de um aluno da 3ª Série do Ensino Médio (EJA), 2021. Acervo pessoal da autora.

Figura 10 – Atividade do aluno Rafael (nome fictício)

HOW IS YOUR ROUTINE?



I am Rafael Lopes da Silva. I study at 2º B EJA, in the Colégio Estadual Jesus Conceição Leal. My routine from Monday to Friday is work on making asphalt to the rodas of the city. Weekends I dedicate to my wife.

Fonte: Produção de um aluno da 3ª Série do Ensino Médio (EJA), 2021. Acervo pessoal da autora.

O aluno da Figura 10 enviou, inclusive, um vídeo no qual ele aparecia em plena atividade laboral, produzindo asfalto.

Considerações finais

Ao considerar as vivências e experiências de vida dos/as meus/minhas alunos/as, fomos capazes de traçar um caminho de possibilidades. Porém, isso só foi possível porque entendi que a aprendizagem baseada em experiências reais e práticas é muito mais eficiente. Considerei a ideia de que se aprende melhor quando se está imerso em situações autênticas e desafiadoras. Levar em conta as vivências dos/as alunos/as como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem cria um ambiente mais enriquecedor, inclusivo e personalizado. Isso não apenas beneficia os/as alunos/as individualmente, mas também contribui para um ambiente de sala de aula mais positivo e colaborativo.

Para esse projeto desenvolvido, por exemplo, os/as alunos/as, mesmo virtualmente, se ajudavam. Eles/as se comunicavam uns/umas com os/as outros/as no WhatsApp para conversarem sobre o trabalho que estava sendo escrito, a escolha das fotos, qual vocabulário usar para não ficar repetitivo etc. Posteriormente, quando apresentei os vídeos em uma de nossas aulas, eles/as teceram elogios uns/umas aos/às outros/as, incentivando-os/as a não desistirem, falando palavras de afirmação e positividade sobre aquele momento. Esse tipo de abordagem é capaz de promover um aprendizado mais eficaz e significativo.

Outra abordagem utilizada que contribuiu no processo foi a translinguagem, uma vez que a comunicação efetiva muitas vezes transcende as barreiras tradicionais das línguas e pode ser uma ferramenta poderosa para a interação intercultural e a compreensão mútua. No contexto educacional, a translinguagem levanta questões sobre como é possível abordar a diversidade linguística e como podemos apoiar os/as

alunos/as que a utilizam em sua aprendizagem. Afinal, essa é uma abordagem que reconhece e valoriza a diversidade linguística dos/as alunos/as e se baseia na ideia de que os/as alunos/as podem usar todas as suas competências linguísticas, sejam elas em seu idioma materno, em outros idiomas que conhecem ou no idioma de instrução, para construir conhecimento. É preciso reconhecer que a diversidade linguística é uma riqueza e não um obstáculo. A translanguagem oportuniza a aprendizagem de uma nova língua a partir de habilidades linguísticas já existentes sem que os/as alunos/as se sintam desvalorizados/as em seu ambiente de aprendizagem, uma vez que essa abordagem coloca ênfase na compreensão e na comunicação eficaz, ao invés de se concentrar apenas na correção gramatical. Isso permite que os/as alunos/as se concentrem em expressar suas ideias, o que é essencial para o desenvolvimento da aprendizagem.

Ao permitir que os/as alunos/as usassem sua língua para compor seus textos falando de si mesmos/as, eles/as foram capazes de se arriscar mais e mostraram-se mais confiantes e seguros/as de que seriam compreendidos/as. Os resultados provaram que estavam certos/as. Harmer (2015) afirma que não tem sentido negar a importância do uso da língua primeira língua (L1) do aluno durante a aprendizagem da segunda língua (L2).

Graças ao GEPLIGO, tive acesso ao conhecimento sobre abordagens localizadas e críticas, através dos nossos encontros, das nossas discussões e reflexões. Esse grupo foi um divisor de águas no que diz respeito a minha práxis. A partir disso, hoje sigo cheia de sonhos, munida de vontade e pronta para novos desafios.

Referências

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

HARMER, Jeremy. *How to teach English*. Edinburgh Gate: Longman, 1997.

HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. Edinburgh Gate: Longman, 2015.

LIMA, Diógenes C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PAIVA, Vera L. M. O.; SENA, Antônio E. L. L. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, Diógenes C. (org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-38.

SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Basic Books, 1992.

SCHÜTZ, Ricardo E. Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas. In: *English Made in Brazil*. [S.l.], jun. 2014. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-motiv.html>. Acesso em: 2 mar. 2023.



Pedagogia Crítica e Criativa de Projetos: buscando rupturas com a educação bancária em aulas de inglês

Isadora Silva Bernardes

Compartilho, aqui, conhecimentos e entendimentos que construí ao longo da minha jornada com a Pedagogia Crítica e Criativa de Projetos (PCCP), desejando, assim, contribuir para a construção de comunidades pedagógicas críticas que pensam o ensino a partir de práticas contra-hegemônicas, transgressoras e transformadoras e para uma educação linguística em inglês a partir da PCCP.

Para isso, divido este capítulo em três atos, cada um referente a um entendimento sobre como pensar e construir uma pedagogia crítica e criativa em sala de aula. No primeiro ato, discorro sobre a importância do planejamento para a construção da PCCP (Albuquerque, 2020), entendendo-o como um processo de escrita criativa e destacando a importância de viver em comunidades pedagógicas para esse ato de escrita. No segundo ato, analiso como a Pedagogia Crítica e Criativa de Projetos está atrelada ao rompimento com a educação bancária discutida por Freire (2002) e ao afastamento do tecnicismo explorado por Giroux (1997) e como isso se reflete no papel que professoras passam a desempenhar em sala de aula. No ato de conclusão, reflito sobre como a PCCP precisa ser entendida como um eterno *vir a ser*, a partir das noções de educação como prática atual, em Dias, Coroa e Lima (2018), e de diálogo e educação problematizadora, em Freire (2002).

ATO I - O Criativo

O processo criativo de planejamento que a Pedagogia Crítica e Criativa de Projetos desperta é parecido com o processo de escrita. Por isso, é importante manter nossos laços com a criatividade, com o criar e o fazer criativo. Resgatamos aquele prazer que temos quando fazemos nossos primeiros planejamentos. Entendo que o exercício de criar nos mantém vivos, justamente por ser registro na oralidade, no papel e na escrita. Baseado na minha experiência, o prazer que surge quando se trabalha com pedagogia de projetos vem dessa sensação de me sentir viva por meio do processo de criação. Assim, entendo que a gente passa a ver o planejamento como um processo de escrita criativa.

A escrita, geralmente, é tida como um processo individual, muitas vezes solitário. No caso do planejamento de projetos, o processo criativo ganha mais vida, luz e melhoria quando pensado em conjunto com nossos pares. Há diversas vantagens em planejar aulas em colaboração com colegas em contextos tradicionais de ensino. No contexto da Pedagogia Crítica e Criativa de Projetos, essa prática pode proporcionar uma gama ainda mais ampla de ideias para solucionar desafios encontrados durante o processo de planejamento. Planejar projetos requer a consideração e a organização de vários elementos distintos, o que pode se tornar uma tarefa desafiadora para o indivíduo. Assim, ao se engajar em discussões colaborativas com colegas, é possível explorar diferentes perspectivas e conhecimentos especializados, criando um ambiente fértil para a geração de soluções criativas e efetivas.

Por isso a importância de se construir comunidades pedagógicas críticas, compreendidas como comunidades de professoras/es que constroem práticas transgressoras, transformadoras e contra-hegemônicas juntos/as, sem medo de o fazer. Entendo *comunidade* a partir da

definição de Bauman. Para o autor, as palavras têm significados, mas “algumas delas guardam sensações” (Bauman, 2003, p. 7). Comunidade é uma dessas palavras que emanam sensações. Ele afirma que “o que quer que comunidade signifique, é bom ‘ter uma comunidade’, ‘estar em comunidade’” (Bauman, 2003, p. 7, grifo do autor). Nas palavras do autor:

Para começar, a comunidade é um lugar “cálido”, um lugar confortável e aconchegante. É como um teto sob o qual nos abrigamos da chuva pesada, como uma lareira diante da qual esquentamos as mãos num dia gelado. Lá fora, na rua, toda sorte de perigo está à espreita; temos de estar alertas quando saímos, prestar atenção com quem falamos e a quem nos fala, estar de prontidão a cada minuto. Aqui na comunidade, podemos relaxar – estamos seguros, não há perigos ocultos em cantos escuros. (Bauman, 2003, p. 7, grifo do autor).

Comunidades pedagógicas críticas se sentem seguras, confortáveis e aconchegadas, pois, como postula Bauman (2003) não são compostas por estranhos entre si. Nela, todos/as se entendem bem, podem confiar no que ouvem e não têm medo de falar. No ato de viver em comunidade, há confiança e segurança. Como afirma o estudioso, estar em comunidade é estar continuamente “tentando tornar nosso estar juntos ainda melhor e mais agradável do que até aqui” (Bauman, 2003, p. 8). A vida em comunidade pretende tornar melhor e mais agradável a “secura” que vivemos no ensino de inglês.

Nesses moldes, entendo comunidades pedagógicas críticas como aquelas onde nos sentimos seguros/as, confortáveis e aconchegados/os para pensar novas práticas transgressoras, transformadoras e contra-hegemônicas, onde se faça conhecer como os sistemas de opressão dominam nossas práticas no mundo, nosso modo de viver e de ser, sem sentir medo. É esse ato de viver em comunidade que

precisamos tentar alcançar através dos planejamentos dos projetos críticos e criativos em pares.

Ideias para projetos podem surgir de vários lugares, principalmente de discussões com as/os alunas/os e de observações da nossa comunidade. A dificuldade é alinhar essas ideias com os conteúdos linguísticos. O exercício da criatividade é a base Pedagogia Crítica e Criativa de Projetos e comunidade auxilia nesse processo.

A autoria criativa do/a professor/a é fundamental para a PCCP, porque é nela que subsiste o princípio de que essa abordagem pedagógica não é uma metodologia a ser aplicada. Projetos predeterminados e prontos para serem aplicados funcionam tanto como uma camisa de força ou como qualquer outra metodologia. Apesar do uso obrigatório do livro didático e até mesmo de provas, a autoria criativa, a agência de criação e a liberdade para produzir, mesmo que a partir de um livro didático, é uma das coisas que diferencia a PCCP de outras propostas pedagógicas. Resta aí o resgate de ser professora, a mudança de instrutora para professora de Inglês, cabendo a nós o protagonismo da criação. Como argumentam Dias, Coroa e Lima (2018, p. 40),

No bojo de uma Pedagogia Crítica de Projetos, o/a professor/a passa a ser instigado/a de dentro para fora para ser autor/a, para criar, para ser produtor/a de seu protagonismo, com foco na sua ação radical (raiz ou essência) e na sua criatividade engajada. Desse modo, a construção da autoria docente, o despertar desse “eu” protagonista deve estar ligado ao que está além da aparência, ao que não é literal, ao que não está ali apenas para ser operacionalizado. Assim, desvia-se o olhar das concepções teóricas coloniais e busca-se outra ótica, com foco no que ainda está oculto porque nos foi ocultado, do que ainda está calado porque o silêncio nos foi imposto. As questões mais comumente discutidas no que se refere às práticas educacionais

não questionam o que está além da superfície, não costumam olhar para as naturalizações, para as ideologias que cristalizam relações de exclusão e de poder.

O resgate da criatividade e a produção autoral do/a professor/a aproximam a Pedagogia Crítica e Criativa de Projetos de práticas crítico-reflexivas e nos afastam do ensino tecnicista, possibilitando que o professor exista enquanto intelectual transformador, como defende Giroux (1997, p. 161):

No que se segue, desejo argumentar que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é útil de diversas maneiras. Primeiramente, ela oferece uma base teórica para examinar-se a atividade docente como forma trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Em segundo lugar, ela esclarece os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais. Em terceiro lugar, ela ajuda a esclarecer o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Projetos não são feitos para ser aplicados. São feitos para ser criados. Se queremos criar uma comunidade de professores como intelectuais transformadores, não podemos apenas utilizar projetos, principalmente prontos, para serem aplicados, precisamos ser os criadores responsáveis pelos nossos projetos. Como explica o autor supramencionado:

encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentais subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização, planejamento e organização curricular dos processos de implementação

e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. (Giroux, 1997, p. 161).

Projetos são pensados a partir de problemas, sugestões, questões, ideias, angústias, curiosidades, necessidades, apelos, anseios, realidades, vontades, pensamentos, vivências, criações, desafios, dilemas, atualidades, práticas, conflitos, relevância, pertinências, experiências, possibilidades, realidades, potencialidades e urgências “locais”. Trabalhar o que é local, devemos aclarar, é algo que requer reconhecer que o contexto é dinâmico e muda “em função de suas relações práticas com o que é global” (XVI ENFOPLE, 2020).¹ A ideia de se trabalhar a partir do local é uma tentativa de inverter essa lógica pelo viés consumista, que geralmente acompanha o inglês, para que esse conhecimento local faça com que nós reflitamos sobre os nossos hábitos de consumo, sobre a forma como atuamos na sociedade, sobre a maneira como nós somos e estamos no mundo. Trabalhar a partir do local se torna uma forma de resistência e sobrevivência no mundo, de se colocar no mundo para além da relação de consumo.

Além disso, quando a/o professor/a é colocado diante de problemas reais e situações locais, isso permite que sejam construídas identidades formadoras de cidadania, pois, conforme acenam Dias, Coroa e Lima (2018, p. 38),

1 Fala transcrita de uma participação da professora Barbra Sabota, da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em uma roda de conversa, intitulada “Educação linguística”, realizada por ocasião do Encontro de Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (ENFO-
PLE), transmitido ao vivo em 19 de setembro de 2020 pelo canal da UEG. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=HQ0J_Jbvff8&t=3s. Acesso em: 23 fev. 2023.

os/as alunos/as não se isolam como aprendizes de uma situação social ou cultural estática e alheia ao seu mundo, mas se situam em um contínuo vir a ser. Os/as alunos/as são convocados/as a se mobilizarem em processos que apresentam certos parâmetros regulatórios dentro da instituição escolar que lhes dizem respeito, que tocam em aspectos de sua autoidentidade.

Uma vez que o projeto insere as/os alunas/os dentro de um contexto real de mundo, onde não se separa sujeito de vida social, situa-se o que vem a ser o viés crítico de um trabalho por projetos. Como explica Rajagopalan (2007, p. 18) *apud* Dias, Coroa e Lima (2019, p. 32) a percepção crítica da linguagem e do ensino de linguagem surge

a partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma prática social.

Como pontua Fairclough (2003, p. 21), “os sujeitos sociais constituídos não são meramente posicionados de modo passivo”. Nesse sentido, nós não somos sujeitos descontextualizados, somos sujeitos que constroem e são construídos a partir de discursos que, por sua vez, criam verdades sobre nós, nossos corpos e nosso mundo. Discursos têm, portanto, caráter social (Pedro, 1997; Bakhtin, 1990) e, por isso, nós professoras/es, como sujeitos historicamente situados que somos, estamos imersos/as em um contexto social, o qual, por vezes, a sala de aula nos pede para ignorar, forçando-nos a buscar uma neutralidade pedagógica inexistente.

ATO II - O Crítico

A PCCP é crítica porque ela é contra-hegemônica, nos causando estranhamento e até mesmo dificuldade no começo, pois desafia ou vai contra as normas, crenças, valores ou padrões predominantes na

sociedade ou, no nosso caso, no contexto de ensino-aprendizagem que atualmente impera no Brasil e no mundo, o da educação bancária (Freire, 2002). Ações, ideias ou práticas que envolvem a PCCP podem estar em desacordo com a cultura dominante, as expectativas sociais ou as estruturas de poder estabelecidas, como a ideia de que ter aulas com professoras/es nativas/os gera resultados mais efetivos; as expectativas das famílias e das/os próprias/os alunas/os sobre como se aprende, como se sente em uma sala de aula, como se comporta em uma sala, entre outros.

Portanto, trabalhar dentro de uma Pedagogia Crítica e Criativa de Projetos requer abraçar a incerteza e o não saber, é navegar em estruturas líquidas e movediças. Assim como a água, que se adapta ao encontrar nossos pés, trabalhar na PCCP requer abertura para adaptações. É entender o andar e o navegar sobre e entre as adaptações que ela possibilita.

Como quem entra em contato com a correnteza do rio ou com a vazante das ondas do mar pela primeira vez, esse movimento causa desconforto, porque assim como no rio, nas águas e no mar, na PCCP não há previsibilidade. Há nessas águas uma maneira de funcionar, de existir, mas elas também possuem suas incertezas e suas surpresas, justamente por não se tratar de um método a ser aplicado, já que o projeto é construído e desenvolvido junto com as/os alunas/os, dentro de seus contextos e realidades situadas. Nesse sentido, coaduno com Prado (2005, p. 10) em relação à seguinte questão:

o fato de a Pedagogia de Projetos não ser um método para ser aplicada no contexto da escola dá ao professor uma liberdade de ação que habitualmente não acontece no seu cotidiano escolar. No entanto, essa situação pode provocar um certo desconforto, pois seus referenciais sobre como desenvolver a prática pedagógica não se encaixam

nessa perspectiva de trabalho. Assim, surgem entre os professores vários tipos de questionamentos, que representam uma forma interessante na busca de novos caminhos, mas se o trabalho por projetos for visto tanto pelo professor como pela direção da escola como uma camisa-de-força, isso pode paralisar as ações pedagógicas e seu processo de reconstrução.

Assim, devo reforçar que a/o professora/o que deseja trabalhar dentro da PCCP precisa estar ciente dos chãos líquidos que ela apresenta e estar aberta/o à mudança do seu papel em sala de aula. Afinal, conforme detalha Prado (2005, p. 4),

o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações – que tem como centro do processo a atuação do professor – para criar situações de aprendizagem cujo foco incida sobre as relações que se estabelecem nesse processo, cabendo ao professor realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo a partir das relações criadas nessas situações.

Nesse prisma, encontramos aqui, em meio a mudanças epistemológicas no papel do/a professor/a. É um encontro teórico entre o que é sugerido por Freire (1997) e Kumaravadivelu (2012). Antes, a/o docente era tido/a como detentor/a e possuidor/a do conhecimento, que seria transmitido e/ou depositado nas/os alunas/os. Na visão discente, e talvez docente também, a noção do/a professor/a nativo ou detentor de traços de “natividade” seria a ideal. O/A professor/a seria a melhor pessoa para transmitir à/ao aluna/o o conhecimento. Agora, passamos a viver a autenticidade do que é ser e viver professor/a de inglês no Brasil, sem mentiras pedagógicas que são contadas para nós sobre quem pode ou não ensinar a língua.

Freire (2002) afirma que a educação *não é* transferência de conhecimento. Tais dizeres parecem implodir uma realidade educacional que insiste em existir nas salas de aula brasileiras: o/a professor/a é o/a detentor/a único/a de um conhecimento que é depositado em seus/suas alunos/as. A isso Paulo Freire deu o nome de “educação bancária”.

Assim, a educação bancária, definida por Paulo Freire como a narração da qual os sujeitos são os educadores, que conduzemos/as educandos/as, torna a educação “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 1997, p. 62), se apresenta no ensino de inglês de duas maneiras: pela imagem do/a professor/a que irá transferir a língua que ele/a detém e pela transmissão da cultura de consumo norte-americana, que supostamente o constitui (Kumaravadev, 2006).

Esse processo de norte-americanização do mundo negligencia culturas e identidades, que acabam adquirindo o status de inferioridade, além de reforçar, por meio da ocidentalização, o viés consumista constantemente atrelado ao ensino de inglês e ao mundo do consumo. Ou seja, vende-se o inglês como um produto a ser consumido para que quem o tenha consuma mais. É isso que nos ensina a professora Barbra Sabota (XVI ENFOPE, 2020, grifo nosso), que destaca que

ensinar o inglês é dar ferramentas para que os nossos alunos participem do mundo globalizado, porém esse *participar do mundo globalizado* é geralmente enviesado pelo olhar do consumo. É necessário resistir a esse olhar e reverter essa lógica, partindo do local.

Para Freire (2002), a educação problematizadora é um caminho para superar a educação bancária, já que, nessa perspectiva, haveria uma troca mútua entre educadores/as e educandos/as, pois “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é

educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 2002, p. 96).

É ancorada nessa educação problematizadora, crítica e, portanto, libertária (Freire, 2002) que a Pedagogia Crítica e Criativa de Projetos surge como uma possibilidade, pois, ao ser colocado/a diante de questões e problemas reais do mundo e da sua comunidade, o/a educando/a precisa se posicionar de forma crítica para conseguir, colaborativamente, encontrar soluções criativas e possíveis para resolver esses problemas (Bender, 2014), colocando a/o aprendiz no centro da aprendizagem, já que ela/ele é a/o encarregada/o de olhar criticamente e criativamente para esses problemas e pensar sobre eles, e a/o professora/o no papel de mediadora/o do conhecimento, para que juntos/as discutam e encontrem soluções possíveis para problemas reais. Assim, tornamos as experiências com a língua inglesa mais concretas e relevantes, capazes de transformar e de serem transformadas. É rompendo com a educação bancária (Freire, 2002) que caminharemos em direção a uma educação mais igualitária, democrática, crítica e libertária, permitindo que a/o aluna/o participe de uma prática pedagógica discursiva, participativa, social, colaborativa e significativa (Bender, 2014; Dooly; Masats, 2011; Jordão, 2014).

Porém, para alcançarmos a educação libertária e transformadora, é necessário não pensar somente em uma Pedagogia de Projetos, mas em *Pedagogia Crítica de Projetos* (Dias; Coroa; Lima, 2019; Albuquerque, 2020). Nessa proposta, passamos de detentores/as da língua a mediadores/as do processo linguístico, criando as situações mais adequadas, reais, relevantes, leves, interessantes e gostosas para que a experiência com a língua inglesa se construa. Nas palavras do próprio Freire (1996, p. 24),

quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

A mudança do papel do/a professor/a, alinhada à abertura aos questionamentos das/os alunas/os e ao caráter transdisciplinar da Pedagogia Crítica de Projetos, cria possibilidades para novos conhecimentos surgirem e serem estudados, trabalhados e aprendidos na sala de aula de línguas, para além dos conhecimentos da língua inglesa. Essa é uma das belezas da PCCP, pois aí sim falaremos de uma educação linguística em inglês.

ATO FINAL - O vir a ser

A base para o trabalho crítico em comunidades pedagógicas é estar em constante *vir a ser*. É preciso pensar novas práticas, novas maneiras de ser e de se (re)conhecer no mundo, abrindo-nos para a possibilidade de nos (des)construir e (re)construir ao longo desse processo e, assim, nos (re)conhecer, em um eterno contínuo.

Conforme afirmam Dias, Coroa e Lima (2018, p. 31),

uma perspectiva crítica nos estudos da linguagem constrói espaços onde devem ser praticadas novas formas de conhecimento e de inteligibilidades, práticas voltadas para a construção de novos modos de pensar, ser e estar na vida social.

Assim,

nessa nova agenda, simultaneamente teórica e política, nossas práticas sociais, incluindo as práticas pedagógicas, precisam ser dotadas de novos instrumentos teóricos, epistemológicos e metodológicos. (Dias; Coroa; Lima, 2018, p. 31).

Compartilho da visão epistemológica das autoras e do autor, para quem

não é mais possível pensar a escola engajada com uma usual Pedagogia de Projetos – e, por extensão, a formação de professores/as – como algo que apenas projeta um planejamento de futuro sem uma visão crítica e engajada a respeito do futuro. (Dias; Coroa; Lima, 2018, p. 39).

Assim, é preciso pensar uma Pedagogia Crítica de Projetos em que

não se projeta um fazer pedagógico que apenas simula uma atuação que acontecerá em um tempo e em um espaço idealizados. O próprio projeto de ação, rumo a uma nova consciência crítica, já constitui uma experiência que dá configuração ao presente e ao futuro, resgatando e integrando o passado com uma postura de cura, honra, tomando toda a experiência pregressa vivida. *A escola é prática atual; a formação é prática atual; e é na nessa atualidade que brota o vir a ser, que mudanças são semeadas.* Essa é a base do que chamamos de Pedagogia Crítica de Projetos ou de Pedagogia de Projetos Radical. (Dias; Coroa; Lima, 2019, p. 39, grifo nosso).

Portanto, compreendo a educação como processo contínuo de desenvolvimento humano. É nela e através dela que transformações são possíveis. É por intermédio da educação que podemos romper com as heranças opressivas internalizadas no Brasil, que tornaram e continuam a tornar o país mais capitalista, desigual, sexista e racista. Por isso, como destaca Freire (2002), a educação não pode ser considerada “neutra”. Ela deve escolher entre dois caminhos contrastantes: “uma educação para a domesticação, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (Freire, 2002, p. 44).

Se Freire está certo, e eu acredito que esteja, o futuro é uma possibilidade e não um determinismo (Freire, 2002, p. 92). O futuro como

possibilidade não permite acomodação ou fixação, mas sim o eterno viver de uma transformação contínua. Trabalhar dentro de uma prática pedagógica por projetos críticos e criativos permite pensar e viver esse futuro possível, entendendo nossas práticas como possibilidades de mudanças no e para o mundo, em um contínuo vir a ser.

A Pedagogia Crítica e Criativa de Projetos nunca pode “estar”, ela precisa “ser”. A PCCP se compromete com um *continuum* de criação, inovação, transformação, vivência e transgressão. Não é aquilo que é dado, é aquilo que é criado, pensado, elaborado e, portanto, nunca é estático. Isso é o que compõe o coração da PCCP, pois dentro dela há indivíduos, pessoas, sujeitos que são responsáveis pela condução e realização do projeto. Mesmo que façamos projetos iguais em turmas diferentes, por exemplo, cada aluno/a ali presente é um sujeito único e distinto, podendo alterar os cursos do projeto em infinitas possibilidades. Essa realidade, por si só, já configura o eterno vir a ser da PCCP.

Referências

ALBUQUERQUE, Gina V. P. *Programa mulheres inspiradoras e identidade docente: um estudo sobre pedagogia transgressiva de projeto na perspectiva da análise de discurso crítica*. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 5 ed. São Paulo: HUCITEC, 1990.

BAUMAN, Zigmund. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: editora Zahar, 2003.

BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso Editora, 2014.

DIAS, Juliana F.; COROA, Maria L. M. S.; LIMA, Sóstenes C. Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 19, n. 3, p. 29-48, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/18628>. Acesso em: 27 fev. 2023.

DOOLY, Melinda; MASATS, Dolors. Closing the loop between Theory and Praxis: New Models in EFL Teaching. *ELT Journal*, [S. l.], v. 65, n. 1, p. 42-51, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/7792069/Closing_the_loop_between_theory_and_praxis_new_models_in_EFL_teaching. Acesso em: 05/05/2023.

XVI ENFOPLE Roda de Conversa 2: Educação Linguística. [S.l.; s.n.], 2020. 1 vídeo (92 min). Publicado pelo canal UEG TV. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HQ0J_Jbvff8&t=3s. Acesso em: 26 fev. 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: ARIMED Editora. 1997.

JORDÃO, Clarissa. Pedagogia de Projetos e Língua Inglesa. In: KADRI, Michele S. E. L.; PASSONI, Taísa P.; GAMERO, Raquel. *Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 17-52. Disponível em: https://www.academia.edu/44202612/PEDAGOGIA_DE_PROJETOS_E_L%C3%8DNGUA_INGLESA. Acesso em: 27 fev. 2023.

KUMARAVADIVELU, Bala. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luís P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

KUMARAVADIVELU, Bala. *Language teacher education for a global society*. New York: Routledge, 2012.

PEDRO, Emília R. (org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva socio-política e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

PRADO, Maria E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria E. B.; MORAN, José M. (org.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. p. 3-11. Disponível em: http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1-Texto18.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 8, n. 14, p. 13-20, 2007 *apud* DIAS, Juliana F.; COROA, Maria Luisa M. S.; LIMA, Sóstenes C. Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 19, n. 3, p. 29-48, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/18628>. Acesso em: 27 fev. 2023.



Informações sobre as autoras



Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade é professora de Língua Inglesa no Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília desde 2009. É graduada em Comunicação Social, com mestrado e doutorado em Letras e Linguística.

Coordena disciplinas de Estágio Supervisionado em Inglês desde 2013 e tem desenvolvido, desde 2020, projetos críticos de inglês em parcerias com escolas de ensino fundamental e médio no Distrito Federal. Seus interesses de atuação e pesquisa são a relação entre escola e universidade para a formação crítica de professoras/es de línguas, bem como questões de (de)colonialidades, identidades e emoções na educação linguística crítica. E-mail: marianamastrella@gmail.com.



Elaine Paula de Oliveira Santos é docente de Língua Inglesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2016. É graduada em Letras: Inglês (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade de Brasília (UnB) e possui mestrado em Linguística Aplicada pela mesma instituição. Foi

selecionada em 2019 para participar do programa de aperfeiçoamento profissional norte-americano Fulbright DAI, tendo concluído 5 meses

de estudos na Arizona State University. É participante do Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas do Distrito Federal (GEPLIDF) desde 2021. E-mail: elaine.paula@edu.se.df.gov.br.



Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli é docente na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), no estado de Mato Grosso, licenciada em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Federal de Goiás. Obteve seu título de mestre (2006) e doutora (2018) pela mesma instituição, sob orientação da Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa. Atualmente, trabalha com as disciplinas de Estágio Supervisionado no Curso de Graduação em Letras: Língua e Literaturas de Língua Inglesa, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFR e participa do Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (GEPLIMT). Seus interesses de pesquisa incluem estudos críticos e decoloniais, educação linguística e formação docente. E-mail: julma.borelli@ufr.edu.br.



Mirian Regina Chaves Soares é professora de Inglês do ensino fundamental - anos iniciais na rede municipal de Goiânia, Goiás, desde 2011. Atualmente, leciona em uma escola de tempo integral. É graduada em Letras: Português/Inglês pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e em Pedagogia pela Faculdade Delta. É pós-graduada em ensino de línguas pela Universidade Federal de Goiás. Sua experiência profissional abrange o

ensino de Inglês no ensino fundamental - anos finais, ensino médio, EJA e, atualmente, além do ensino de Inglês, também ministra aulas no letramento para crianças em processo de alfabetização. E-mail: miriansoaresgo@hotmail.com.



Ariane Peixoto Mendonça é mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG IELT) da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson Abreu Júnior – Campus Central, e graduada em Letras: Português/Inglês e Literaturas, pela UFG. Especialista em Ensino, Prática e Didática da Língua Inglesa pela UEG, Campus Itapuranga, e em Docência Universitária, pelo Centro Universitário Alfredo Nasser (Unifan). É ex-diretora da Escola Municipal Jaime Câmara, em Goiânia. Participante do Grupo de Estudos Integra do PPG IELT – UEG, com foco em letramentos críticos, multimodalidade, formação de professores, construção de identidades e tecnologias; do grupo Transição da Universidade Federal de Goiás, com foco na decolonialidade, interculturalidade, translinguagem e perspectivas críticas da linguagem, além de participar do grupo de trabalho Imigrantes da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Atualmente é apoio técnico e professora da Gerência de Ensino Fundamental da Infância e da Adolescência (GEREFU). E-mail: arianeenglishteacher@gmail.com.



Iara Teixeira de Araújo é mãe solo, acrobata amadora e professora de Inglês na rede pública de ensino do Distrito Federal. É bacharel e licenciada em Letras: Inglês pela Universidade Federal de Brasília (UnB) e mestra em Linguística Aplicada pela mesma instituição. Possui também MBA em Planejamento e Gestão Educacional pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Participa do Grupo de Estudos de Professoras(es) de Línguas do DF (GEPLIDF) desde 2017. Seus interesses abrangem formação docente, educação antirracista, decolonialidade, ensino de inglês como língua franca, além de questões de identidades. E-mail: iarataraujo@gmail.com.



Vânia dos Reis Sousa é filha da baiana Rita e do tocaninense Otacílio, mãe de Miguel Jonas e João Gabriel. Graduada em Letras pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e mestra em Linguística, com ênfase em Análise de Discurso Crítica, pela Universidade de Brasília (UnB). Também é membro do Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (Gecria). Atua como professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2001. Curiosa. Interessa-se por assuntos relativos à bordado, linguagem, ponto de cruz, educação para liberdade, decolonialidade, música, leituras literárias contra-hegemônicas, dentre outras coisas. E-mail: van619@gmail.com.



Isadora Silva Bernardes é mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília, onde também fez sua graduação em Letras: Inglês, licenciatura. Sua pesquisa de cunho (auto)etnográfico relata a sua experiência com a Pedagogia Crítica e Criativa de Projetos. Isadora é professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal há 7 anos e possui 13 anos de experiência em sala de aula. Possui formação na área de educação linguística bi/multi/plurilingue na e para a infância, pela Universidade Estadual de Londrina. Obteve o certificado e a formação em Project Based Learning pelo Buck Institute of Education, na Califórnia. Isadora é mãe de *meninamar*, chamada Moana, é apaixonada por pessoas, adora conhecer lugares novos e viver novas experiências. E-mail: isadorabernardes@gmail.com.



Viviane Pires Viana Silvestre é professora do curso de Letras: Português/Inglês e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG) - Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior. Possui graduação em Letras: Português/Inglês (2005), mestrado (2008) e doutorado (2016) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), sob orientação da Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa. Realizou estágio doutoral sanduíche no país pela Universidade de São Paulo (USP), sob supervisão da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór. Em 2017, desenvolveu seus estudos de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, sob supervi-

são da Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa. É uma das líderes do Grupo de Pesquisa Formação de Professoras/es de Línguas (UFG/CNPq) e pesquisadora integrante da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas e do Projeto Nacional de Letramentos (USP/CNPq). Coordena os grupos de estudos Transição (UFG/UEG), GEPLIGO (UEG/UFG/Seduc-GO/SME-Goiânia) e Integra (UEG). Interessa-se por pesquisas na área de educação linguística e formação de professoras/es de línguas, com ênfase em praxiologias críticas e decoloniais. E-mail: viviane.silvestre@ueg.br.



Rosane Rocha Pessoa é professora titular de Língua Inglesa no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, Regional Goiânia, atuando, neste momento, como professora voluntária, pelo fato de ter se aposentado em 2019. Possui graduação em Letras Modernas: Inglês pela Universidade Federal de Goiás (1984), mestrado em Letras e Linguística pela mesma universidade e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2002). Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo (2017). É bolsista de produtividade em pesquisa de nível 1D (CNPq). É membro do grupo de trabalho de Formação de Educadores na Linguística Aplicada da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Participa do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, liderado por Ana Paula Duboc e Daniel Ferraz, da Universidade de São Paulo. Lidera dois grupos de Pesquisa do CNPq:

Formação de Professoras/es de Línguas e Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas. Desde 2016, coordena o Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO), juntamente com a professora Viviane Pires Viana Silvestre, da Universidade Estadual de Goiás, com parcerias estabelecidas com a SME-Goiânia e a Seduc-GO. Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino e de formação de professoras/es de línguas fundamentadas em perspectivas críticas e decoloniais.



Assamea Martins T. de Matos é professora de Língua Inglesa e Língua Portuguesa e atua no ensino médio regular desde 1999 e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde 2019, na Secretaria de Estado de Educação de Goiás e na rede privada. É graduada em Letras: Português/Inglês pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e pós-graduada em Ensino de Língua Inglesa para a Educação Infantil. Participou do Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores de Língua Inglesa (PDPI), nos Estados Unidos em 2017/2018. Participa da ação de extensão e formação continuada do Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas de Goiás (GEPLIGO) desde 2020. E-mail: assamea_martins@yahoo.com.br.

SOBRE O E-BOOK

Tipografia: Arno Pro; Anago

Publicação: Cegraf UFG
Câmpus Samambaia, Goiânia-
Goiás. Brasil. CEP 74690-900
Fone: (62) 3521-1358
<https://cegraf.ufg.br>
