

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

**TRANSGREDINDO OS LIMITES DAS AULAS DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA:
A AGÊNCIA DISCENTE E O DESSILENCIAMENTO NA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA CRÍTICA**

Ariane Peixoto Mendonça

Anápolis-GO

2020

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**TRANSGREDINDO OS LIMITES DAS AULAS DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA:
A AGÊNCIA DISCENTE E O DESSILENCIAMENTO NA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA CRÍTICA**

Ariane Peixoto Mendonça

Anápolis-GO

2020

ARIANE PEIXOTO MENDONÇA

**TRANSGREDINDO OS LIMITES DAS AULAS DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA:
A AGÊNCIA DISCENTE E O DESSILENCIAMENTO NA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA CRÍTICA**

Dissertação de Mestrado apresentada para fins de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás-Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva

Anápolis-GO

2020

**TRANSGREDINDO OS LIMITES DAS AULAS DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA:
A AGÊNCIA DISCENTE E O DESSILENCIAMENTO NA EDUCAÇÃO
LINGUÍSTICA CRÍTICA**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 27 de março de 2020.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva (Universidade Estadual de Goiás-UEG)
Orientadora / Presidente

Profa. Dra. Viviane Pires Vianna Silvestre (Universidade Estadual de Goiás-UEG)
Membro interno

Profa. Dra. Mariana R. Mastrella-De-Andrade (Universidade de Brasília-UnB)
Membro interno

Anápolis-GO, 27 de março de 2020.



Desenho de Serafin Ureno, inspirado pelo “The Drawing Hands, de M. C. Escher”

Dedico esta pesquisa às/aos agentes que me ajudaram a desenvolver os ruídos que fazem a vida ser vida.

AGRADECIMENTOS

Reconhecendo que uma produção acadêmica é uma (co) construção de conhecimento através de identidades negociadas em interações situadas, é impossível incluir as contribuições de todas as pessoas que, de alguma forma, participaram desse processo. No entanto, para algumas, gostaria de fazer agradecimentos especiais.

Agradecimento é coisa séria.

Mesmo que não mencione todos que mereçam,

Por ser numerosa e expressiva, não menos etérea.

Começo pelos meus filhos – Fausto André e Adriano, sempre do meu lado, sem eles nada sou.

Pelo estímulo, cuidado, compreensão e reconhecimento de todos os esforços dedicados à
nossa família.

Agradeço sublimemente:

A minha filha Maria Eduarda, pelas nossas permanentes negociações de identidade de mãe e
filha e pela compreensão de toda minha ausência.

Ao meu amor, André Gustavo, pela compreensão, pelos infinitos diálogos e pelo caminhar
lado a lado.

A minha orientadora, Dra. Barbra Sabota, pela disponibilidade irrestrita e pelo voto de
confiança nas escolhas de alguns caminhos inusitados que resolvi trilhar. Sabedoria e
Dedicação, sempre.

A Dra. Viviane Silvestre, capricha em seu rigor, mas equilibra com doçura e amor.

A Dra. Mariana Mastrella, que na qualificação me fez crescer, nunca esquecerei.

Minha mãe Cecília, pelo prazer que sente em cada conquista das filhas e do filho.

Meu pai Arildo, que com sabedoria contribuiu para minha formação humana.

Minhas irmãs Zuleika e Aleia pelo orgulho de cada passo dado na minha vida.

Meu irmão Eraldo que me ensinou a respeitar as escolhas que fazemos.

Sobretudo às/aos agentes dessa pesquisa que me possibilitaram repensar a minha própria
prática e compreender que escola precisa ser barulhenta.

Aos meus colegas de trabalho por entenderem a minha ausência.

Sou quem sou por essa criação.

Agradecimento mais que especial para a pessoa que sempre esteve do meu lado durante o ato da escrita. Fausto André, meu filho, que me auxiliou, me ajudou, que leu e releu cada palavra inúmeras vezes. Que me auxiliou na formatação e nas correções. Que não mediu esforços para estar comigo. Com gestos carinhosos me transmitiu paz e tranquilidade. Sou o que sou, por você.

No IELT há pessoas a agradecer:

Professoras, professores e colegas pelas discussões e reflexões, sem as quais eu não teria tido alguns *insights* cruciais para esse estudo.

Agradecimento caloroso aos colegas do Grupo de Estudos Integra, que ajudaram a elevar minha consciência pessoal e profissional.

Agradecimento afetuoso à comunidade escolar que me acolheu e que me permite continuar no processo de diálogo e escuta de diferentes vozes e saberes.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo apoio financeiro concedido.

RESUMO

O estudo desenvolvido teve como enfoque a discussão da educação linguística crítica, fundamentada pela Linguística Aplicada Crítica, segundo a qual a educação linguística é vista como um ato politizado; a sala de aula, como um espaço de práticas sociais; e as/os discentes, como agentes de suas realidades. A escolha por realizá-la de acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativo interpretativista se justifica por entender que, o que realmente é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam são construídos pela humanidade, que interpreta e (re)interpreta o mundo a sua volta, mostrando que não há uma única realidade, mas várias (MOITA LOPES, 1994). Nesse sentido, através das propostas trabalhadas em sala de aula e da prática pedagógica adotada por mim professora, pesquisadora e gestora, busquei problematizar os sentidos de língua construídos pelas/os sujeitas/os, corroborando Paraíso (2012), segundo o qual, em pesquisas associadas a essa perspectiva, questionam-se as relações de poder estabelecidas por discursos naturalizados e mostram as articulações e os conflitos com outros discursos, tal como desenvolvo neste estudo. Dessa forma, questionar aspectos hegemônicos e me colocar no lugar do outro foram atitudes tomadas como base para problematizar o processo de educação linguística de inglês na escola pública, aqui doravante referido como educação linguística crítica em contexto de inglês como língua adicional/estrangeira na escola pública. O material empírico do estudo foi gerado no ano de 2018 durante 56 aulas, os temas e os subtemas congêneres foram delineados ao longo das aulas. Para a geração do material empírico utilizei questionários (inicial, pós temas e final), diários, gravações em áudio e vídeo das aulas, entrevistas individuais semiestruturadas, rodas de conversa, narrativas multimodais e produções escritas. O contexto em que este estudo se desenvolveu foi uma escola pública municipal na cidade de Goiânia e dentre um universo de possibilidades, essa pesquisa se fez presente na turma do Ciclo II, agrupamento F1(6º. Ano), composta por 25 alunas/os (16 alunas e 09 alunos), com a faixa etária entre 10 e 12 anos. O meu olhar lançado sobre o material empírico aponta que as/os agentes tentaram provocar movimentos numa perspectiva de serem cidadãos/ãos, agentes e críticas(os) e foram em certa medida capazes de tomar iniciativas. Empenharam em se posicionar perante o mundo, em se engajar na vida social, em questionar valores dados como corretos, em discordar e em resistir a discursos fixos e às forças hegemônicas e em produzir outras formas de ler o mundo. Promover situações em que vozes e vivências deixam de ser silenciadas passou a ser meu novo locus de ação e discurso. Sobretudo, por acreditar na capacidade de reflexão e mudança de cada agente o que reforça meu compromisso como pesquisadora, professora e gestora.

Palavras-chave: Educação linguística crítica; agência; dessilenciamento; escola pública; letramento crítico.

ABSTRACT

This developed study focused in the discussion of critic linguistic education, based by the pela Critical Applied Linguistics in which linguistic education is viewed as a politicized act; the classroom, as a space for social practices; and the students, as agents of their realities. The choice to do it according the assumptions of the qualitative-interpretive research is justified under the understanding that, what's really specific, in the social world, is the fact that the meanings that characterize it are defined by humanity, that interprets e (re)interprets its surroundings, showing that there is not only one reality, but several (MOITA LOPES, 1994). This research also associates itself to a critic perspective of linguistic education, because, through the proposals taught in the classroom and the pedagogical practices adopted by me as a teacher, a researcher and a manager, I tried to problematize the meanings of language defined by the subjects, corroborating Paraíso (2012), according to which, in researches associated with this perspective, question of the power relation established by naturalized discourses and show the articulations and conflicts with other discourses, such as I develop in this study. Therefore, questioning hegemonic aspects and putting myself in the place of another were attitudes taken as basis to problematize the English linguistic education process in public school, henceforth referred here as critic linguistic education in context of the English language as additional/foreign in public school. The empirical material of the study was generated in 2018 during 56 classes and the themes and congenerous subthemes were outlined through the classes. The study had as sources initial, post-theme and final surveys, journals, recorded meetings in audio e video, individual semi-structured interviews, informal group talks, multimodal narratives and written works. The context in which this study was developed was in a municipal public school in the city of Goiânia and inside a universe of possibilities, this research was present in the Ciclo II (Middle School), F1 group (6º. Grade), composed by 25 students (16 girls and 09 boys), with the average age between 10 e 12 years old, stressing that I researched my own praxis. My viewpoint cast over the empirical material points that the agents tried to provoke movements in an attempt in being critic and agency-savy citizens, and were in a way capable in taking initiatives. They tried hard to take a stand before the world, to engage themselves in social life, in questioning values given as righteous, in disagreeing and resisting to fixed discourses and to hegemonic forces and in producing other ways of reading the world. Promoting situations in which voices and experiences cease to be silenced turned to be my new action and discourse locus. Overall, by believing in the capacity for reflection and change of each one of the students reinforces my commitment as a researcher, teacher and manager.

Keywords: Critic linguistic education; agency; desilencing; public school; critic literacy.

SUMÁRIO

A EXPRESSÃO DA VIDA QUE, EM SEU MOVIMENTO, VIBRA!	13
VOZES E RUÍDOS QUE ME CHAMAM DE VOLTA PARA A VIDA –	17
A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	17
1.1 A pesquisa qualitativo-interpretativista	18
1.2 O Contexto da pesquisa	19
1.3 Agentes da pesquisa.....	21
1.3.1 Alunas e alunos	22
1.3.2 Professora pesquisadora	24
1.4 A geração do material empírico e suas fontes	26
1.4.1 Diário	27
1.4.2 Transcrição das gravações em áudio e vídeo das interações de sala de aula	27
1.4.3 Entrevistas individuais semiestruturadas.....	28
1.4.4 Rodas de conversa.....	29
1.4.5 Questionários - (inicial, pós temas e final)	29
1.4.6 Produções escritas pelas/os alunas/os	30
1.4.7 Narrativas multimodais.....	31
1.5 As aulas	31
1.6 Procedimentos para problematização do material empírico gerado	33
O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	35
PERCEPÇÕES VIGENTES	35
2.1 Ensino de inglês na contemporaneidade	35
2.2 Perspectivas críticas no ensino de inglês na escola pública.....	39
UMA ESCOLA QUE PREPARA PARA A VIDA PRECISA SER BARULHENTA – (DES/RE) CONSTRUÇÕES DE SENTIDO	43
3.1 Diálogo com as teorias do letramento crítico	43
3.2 Problematizando o dessilenciamento	63
DESENVOLVENDO OS RUÍDOS QUE FAZEM A VIDA SER VIDA	78
4.1 Problematizando sentidos nas narrativas multimodais	78
BORBULHANDO PENSAMENTOS INQUIETOS	92
5.1 Desdobramentos críticos e ressignificados	92
EIS A VIDA QUE SURGE NAS PALAVRAS FINAIS	100
6.1 A busca de um eterno barulho – Por ora e para mim, chega...de falar. É hora - mais do que passada - de agir!.....	100
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES	118

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	118
APÊNDICE B – Solicitação De Autorização Para Pesquisa Acadêmico-Científica.....	119
APÊNDICE C – Carta De Esclarecimento Sobre A Pesquisa Científica	120
APÊNDICE D – Questionário 1: Identificação dos/as agentes da pesquisa.....	121
APÊNDICE E – Questionário 2: Pós-Aula.....	124
APÊNDICE F – Questionário Final.....	125
ANEXOS	126
ANEXO 1 – Planejamento das Aulas – Lesson 1: STEREOTYPES	126
ANEXO 2 – Planejamento das Aulas – Lesson 2: STEREOTYPES	127
ANEXO 3 – Planejamento das Aulas – Lesson 3: STEREOTYPES	128
ANEXO 4 – Planejamento das Aulas – Lesson 4: STEREOTYPES	131
ANEXO 5 – Planejamento das Aulas – Lesson 5: RACISM	132
ANEXO 6 – Planejamento das Aulas – Lesson 6: RACISM	134
ANEXO 7 – Planejamento das Aulas – Lesson 7: RACISM	135

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Aula do dia 03/05/2018 – Recorte do percurso didático.....	55
Figura 2: Curta-metragem de animação Zero de Christopher Kezelos e Christine Kezelos. ...	60
Figura 3: Atividade realizada em sala de aula com o intuito de quebra de estereótipo social da mulher.....	66
Figura 4: Postagem utilizada na aula do dia 13/08/2018.....	72
Figura 5: Cartoon utilizado na aula do dia 14/08/2018	75

LISTA DE NARRATIVAS MULTIMODAIS

Narrativa Multimodal 1: Produzida pelo participante Nutella na aula do dia 14/08/2018.....	81
Narrativa Multimodal 2: Produzida pela participante Kallyta na aula do dia 14/08/2018.....	84
Narrativa Multimodal 3: Produzida pela participante Débora na aula do dia 14/08/2018.....	88

LISTA DE RELATOS

Relato 1: Suavi Manovi – Aula do dia 24/04/2018	44
Relato 2: Isabela – Aula do dia 24/04/2018	52
Relato 3: Trevor – Aula do dia 03/05/2018.....	60
Relato 4: Nutela – Aula do dia 10/11/2018.....	61
Relato 5: Isabela – Aula do dia 24/04/2018	62
Relato 6: Anônimo – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2018.....	68
Relato 7: Comilona – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2018	69
Relato 8: Florzinha – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2018.....	69
Relato 9: Débora Helena-Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2018.....	69
Relato 10: Jujuba – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2018	69
Relato 11: Michele – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2018.....	70
Relato 12: Comilona – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2019	95
Relato 13: Sorvete de Leite Ninho – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2019.....	95
Relato 14: Canela – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2019.....	95
Relato 15: Dark – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2019	98

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número total de educandas/os da escola pesquisada	21
Quadro 2: Perfil das/os agentes da pesquisa.....	23
Quadro 3: Símbolos utilizados na transcrição das gravações.....	28
Quadro 4: Síntese dos principais elementos constituintes da proposta de ensino	32
Quadro 5: Transcrição das frases.....	67

A EXPRESSÃO DA VIDA QUE, EM SEU MOVIMENTO, VIBRA!

O Tempo

A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
Quando se vê, já são seis horas!
Quando se vê, já é sexta-feira!
Quando se vê, já é natal...
Quando se vê, já terminou o ano...
Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.
Quando se vê passaram 50 anos!
Agora é tarde demais para ser reprovado...

Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.
Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas...

Mario Quintana¹

O resgate da memória é fundamental no processo de desenvolvimento psicológico, de autoconhecimento e de desenvolvimento pessoal. Quando resgatamos nossas memórias estamos trazendo com elas a possibilidade de voltar no tempo, de revisitar, compreender e digerir situações vividas. Nessa volta ao tempo, podemos acessar nossos registros pessoais antigos ou nem tão antigos, e temos a oportunidade de transformar ideias, pressupostos, e aumentar a visão sobre nós mesmos e sobre o mundo.

A epígrafe apontada no início deste capítulo expressa incontestavelmente alguns dos meus sentimentos como professora de inglês em contexto público. Fazia diariamente momentos de reflexão sobre a minha prática pedagógica e revisitava cotidianamente o contexto inserido, sentia gradativamente o desejo de ampliar os meus conhecimentos para que minhas ações como professora satisfizessem melhor às necessidades da realidade educacional em que estava inserida. Assim, como bem disse Quintana na epígrafe que abre esse capítulo, *a vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa* e, ao fazer essa tarefa, me via resgatando a ascendência daquilo que veio fundar a minha trajetória acadêmica e profissional, marcada por perspectivas diferentes, cada uma útil a seu tempo.

Percebo que esse trabalho foi motivado por minha longa atuação em contextos diferenciados de educação linguística. Muito embora, ressalto que o Ciclo de Formação Humana da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia me possibilitou por em prática um desejo e interesse de trabalhar com perspectivas situadas, considerando o contexto local e suas especificidades. Buscando trazer uma contribuição para a minha práxis e para esse meu contexto de atuação, passei a desenvolver ao longo dos anos de 2015 e 2016, especialmente depois de participar como aluna ouvinte em duas disciplinas do Mestrado Interdisciplinar da

¹ Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTA4NTY2NQ/>>. Acesso em: 18 nov. 2018.

Universidade Estadual de Goiás, uma educação crítica pautada na atitude de escuta e respeito. Tenho insistido em minhas aulas na questão do senso de pertencimento como preparação do terreno no intuito de lidar com futuras dificuldades postas não só pela complexa trama de políticas e ações governamentais, mas também com a formação da identidade que perpassam tanto a vida da/o professora/or, da/o aluna/o como da comunidade escolar. Por essa razão, optei por realizar esse estudo em uma escola municipal da cidade de Goiânia em que fui professora de inglês durante 16 anos, coordenadora pedagógica por 2 anos e atualmente sou a gestora dessa instituição de ensino. Dentre um universo de possibilidades, essa pesquisa foi realizada na turma do Ciclo II, agrupamento F1(6º. Ano), composta por 25 alunas/os, com a faixa etária entre 10 e 12 anos. Algumas razões me motivaram a trabalhar com essa turma específica, dentre elas, por se tratar de um grupo de pré adolescentes e de estarem (não todas/os, mas a maioria) na escola por mais de três anos. E, enfatizo que pesquisei a minha própria práxis.

Tenho desenvolvido trabalhos envolvendo o ensino de línguas voltado para os letramentos críticos, com foco em nossas diferentes realidades, entendendo e percebendo a escola não como espaço de simulação da vida social, mas como o retrato da própria vida. A crítica que me norteia e que norteia a minha prática pedagógica busca ainda com muita timidez deslocar e descentrar sentidos, numa tentativa de convidar as minhas alunas e os meus alunos a desnaturalizarem o que é visto como natural. A primeira grande dificuldade encontrada foi a de instigar situações e propostas pedagógicas para desmistificar a crença de que o ensino de inglês em escola pública é de um contexto subsumido como ineficiente para o ensino e a aprendizagem de inglês. Dessa maneira, a preocupação permanecia na questão de como desenvolver um trabalho que pudesse, do ponto de vista pedagógico, levar em conta aspectos de gradação e progressão do conteúdo qualitativo e não somente quantitativo. Busquei alcançar uma prática em que os conflitos não pudessem ser silenciados e muito menos eliminados definitivamente, mas ao contrário, precisavam ser compreendidos e trabalhados como brechas valiosas de construção.

Engajar-me nas perspectivas críticas foi como se me fosse dado um dia, outra oportunidade, tal como no poema. O envolvimento foi tão forte que eu nem olhava o relógio. A cada aula, tive a intenção de que minha práxis me levasse a pensar, junto com minhas alunas e meus alunos, encaminhamentos possíveis para as escolhas teórico-metodológicas que fiz ao planejar as aulas na condução da disciplina, e tentei fazer jus ao “papel político e social da língua estrangeira enquanto componente curricular corresponsável pela formação cidadã e crítica das/os educandas/os” (DUBOC, 2018, p.20).

Práticas críticas não eram comuns na minha época de graduação, também não havia passado por nenhuma experiência de aprendizagem crítica que pudesse me servir de exemplo. Mas, a partir de questões observadas nas vivências críticas ao longo de minha vida e de leituras feitas durante o mestrado, comecei a perceber que utilizava de pequenas brechas (DUBOC, 2015) para introduzir possibilidades críticas em minhas aulas. Entendo por crítica uma postura de questionamento e problematizações (PENNYCOOK, 2006) dos discursos e práticas que promovem desigualdades sociais. Por essa razão, hoje me vejo no emaranhado discursivo do letramento crítico, *jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas*, o que tem me possibilitado diálogos intermináveis com várias/as estudiosas/os, me permitindo refletir que não existe uma única possibilidade de ensinar e aprender inglês, e de entender que a educação linguística pode e deve ser mais inclusiva e considera a diversidade das identidades sociais existentes.

Neste trabalho, utilizo o termo agência discente para me referir a/ao participante dessa pesquisa um sujeito criativo individual com potencial para mudança; por ser um agente, o sujeito-ator social pode se tornar um protagonista de seu projeto de ação. E se esta/e sujeita/o é agente, ator social e protagonista, na perspectiva de meu trabalho, ela/e pode agenciar a própria transformação, o que representaria valores éticos de cuidado consigo, com o outro e com o mundo. Entendo que o conceito de agência está vinculado ao desenvolvimento crítico, pois esse recai na possibilidade de auxiliar indivíduos para mudanças de atitude. Assim, “a educação da complexidade e da agência quer ensinar professores e educandos a aprenderem a buscar autonomia, a se assumirem no mundo” (MOROSOV; MARTINEZ, 2014, p. 150). Esse conceito de agência exige o exercício constante do questionamento e da problematização, isso quer dizer, se perceber como sujeito “desmembrado pela fragmentação da experiência” (CORACINI, 2003, p. 100). É um sujeito cuja identidade não é fixa e que reconhece que os saberes estão em constante processo de transformação.

Nessa perspectiva, o principal intento deste estudo é ressignificar a educação linguística para essa turma – F (6º. Ano), a fim de provocar o engajamento nos debates voltados para a cidadania ativa e a agência discente. Justifico que o conceito de cidadania adotado nesse trabalho se ancora nas palavras de Wenger (1998), que por sua vez, entende que a educação para a cidadania visa a transformação de grupos sociais através da participação ativa dos indivíduos. Portanto, a intenção desse trabalho é compreender o movimento da cidadania participativa desenvolvida por cada agente da pesquisa. Em termos mais específicos, compreender como o conhecimento transgressivo atravessa fronteiras e quebra regras, na

tentativa de provocar ação e mudanças (PENNYCOOK,2006). Para alcançar esses objetivos, este estudo procura responder às seguintes questões de pesquisa:

- De que forma as aulas de inglês, pensadas a partir do letramento crítico, podem favorecer as possibilidades de agência discente em um contexto público?
- Como posso problematizar a educação linguística do Ensino Fundamental de uma escola pública, tendo por base os sentidos construídos pelas/os agentes e os princípios de uma perspectiva crítica?

No intuito de responder a essas perguntas, convido algumas e alguns estudiosas/os para me auxiliar nessa busca investigativa e tentar transgredir, especialmente porque entendo a necessidade de repensar o local das/os alunas/os e o meu como professora, pesquisadora e gestora de uma forma que faça um arranjo para uma ação reflexiva possibilitando a mudança social, o desenvolvimento do senso de cidadania e o questionamento das relações de poder. Neste contexto, esse trabalho se justifica por auxiliar na compreensão e na constituição do sujeito, como múltiplo e conflitante. Para tanto, traço a seguir a trajetória metodológica deste estudo bem como, o porquê da pesquisa qualitativa interpretativista, os procedimentos adotados para a geração de material empírico, assim como a descrição e importância de cada uma das fontes de pesquisa aqui utilizadas. Trago um panorama do contexto de pesquisa, um quadro com características das/os agentes para que eu possa entender melhor as vozes desses aprendizes, e também a minha própria voz, bem como minhas ressignificações enquanto professora, pesquisadora e gestora dessa instituição da rede pública municipal de ensino de Goiânia.

VOZES E RUIDOS QUE ME CHAMAM DE VOLTA PARA A VIDA –

A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Catar Feijão

Catar feijão se limita como escrever:
jogam-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na da folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.

Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.

Ora, nesse catar feijão entra um risco:
o de que entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.

Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviante, flutual,
açula a atenção, isca-a com o risco.

*João Cabral de Melo Neto*²

Correlaciono esse poema com a forma minuciosa do ato de escrever. João Cabral de Melo Neto alerta que essa atuação passa pela escolha. Catar e escrever são atos fronteiriços, que ocorrem no fazer cotidiano de quem cozinha feijão e de quem escreve. O ato de pesquisar pode ser então, comparado com o “catar feijão”, que é sempre um ato de escolha. Quando me cerco com o processo de pesquisa, estou cotidianamente fazendo escolhas, motivadas por inúmeros aspectos, mas estou consecutivamente escolhendo, especialmente nas pesquisas de abordagem qualitativa (isto não anula as outras abordagens) que envolvem o campo empírico dos sujeitos sociais. A escolha do objeto, a metodologia, as fontes de pesquisa utilizadas para a geração do material empírico, os sujeitos envolvidos, as formas de análise, a escrita, tudo se desenvolve em percursos a serem trilhados com o olhar crítico necessário (GALLEFI, 2009) às pesquisas.

Dentre essas escolhas, traço algumas considerações a respeito das bases epistemológicas e metodológicas empregadas nesta pesquisa. Em seguida, apresento o contexto, as/os agentes e as fontes de pesquisa utilizadas para geração do material empírico. Posteriormente, discorro sobre o papel da pesquisadora e a dinâmica das aulas ministradas. Ao

² (MELO NETO, João Cabral de. "Os melhores poemas de João Cabral de Melo Neto". São Paulo: Global, 1985. p.190.)

fazer a opção pelo ensino de inglês na educação básica da Rede Pública de Goiânia como foco para esta dissertação, adotei uma concepção metodológica de pesquisa qualitativa de natureza interpretativista. Fiz essa opção, pois, sou a professora pesquisadora, busco estabelecer uma relação entre os eventos que ocorrem em sala de aula e fora dela, com o sistema social mais amplo, além de problematizar “questões relacionadas à reprodução social, desigualdades e formas de opressão dentro e fora do sistema educacional” (MAINARDES; MARCONDES, 2011).

As aulas ministradas no primeiro e no segundo semestres letivos de 2018 foram a base para esta pesquisa. Para esta decisão, considerei os objetivos e os vários aspectos sociais entrelaçados no processo de geração do material empírico, dentre eles os sujeitos – alunas e alunos da turma F1 (6º Ano) - o espaço a ser pesquisado, a sala de aula, os fatores externos imbricados no caminhar dessa pesquisa, bem como a base teórica que apoia todo esse trabalho.

1.1 A pesquisa qualitativo-interpretativista

Essa pesquisa localiza-se na área de concentração “Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias”, e tem como linha de pesquisa “Linguagem e Práticas Sociais”. A minha escolha por realizá-la de acordo com os pressupostos da pesquisa qualitativo 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 pela humanidade, que interpreta e (re)interpreta o mundo a sua volta, mostrando que não há uma única realidade, mas várias (MOITA LOPES, 1994).

Flick (2009) pontua que a era das ‘grandes narrativas’ cede lugar às ‘narrativas situadas’ em um tempo e local específicos, em razão das mudanças sociais e a pluralização dos modos de vida que as/os pesquisadoras/res enfrentam novos contextos e perspectivas sociais. Nesse caminho, a linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista: “O significado não é o resultado da intenção individual, mas de inteligibilidade interindividual. Em outras palavras, o significado é construído socialmente” (ARONOWITZ e GIROUX, 1991, p.93). O que implica que como pesquisadora acredito que o mundo social seja constituído pelos vários significados que o indivíduo 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 sobre/no contexto social pelas/os agentes de uma situação, uma vez que a presença da pesquisadora se faz também presente.

Justifica-se também porque a pesquisa qualitativa é situada, tenta entender a realidade complexa e as várias vozes que constituem o mundo social. De acordo com Moita Lopes (1994), a investigação nas Ciências Sociais tem de dar conta da pluralidade de vozes em ação, para isso devo considerar o envolvimento de questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Dentro dessa perspectiva, Mason (1998) afirma que essa metodologia de pesquisa deve ser conduzida como uma prática ética e com um olhar voltado ao contexto político-social da prática da pesquisa ao pensar no potencial emancipatório que esta pode ter.

Na posição interpretativista, é importante tentar incluir a visão das/os agentes do mundo social, já que se trata de um aspecto de suma importância. Como a pesquisa qualitativa aspira à compreensão de material empírico complexos, contextuais e detalhados, dessa forma, como pesquisadora busquei estar atenta às mudanças dos contextos e das situações em que a pesquisa toma espaço, tentando sempre ter uma postura autocrítica, o que, por sua vez, implica ter em mente que não é possível ser neutro e afastar do conhecimento que está produzindo (MOITA LOPES, 1994). Trabalhando no paradigma qualitativo, a pesquisa interpretativista assume que as descrições e explanações envolvem um ponto de vista seletivo e uma interpretação, pois, o acesso ao fato deve ser feito de forma indireta através da interpretação de vários significados que o constituem.

1.2 O Contexto da pesquisa

Em 21 de abril de 1992 houve uma invasão no entorno em que a escola se encontra. À época, algumas e alguns moradores/res preocupados com a escolaridade de suas filhas e filhos, conseguiram junto aos políticos uma área destinada à construção de uma escola. Após formarem uma associação de moradores de posse do levantamento da demanda escolar, solicitaram junto ao órgão competente a construção da escola em que hoje trabalho e na qual desenvolvo este estudo. Naquela época, a escola recebeu o nome cuja referência era o setor em que se situa, poucos meses depois, em 04 de dezembro de 1997, após a aprovação de sua criação e denominação pela Câmara Municipal de Goiânia, Lei número 7.149, seu nome foi alterado, honrando, portanto, um grande jornalista da época.

Em 1998, iniciou-se, em 39 escolas municipais, o Projeto Pedagógico “Escola para o Século XXI” que, em caráter experimental, propunha a implementação gradativa da

organização do ensino fundamental em três ciclos (I, II e III) e as Classes de Aceleração de Aprendizagem. Esse projeto, em 1999, foi ampliado para 50 escolas. Entretanto, a continuidade e ampliação do número de escolas organizadas em ciclos demandavam a estruturação e reorganização do sistema municipal de ensino como um todo. No ano de 2002, o segundo ciclo passou a ser organizado na totalidade das escolas municipais em Goiânia e, em 2003, foi organizado o terceiro ciclo. A escola onde esta pesquisa foi realizada funciona no regime de Ciclos de Formação Humana que, segundo Mainardes (2010, p 22), são entendidos como:

[...] os Ciclos de Formação (também chamados de Ciclos de Formação Humana) propõem uma ruptura radical com a lógica seriada e com as práticas de reprovação, bem como com as concepções convencionais de currículo, avaliação e gestão da escola [...]. Nos Ciclos de Formação, a organização escolar baseia-se nos ciclos do desenvolvimento humano. Assim, os nove anos de escolaridade obrigatória são divididos em três ciclos: a) 1º Ciclo (6 a 8 anos de idade); b) 2º Ciclo (9 a 11 anos de idade); c) 3º Ciclo (12 a 14 anos).

Os Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano constituem uma concepção de escola para o ensino fundamental, na medida em que considera a aprendizagem como um direito de cidadania. Os ciclos propõem o agrupamento das/dos estudantes, crianças e adolescentes de acordo com suas fases de formação: infância 6 a 8 anos; pré-adolescência 9 a 11 anos e adolescência 12 a 14 anos. As/os professoras/es formam coletivos por ciclo, sendo que, a responsabilidade pela aprendizagem das/os alunas/os é sempre compartilhada por esse grupo de docentes e não mais por professores ou professoras individualmente. Essa nova forma de organização escolar se diferencia da então tradicional seriação que agrupa as/os alunas/os apenas por níveis de conhecimento. As/os alunas/os no ciclo são agrupadas por idade evidenciando o respeito ao desenvolvimento da criança e do adolescente, e como se processa esse desenvolvimento de acordo com as fases de formação da criança.

Hoje, a escola atende uma clientela de nível social médio – baixo, de famílias residentes no bairro e de regiões circunvizinhas. No matutino, a escola atende o Ciclo III com educandas/os pré-adolescentes com idade entre 12 e 15 anos. No vespertino, os Ciclos I e II que são crianças e pré-adolescentes com idade entre 06 e 12 anos e no período noturno, a escola atende a EAJA – Educação de Jovens e Adultos com alunas/os a partir de 15 anos.

Quadro 1: Número total de educandas/os da escola pesquisada³

Turmas	Número de Educandos/as		
	Matutino	Vespertino	Noturno
A, B e C (Ciclo I)	-	94	-
D, E e F (Ciclo II)	-	200	-
G, H e I (Ciclo III)	162	-	-
1ª à 4ª Séries 5ª à 7ª Séries 8ª Série 9ª Série (EAJA)	-	-	86
Total	162	294	86

Fonte: Este quadro faz parte integrante do Projeto Político Pedagógico da Escola do ano de 2018, cujas informações obtidas no Elenco da secretaria da escola.

Para que esta proposta de Ciclos tenha êxito, tenho que me conscientizar da função social da escola que é sistematizar, elaborar, difundir, socializar, construir o conhecimento prévio e/ou elaborado de forma significativa e contextualizada. Em outras palavras, significa formar a/o cidadã/o a partir da construção do conhecimento, de atitudes e valores que tornem a/o estudante solidária/o, crítica/o, ética/o e participativa/o.

1.3 Agentes da pesquisa

A turma F1 (6º ano), em que ministrei as aulas e gerei o material empírico, foi composta por 25 alunas/os (16 alunas e 09 alunos). Todas e todos obtiveram autorização dos pais ou responsáveis. Essas pessoas responsáveis foram informadas e questionadas sobre a possibilidade da participação das crianças na pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). O Termo de Livre e Esclarecido (Apêndice B), documento produzido em linguagem compreensível, também foi assinado pelas 16 alunas e pelos 9 alunos que tinham obtido o assentimento dos pais ou responsáveis.

³ Ressalta-se que esse quadro sofreu alterações no ano de 2019, uma vez que essa escola passou a atender a Educação Infantil, alcançando assim, todas as modalidades do Ciclo de Formação Humana: Educação Infantil, Ciclo I, Ciclo II, Ciclo III e EAJA (Educação de Jovens e Adultos). E no ano de 2020 novas alterações foram realizadas para alcançar a proposta de ensino do documento DC-GO Ampliado, baseado na BNCC.

1.3.1 Alunas e alunos

Neste momento, apresento uma visão geral das/dos agentes dessa pesquisa com algumas especificidades da turma escolhida e logo a seguir o quadro elaborado a partir das respostas obtidas através do questionário sócio econômico.

A turma conta com alunas/os na faixa etária entre 10 e 12 anos de idade. A maioria natural do estado de Goiás, grande parte da capital; dois provenientes do estado do Tocantins, dois do Mato Grosso e uma aluna natural de São Paulo. 17 se intitularam pardos, 3 pretos, 4 brancas e 1 indígena. 13 deles vivem com pais e mães casados, 5 separados, 4 divorciados, 2 viúvos e 1 solteira. Nota-se pelas respostas do questionário que há uma maior porcentagem de moradores em casas alugadas e um quantitativo significativo acima de 5 moradores em cada residência. É importante observar que as alunas bem como os alunos não responderam às perguntas direcionadas às informações sobre os pais, isso nos mostra que uma grande parte delas e deles vivem com as mães e avós. De acordo com os dossiês das/dos agentes da pesquisa, 72% já estudam nessa escola desde o agrupamento A – 1º. Ano. Esse fator também foi relevante uma vez que boa parte da Turma F – 6º. Ano já teria estudado inglês em anos anteriores. Isso permitiria que eles externassem pontos de vista, ao longo das aulas e entrevistas, baseados em suas experiências prévias.

No quadro a seguir, apresento em ordem alfabética a partir de pseudônimos por elas e eles escolhidos, informações detalhadas conseguidas a partir do questionário socioeconômico. Justifico, ainda, que os nomes fictícios escolhidos por elas e por eles não foram escolhidos aleatoriamente, foram sim escolhidos por representarem cada uma/um na sua especificidade complementando, adaptando e adequando as suas identidades. Entendo que, as escolhas conscientes feitas por elas e eles trouxeram uma definição de quem realmente são, qual o real lugar e o real papel que ocupam nessa sociedade e os desejos e possibilidades de mudança. Por meio de suas escolhas, a/o sujeito “ganha vida” com a complexidade do mundo moderno, Hall (2003), adquirindo uma forma mais coletiva e social de ser e estar no mundo.

Quadro 2: Perfil das/os agentes da pesquisa

Nome fictício	Sexo	Cor/Raça	Idade	Naturalidade	Escolaridade		Domicílio/Moradores	Profissão dos Responsáveis		Estado civil dos pais
					Pai	Mãe				
Anônimo	M	Parda	11	Goiânia-GO	7º	6º	Casa Própria / 4	Vendedor	Vendedora	Casados
Comilona	F	Parda	12	Goiânia-GO	**	Não terminou	Casa Própria / 6	**	Copeira	Viúva
Canela	M	Preta	11	Canarana-MT	9º ano	1º Grau	Casa Alugada / 3	Caminhoneiro	Costureira	Casados
Dark	M	Parda	12	Goiânia-GO	NR	2º Grau	Casa Invasão / 4	NR	Secretária	Separados
Débora	F	Parda	11	Goiânia-GO	NR	NR	Casa Financiada / 4	Entregador de Farmácia	Do lar	Casados
Débora Hellena	F	Preta	11	Natividade-TO	4º ano	4º ano	Casa Alugada / 4	Técnico de Celular	Costureira	Casados
Filakiis	F	Parda	11	Goiânia-GO	4º ano	8º ano	Casa Própria / 4	Porteiro	Doméstica	Casados
Flica	F	Parda	11	Goiânia-GO	NR	Pós-Graduação	Casa Própria / 5	NR	Professora	Divorciados
Florzinha	F	Parda	11	Goiânia-GO	2º Grau	2º Grau	Casa Própria / 4	Vendedor de Mel	Vigilante	Casados
Isabela	F	Parda	11	Goiânia-GO	3º ano	2º ano	Casa Própria / 4	Pedreiro	Doméstica	Casados
Jeni	F	Parda	11	Goiânia-GO	6º ano	7º ano	Casa Alugada / 5	Técnico de Celular	Faxineira	Casados
Jujuba	F	Branca	11	Goiânia-GO	NR	Até última	Casa Própria / 5	NR	Vendedora	Separados
Kaka	M	Branca	12	Axixá-TO	3º ano	3º ano	Casa Alugada / 4	Tapeceiro	Doméstica	Casados
Kallyta	F	Parda	10	Aparecida de Goiânia-GO	Já terminou	1º ano	Casa Alugada / 5	Eletrônico	Costureira	Casados
Kari	F	Branca	12	Goiânia-GO	9ª série (padrasto)	8ª série	Casa Financiada 4	Pedreiro (Padrasto)	Do lar	Separados
Larissa Manoela	F	Parda	11	São Paulo-SP	**	7º ano	Casa Alugada / 8	**	Cozinheira	Viúva
Lucas Tales	F	Preta	12	Goiânia-GO	NR	6º ou 7º ano	Casa Própria / 3	NR	Empregada Doméstica	Separados
Magali	F	Parda	10	Goiânia-GO	NR	NR	Casa Própria / 5	Mecânico	Auxiliar de Escritório	Casados
Michele	F	Parda	11	Goiânia-GO	8º ano	Cursando 1º Grau	Casa Própria / 5	Marceneiro	Operadora de Caixa	Casados
Nigon	M	Branca	12	Goiânia-GO	NR	9º ano	Casa Alugada / 5	NR	Vendedora	Divorciados
Nutella	M	Parda	11	Aparecida de Goiânia-GO	3º ano	6º ano	Casa Alugada / 4	Organizador de eventos	Organizadora de eventos	Casados
Ted	M	Parda	11	Goiânia-GO	NR	2º Grau	Casa Alugada / 3	NR	Servente	Separados
Trevor	M	Indígena	11	São Félix do Araguaia-MT	NR	Estuda	Casa Alugada / 5	NR	Do lar	Divorciados
Sorvete de Leite Ninho	F	Parda	11	Goiânia-GO	NR	Não estuda	Casa Alugada / 2	NR	Empregada	Divorciados
Suavi Manovi	M	Parda	12	Goiânia-GO	NR	8º ano	Casa Alugada / 6	NR	Cozinheira	Solteira

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas respostas do questionário inicial da pesquisa em 2018.

1.3.2 Professora pesquisadora

O caminho trilhado até a Universidade Federal de Goiás foi um caminho não muito diferente da maioria das/os brasileiras/os de classe baixa do nosso país. Aluna de escola pública, os meus primeiros anseios em ser professora de inglês se deu em uma escola na cidade de Senador Canedo – Goiás cuja professora, uma freira que estudou boa parte da sua vida nos Estados Unidos, me fez vivenciar uma oportunidade de expressar palavras e pequenas frases em outra língua. Com sua metodologia peculiar me fazia passar horas repetindo frases ouvidas em sala de aula, cuja melodia me fazia dar risadas calorosas e cheias de vontade de aprender mais. Não fui silenciada!

O tempo foi passando e com ele algumas oportunidades únicas apareceram na minha vida e dentre algumas delas a de estudar inglês em um cursinho em Goiânia. O caminho direcionado para a sala de aula já havia sido traçado. A Universidade Federal de Goiás foi um sonho alcançado com o incentivo da minha mãe e uma das minhas irmãs. Tratou-se de uma experiência única com vivências extraordinárias que me fizeram refletir na profissional que gostaria de ser. Obviamente as aulas de inglês eram sem dúvida as mais interessantes e significativas para mim. No que concerne mais especificamente à minha experiência com o ensino crítico de línguas, infelizmente não tive aulas embasadas em premissas críticas na graduação, mas tive a grande felicidade de conhecer duas excelentes professoras que me ajudaram a entender todo o processo que envolve o ensinar e o aprender, que foram professora Dra. Eliane Carolina de Oliveira e professora Dra. Rosane Rocha Pessoa. Entendi, naquela ocasião que nenhuma atitude foi desvinculada do meu propósito, da minha finalidade. Na verdade, elas me ajudaram a traçar o meu próprio destino e meu próprio caminho.

No ano de 2002, finalizei a minha graduação, e alguns professores me convidaram a participar de uma Pós graduação em Ensino, Prática e Didática do Ensino de Inglês na cidade de Itapuranga. Dentre eles, a professora Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva e foi com ela que pude perceber melhor como aspectos sociais, culturais, históricos e políticos estavam intimamente relacionados à língua que nós, professoras/es, estávamos trabalhando. Minha perspectiva quanto ao assunto mudou radicalmente, pois comecei a enxergar aspectos que antes não conseguia perceber. Tratou-se de um ano muito significativo para a minha vida profissional – iniciei minha vida como professora de inglês na Prefeitura de Goiânia e fui convidada a assumir aulas de inglês em uma faculdade particular em Aparecida de Goiânia onde trabalhei por 19 anos. Neste segundo contexto vivenciei situações profissionais ora de conforto e ora de desconforto,

especialmente salariais. Muito embora, adquirir uma experiência significativa com inglês, literatura inglesa e americana e estágios supervisionados tanto de língua inglesa quanto de língua portuguesa.

No ano de 2017 iniciei uma disciplina como aluna especial no curso de Pós Graduação da UEG de Anápolis intitulada Processos Pedagógicos, Mediações e Tecnologias com a professora Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva e o professor Dr. João Henrique Suanno. Essas aulas contribuíram imensamente com minhas reflexões sobre que tipo de professora eu gostaria de me tornar, o que me fez reavaliar profundamente minha conduta como docente e como pessoa. Durante esse período, as perspectivas críticas fizeram parte da minha vida e percebi como ali, no meu contexto, através das minhas aulas, pude de alguma forma contribuir socialmente. Concordo com Pessoa (2014), quando a autora afirma que pesquisadoras/es e educadoras/es têm a responsabilidade de fazer um trabalho que seja socialmente significativo e responsável.

Um ano depois ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás e decidi continuar o trabalho com a perspectiva crítica de línguas, estudo esse que realmente fez a diferença na minha história profissional e pessoal. Compreendi que a língua está sempre imbricada em relações de poder que configuram as interações entre as pessoas, de acordo com o contexto, a situação, as/os interlocutoras/es envolvidas/os etc., e que, por conseguinte, esses fatores influenciam a atribuição de determinados valores à língua, em seu uso social. Neste contexto, a professora Dra. Viviane Pires Viana Silvestre e a professora Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva que nesse momento assumiu a responsabilidade de ser minha orientadora me apresentaram uma porta entreaberta para que eu pudesse abrir e vivenciar todas as possibilidades das perspectivas críticas em contextos diversos.

Esse trecho da minha história me parece oportuno para introduzir algumas das questões que vem norteando minhas reflexões como professora e pesquisadora, e que tento abordar neste texto.

Há 16 anos tenho sido professora de inglês na escola em que realizei este estudo. A grande maioria das/os agentes da pesquisa já havia sido minhas alunas e meus alunos durante os anos de 2016 e 2017 nas turmas “D” (4º Ano) e “E” (5º Ano), respectivamente. Nessa mesma instituição durante os anos de 2014 a 2016 fui coordenadora pedagógica do Ciclo III, no turno matutino e no vespertino professora de Inglês para o Ciclo II. No ano de 2018 fui eleita diretora dessa instituição de ensino fundamental em Goiânia.

Relato esses aspectos porque não há como dissociar a professora da gestora, a gestora da pesquisadora, e a pesquisadora da professora, especialmente porque aspectos que me representam nessas três funções estão interligados. Entendo que estou em constante e contínuo

diálogo com o interior (alunas, alunos, administrativos, professores, coordenadores) e o exterior da escola (comunidade escolar) e com as identidades que esses dois contextos me propiciam. Não há como desprender essas identidades, uma vez que elas me permitem deslocar de um eixo a outro, questionar as incertezas e entender as contradições que existem nesses dois contextos, proporcionando por vezes um eu centrado. Percebo que as minhas identidades – professora, pesquisadora e gestora estão entrelaçadas, elas conversam, mas não convivem harmoniosamente. Ao contrário, estão ligadas a disputas e embates, choques e conflitos, poder e legitimação de verdades. Não seria, portanto, possível entender o caminhar desse trabalho dissociando essas identidades. Instaure-se aqui uma conversação entre elas para tentar compreender as reações das alunas e dos alunos, bem como minha prática e minhas atitudes em sala de aula e fora dela. Acredito, portanto, que a oportunidade de pesquisar minha própria prática contribuiu para momentos reflexivos e críticos que tenho tentado construir ao longo da minha vivência em sala de aula.

1.4 A geração do material empírico e suas fontes

Como dito na introdução desse trabalho, quando me envolvo com processos de pesquisa, estou sempre fazendo escolhas, motivadas por diversos fatores, mas estou sucessivamente escolhendo, principalmente nas pesquisas de abordagem qualitativa que envolvem o campo empírico dos sujeitos sociais. A escolha do objeto, a metodologia, as fontes, as/os sujeitas/os envolvidas/os, as formas de observar, a escrita, tudo se desenvolve em caminhos a serem escolhidos/trilhados (GALLEFI, 2009) às pesquisas na contemporaneidade.

Seguindo o princípio da pesquisa qualitativa, a geração do material empírico foi feita a partir de atividades distintas, muito embora, estes se entrelaçam e se completam, no intuito de entender e compreender a/o sujeito social. Na busca desse objetivo, o material empírico foi gerado por meio de fontes consideradas importantes e significativas para o contexto dessa pesquisa. Ministrei 56 aulas ao longo do ano de 2018 (primeiro e segundo semestres), contudo, saliento que 14 aulas foram utilizadas para a redação deste trabalho, durante as quais foi possível entender sobre as especificidades de cada educanda e de cada educando, bem como, a proposta de ensino. Dessa forma, tentei diversificar as fontes no intuito de abranger os diferentes modos de aprender, as diferentes maneiras de se expor e de se comunicar. Nessa perspectiva, apresento uma pequena descrição de cada fonte utilizada.

1.4.1 Diário

Entre tantas escolhas e análises, o percurso de investigação sobre o ensino crítico de inglês e suas relações com a prática pedagógica me levou a escolher o diário como um dispositivo de registros e interlocuções da/na pesquisa. Assim, construir o diário para ser o lugar de registro dos movimentos, das leituras, dos tempos, espaços e das observações que ocorreram, enfim, do que na escola vimos, ouvimos e vivemos. Sobre essa movimentação, Demo (2012) ressalta que:

(...) o analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto (DEMO, 2012, p. 33).

Nesse ato de tudo observar, de entender que os gestos, o olhar, o meneio do corpo têm voz que me baseio em Demo (2012). E ainda, para justificar que o diário além de ser utilizado como reflexão, é também utilizado como forma de conhecer, recorro a Macedo (2010), cuja afirmação pontua que o “vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida” (MACEDO, 2010, p. 134). O diário de pesquisa se caracterizou como uma importante instrumento de geração do material empírico, uma vez que nele expressava meu ponto de vista sobre as aulas, as minhas reflexões e percepções sobre as atividades, preparação das aulas, escolha de atividades, sugestões das/dos agentes e esse registro aconteceu no término das aulas e quando me lembrava de algo que considerava importante.

1.4.2 Transcrição das gravações em áudio e vídeo

A escolha dessa fonte vai ao encontro da perspectiva apresentada por Bortoni-Ricardo (2008) que justifica que a gravação em áudio e vídeo permite ao pesquisador recordar os materiais gerados, aprimorar a teoria que está sendo construída e ainda por entender que os gestos, os olhares e a linguagem corporal como um todo dos/as aprendizes nos dizem muito a respeito das ações e discussões ocorridas nos encontros, optei por fazer uso desse instrumento. Muito embora, saiba que algumas das falas das/os educandas/os possam ser consideradas difíceis de ser compreendidas.

Destaco que, para uma possível problematização mais ampla das interações das/os agentes, os excertos foram parcialmente transcritos com o intuito de contemplar não somente os trechos passíveis de análise, “mas também o que foi dito antes e depois, pois as palavras adquirem sentido no contexto cultural em que são produzidas” (REES; MELLO, 2011, p. 35). Opto por esse procedimento porque acredito que os gestos, os olhares e a linguagem corporal como um todo das/os agentes da pesquisa contribui para o entendimento das discussões ocorridas nas aulas, assim como me possibilita uma maior compreensão do material empírico gerado. Ressalto que iniciei gravando todas as aulas, mas percebi que essa fonte estava constringendo algumas e alguns agentes, por essa razão, e na tentativa de não bloquear as/os alunas e alunos passei a gravar todas as entrevistas e as rodas de conversas e obtive aproximadamente 5 horas de gravação.

Quadro 3: Símbolos utilizados na transcrição das gravações

CÓDIGO	SIGNIFICADO
<i>Itálico</i>	Trecho em Inglês
[]	Comentário explicativo inserido pela professora
...	Interrupção/assunto incompleto
(?)	Trecho inaudível/incompreensível
[...]	Trecho suprimido
(...)	Pausa
{ }	Informação extra inserida pela/o participante
Negrito	Ênfase da pesquisadora
“ ”	Frases trabalhadas em sala de aula

Fonte: Adaptado pela autora com base no quadro utilizado por Silvestre (2017).

1.4.3 Entrevistas individuais semiestruturadas

As entrevistas individuais foram realizadas com todas/os as/os alunas/os, agentes da pesquisa, ao final de cada tema. A escolha por esse tipo de entrevista foi feita, pois, segundo Lankshear e Knobel (2004), ela encoraja a elaboração de aspectos importantes passíveis de surgimento durante a interlocução, com a virtude de não limitar as possibilidades de enriquecimento das informações. As entrevistas ocorreram nas dependências da escola, tendo como ponto de partida os questionamentos descritos pelas/os educandas/os, observações feitas por mim durante as aulas e registros feitos pelas/os educandas/os anteriormente. Ressalta-se ainda, a importância desse instrumento uma vez que possibilita a participação da/o educanda/o

que não se sente muito à vontade em emitir opiniões, ou se posicionar em grandes grupos. As entrevistas na sua maioria foram feitas de maneira informal com registro no diário e/ou gravadas em áudio. O tempo inicialmente foi definido de 10 minutos para cada participante, muito embora, esse tempo foi alterado, para mais ou para menos, pensando na possibilidade de participação da/o aluna/o e respeitando a individualidade de cada uma/um.

1.4.4 Rodas de conversa

De acordo com Melo e Cruz (2014, p. 32), a roda de conversa permite a participação simultânea das/os aprendizes nas discussões, pois todas/os têm a possibilidade de se expressar e de expor as suas leituras, impressões, conceitos e opiniões sobre o tema em pauta, assim como possibilita a reflexão acerca dos significados expostos pelo grupo. Nesse viés, as rodas de conversas possibilitam, como nos afirma Freire (2002), encontros dialógicos, criando possibilidades de produção e ressignificação de sentido – saberes – sobre as experiências das/os agentes. Intenciona também a construção de novas possibilidades que se abrem ao pensar, num movimento contínuo de perceber – refletir – agir – modificar, em que as/os agentes podem se reconhecer como condutores de sua ação e da sua própria possibilidade. Nesse contexto, a escolha se baseia na horizontalização das relações de poder, uma vez que as/os sujeitos se implicam, dialeticamente, como atrizes e atores históricos e sociais críticos e reflexivos diante da realidade. Nesse sentido, elas ocorreram de modo informal e tiveram como objetivo principal estabelecer uma reflexão conjunta dos momentos e falas que mais marcaram a mim e às/aos colegas no decorrer das aulas. As rodas de conversa aconteceram em dois momentos, ambos, extra sala de aula e com a duração de uma hora com o propósito de sair do ambiente de sala de aula e aproveitar os ambientes diferenciados que compõem a instituição escolar. Esses dois momentos foram registrados em áudio, vídeo e fotos e os temas discutidos foram norteados pelos propósitos discutidos em sala de aula. Inicialmente, direcionei as rodas de conversas, mas poucos minutos foram suficientes para que cada um pedisse o momento de fala, que este por sua vez era solicitado através do levantar de uma das mãos.

1.4.5 Questionários - (inicial, pós temas e final)

Entendo que o questionário é uma das maneiras mais usuais de se gerar materiais empíricos e apresenta como vantagem o uso eficiente do tempo. Diante da vantagem que tal instrumento proporcionou a mim pesquisadora, optei por utilizá-lo em momentos distintos nesta

pesquisa. Primeiramente, foi aplicado o questionário 1 de identificação das/os agentes da pesquisa (Apêndice C), com perguntas abertas e fechadas, que tinham por intuito reconhecer o perfil das/os agentes. Já com o segundo, intencionei gerar material empírico com relação às percepções das/os educandas/os sobre o trabalho realizado, sobre as dificuldades e sobre a aprendizagem de conteúdos linguísticos e práticas problematizadoras de ideologias hegemônicas. Por esse motivo, esse questionário foi aplicado ao fim do trabalho realizado em torno de cada tema discutido durante o curso; portanto, seis vezes durante todo o curso. Já o questionário 3 sobre atividades (Apêndice D), constituído por questões abertas, para que as/os alunas/os expressassem suas opiniões acerca das atividades e do próprio processo. E um questionário final (Apêndice E) também respondido pelas/os alunas/os, com vistas a analisar suas percepções acerca do trabalho desenvolvido durante o ano letivo.

Ressalto, ainda, que essa fonte me ajudou a direcionar as aulas, uma vez que as/ os agentes revelaram aspectos importantes sobre suas características particulares acerca do processo de aprender inglês e de seus gostos por aspectos particulares. Utilizei, portanto, muitas informações obtidas nessa fonte por oferecerem informações consistentes para a pesquisa e essas informações me inspiraram na organização dos ambientes das aulas, as rodas de conversa e as entrevistas.

1.4.6 Produções escritas pelas/os alunas/os

A partir do texto da/o aluna/o, refiro não apenas aos julgamentos e discursos pontuais sobre um certo texto, mas também às práticas que se engendram a partir dele. Na escola, por meio das atividades de escrita mediadas e organizadas pela professora, ampliam-se as oportunidades de participação em processos interlocutivos. Neste contexto, Geraldi (1997) justifica que alunas/os e professoras/es aprendem e ensinam uns aos outros por meio de textos, para os quais vão construindo novos contextos, multiplicando os sentidos em circulação na sociedade. Acrescenta o autor:

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores (p. 22).

Nesta proposta de relacionar saberes, busquei identificar como as/os agentes constroem sentidos durante a elaboração e execução das atividades. Portanto, utilizo como instrumento de

pesquisa suas produções escritas tanto coletivas quanto individuais, no intuito de analisar tal engajamento por meio de significados relacionados e (co)relacionados com novos saberes. Tentei, através dessa fonte identificar como as/os agentes construía(m) significados durante a elaboração das atividades propostas.

1.4.7 Narrativas multimodais

Pensando nas diferentes maneiras de representação e construção de sentido, as/os agentes sugeriram que representássemos, por meio de desenhos, suas concepções em torno do tema racismo e a aprendizagem de inglês. Dessa forma, as assim definidas Narrativas Multimodais foram também inclusas, entendendo a importância da sugestão das/os agentes dessa pesquisa, fruto da construção colaborativa dos temas, do material didático produzido e das escolhas e essa por sua vez, tem um papel fundamental no letramento crítico. Durante a construção das narrativas as/os alunas/os utilizaram-se de desenhos associados a palavras e sentenças em inglês para expressar suas ideias sobre o tema. A proposta de ir além da representação visual foi a de pensar no texto escrito como complementação do visual, de certa forma, o intuito foi de contribuir com o sentido à imagem. Partindo dessa concepção de interrelação entre o visual e o escrito, as problematizações dessas narrativas me permitiram entender como as imagens afetam as pessoas socialmente, e reconhecer algumas situações de agência.

1.5 As aulas

As aulas foram ministradas às quintas-feiras no horário das 15:20 às 17:20, perfazendo, portanto, duas horas aulas semanais. Os temas e os subtemas congêneres foram delineados ao longo do trabalho pedagógico realizados por aproximadamente durante 3 a 4 semanas – muito embora, não delimitar tempo definido, as aulas e a atuação das/os agentes definiram o tempo necessário. Assim, a medida em que os assuntos surgiam no próprio debate com a turma as aulas foram (re)organizadas e articuladas umas às outras. Ressalto que, os recortes problematizados nessa pesquisa foram feitos com base nas leituras realizadas por mim, o que possibilitou enxergar e entender um pouco mais acerca do material empírico gerado. Portanto, não se trata de tudo que ocorreu durante as aulas e fora dela, mas, sim, de uma tentativa de evidenciar os momentos em que as/os agentes atuaram e que possibilitaram atuar criticamente,

estas perfazem um total de 14 horas aulas e estão descritas no quadro 4. Todas as atividades propostas foram compartilhadas com o coordenador pedagógico e com o grupo de professores, às vezes por meio de materiais impressos, mas na sua maioria por meio de conversas durante os Planejamentos Pedagógicos Coletivos.⁴

No quadro 4 demonstro um panorama geral dos planos de aulas que preparei durante os meses de pesquisa.

Quadro 4: Síntese dos principais elementos constituintes da proposta de ensino

Datas	Aula/Hora	Temas	Atividades	Geração de material empírico
19/04/18	- 1/60min - 1/60min	Stereotypes	- Vocabularies; - Qualities or characteristics of a man and woman; - Discussion about the video: Like a Girl.	- Roda de Conversa; - Produções escritas das/os agentes e gravação.
26/04/18	- 1/60min - 1/60min	Stereotypes	- Discussion about the video: Beauty standards around the world; - CARDAID: People in Need Advertising Campaign; - Reading	- Students will write a paragraph or two explaining what they learned from the activity. They should include specific examples of stereotypes and explain why they believe those stereotypes are wrong.
03/05/18	- 1/60min - 1/60min	Stereotypes	- What do you think about these phrases? * <i>All old people are forgetfull</i> * <i>Men are better at Math than women are</i> * <i>Kids who are into computers are geeky</i> * <i>Young kids are noisy</i> * <i>People who wear glasses are smart</i> * <i>Poor people are lazy</i> * <i>Girls are not as athletic as boy</i>	- Roda de Conversa, entrevista gravada e registros escritos tanto nos cadernos das/os agentes quanto no meu diário.
10/05/18	- 1/60min - 1/60min	Stereotypes	- Films (watch and discussions): * Valente, * Mulan, * Moana;	- Entrevista individual (gravada); - Roda de conversa.
17/05/18	- 1/60min - 1/60min	Racism	- Using memes to teach English; - Definition for the word MEME; - Writing.	- Produções escritas; - Registros escritos tanto nos cadernos das/os agentes quando no meu diário.

⁴ Conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação, foi definido, inicialmente, que o planejamento coletivo seria caracterizado como um ato de construção e reconstrução permanente daquilo que denominamos didaticamente de realidade intencionalizada no pensamento e na escrita, cuja finalidade é fornecer subsídios teóricos e práticos para agir estrategicamente na realidade vivida, tendo em vista a sua transformação (MUNOZ PALAFOX, 2001 p.176).

24/05/18	- 1/60min - 1/60min	Racism	- Using memes to teach English; - Memes` characteristics; - Memes` productions; - Discussion about the video: Zero.	- Produções escritas e Narrativas Multimodais; -Gravação em vídeo.
26/05/18	- 1/60min - 1/60min	Racism	- Is a world without racism possible? - Discussion about the videos: Doll Test and Como você enxerga o racismo?	- Roda de Conversa, entrevista semiestruturada gravada e registros escritos tanto nos cadernos das/os agentes quanto no meu diário.
07/06/18	- 1/60min - 1/60min	Global Cities	- Discussion about the videos that represent Global Cities – Special Problems; Questions and discussion about these topics:	- Entrevista individual (gravada); - Roda de conversa.
14/06/18	- 1/60min - 1/60min	Global Cities	_ Reading and Interpretations; _ Drawings; _ Productions.	- Produções escritas; - Registros escritos tanto nos cadernos das/os agentes quando no meu diário.
21/06/18	- 1/60min - 1/60min	Global Cities	_ Reading and Interpretations; _ Draws and Explanations; _ Writing..	- Roda de Conversa; - Entrevista gravada e registros escritos tanto nos cadernos das/os agentes quanto no meu diário.
28/06/18	- 1/60min - 1/60min	Global Cities	_Models production and exhibition; _ Writing.	_Exposições; _ Roda de Conversa;

1.6 Procedimentos para problematização do material empírico gerado

Os procedimentos para as problematizações deste estudo são de natureza qualitativo-interpretativista, como apontado previamente na seção 1.1, e embasados nas perspectivas teóricas entrelaçadas ao material empírico e discutidas no segundo tema. Após uma releitura do material empírico gerado, os trechos que dialogavam com o objetivo do estudo foram selecionados, transcritos e articulados através do entrelaçamento entre os excertos que sobressaltaram dos sete instrumentos de pesquisa e que conseqüentemente ajudaram a refinar as perguntas de pesquisa.

Entendo que diante do constante fluxo discursivo que é característica predominante da atualidade, amparo em Bauman para compreender que vivemos em um mundo mais propício ao surgimento de reflexividade, uma vez que cada vez mais somos circundados por vozes alternativas, que podem desconstruir formas sólidas de compreender e ordenar o mundo, tornando instáveis as suas bases. No mesmo contexto aponta Moita Lopes (2006), novos tempos

exigem novas formas de teorizar; pode ser infrutífera a tentativa de enquadrar um novo cenário social, político e econômico a partir de velhos enfoques, velhas rotas. Com efeito, diversos campos de estudo têm procurado se (re)inventar, se (re)construir a partir dos novos discursos que emergem na contemporaneidade.

Pensando em novas formas de teorizar, utilizo a metáfora do cristal que constitui por meio da insinuação às várias facetas que o apresenta e que combina simetria e substância com uma infinita variedade de formas, transformações, multidimensionalidades e ângulos, para compreender meu material empírico, tal como proposto por Richardson (1994). Por meio dessa metáfora “o pesquisador conta a mesma história de diferentes pontos de vista” (DE GRANDE, 2011). Para Oliveira (2013), a metáfora traz consigo, para o processo de produção de investigação, “aspectos relacionados ao sujeito, ao tempo, à historicidade, à subjetividade, às relações de poder e à ética, explicitando o entendimento de que o modelo dominante no campo das Ciências Humanas apresenta-se como multifacetado e resultante de multicausalidades”.

O cristal combina simetria e substância com uma infinita variedade de formas, substâncias, transmutações, multidimensionalidades e ângulos de aproximação. Os cristais crescem, mudam e alteram, mas não são amorfos. Os cristais são prismas que refletem externalidades e refratam dentro de si mesmos, criando diferentes cores, padrões e matrizes, que são lançados para fora em diferentes direções, O que vemos depende de nosso ângulo de repouso, sem perder a estrutura, desconstrói a ideia tradicional de validade (sentimos que não existe uma única verdade, vemos como os textos se validam) e a cristalização nos proporciona uma compreensão aprofundada, complexa paradoxalmente, sabemos mais e duvidamos do que sabemos. Tendo todas estas multiplicidades em mente, apresento a seguir a teoria basilar deste estudo contemplando o contexto atual da educação linguística crítica.

O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PERCEPÇÕES VIGENTES

As reflexões deste capítulo estão subdivididas em duas seções. Na primeira delas, discuto acerca da modernidade líquida e como ela pode influenciar na proposta pedagógica das salas de aula de inglês e especificamente como entender a ressignificação da minha própria prática. Trago também algumas discussões sobre políticas linguísticas educacionais, dentro de algumas perspectivas teóricas que ajudam a caracterizar o que é ser professor de inglês nessa conjuntura fluida, sob a perspectiva que desenvolvo meu estudo. Num segundo momento, argumento sobre o processo educativo de inglês na escola pública baseado na perspectiva crítica e trago também algumas reflexões e conceitos do termo.

2.1 Ensino de inglês na contemporaneidade

A “era da pós-modernidade” é para mim aquela em que a postura pós-moderna veio a se conhecer, e conhecer-se significa perceber que o trabalho crítico não tem limites e não poderia jamais alcançar seu ponto terminal; que, em outras palavras, o “projeto de modernidade” não está apenas “inacabado”, mas é inacabável, e que essa “inacababilidade” constitui a essência da era moderna.

Zygmunt Bauman⁵

Vivemos numa conjuntura fluida, na qual as certezas modernas escorrem, inspiro-me em Bauman (2008), sobretudo nessa citação, ao buscar entender o tempo em que vivemos, quando inúmeros aspectos da sociedade situam-se em estado disforme, em movimento, portanto, líquido, inacabado, sem jamais tentar alcançar seu ponto terminal. Indiscutivelmente, o mundo mudou (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2007) e com ele as pessoas que nele vivem. Em pouco mais de 50 anos, o mundo se transformou à velocidade dos bits e continua se transformando a cada segundo. A atualidade tem sido um tempo de intensas mudanças, de processos de rupturas, discontinuidades e incertezas, de reestruturações, flexibilidade nas organizações, interdependência das economias mundiais e difusão de novas tecnologias (SANTOS, 2013).

⁵ Zygmunt Bauman. Modernidade líquida. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Título original: Liquid Modernity.

A nova sociedade líquido-moderna, como descreve o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, é marcada por um momento de fluidez e flexibilidade, período este onde os princípios de ordem e regulação que até então dominavam acabam por ceder lugar à incerteza, consumismo e prazeres imediatos (SILVA, MANDELLI, DIAS, 2015). Uma modernidade leve e fluida, muito mais dinâmica, que vem causando profundos impactos em todos os aspectos da vida humana:

Líquido-moderna é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros mudam num tempo mais curto do que aquele necessário para a consolidação, em hábitos e rotinas, das formas de agir. A liquidez da vida e a da sociedade se alimentam e se revigoram mutuamente. A vida líquida, assim como a sociedade líquido moderna, não pode manter a forma ou permanecer em seu curso por muito tempo (BAUMAN, 2007, p.07).

Essa transformação atinge todos os setores da nossa sociedade e em especial a escola que também mudou. Um mundo de incertezas e possibilidades, ora atraentes, ora assustadoras, para aquelas/es que por alguns momentos, ou instantes, desejam algum tipo de segurança. Um momento propício para a busca e construção do conhecimento – mesmo sem entender qual, como, porquê e para que se busca. Um mundo em que o conhecimento tem prazos cada vez mais curtos de validade equiparando-se a um produto ou serviço. Portanto, um momento num mundo líquido que muitas vezes se depara com espaços rígidos. Rápidas alterações que vêm ocorrendo no mundo, no âmbito da economia, na política, na tecnologia, nas comunicações, nas formas de relacionar-se, na educação, posso afirmar que a vida cotidiana tem se transformado e, por isso, coloca, em especial a mim, que atuo com o posicionamento e a prática da educação, em um complexo cenário no século XXI. Sobre essas mudanças e desafios Bauman salienta que:

[a] história da educação conheceu muitos momentos críticos nos quais ficava evidente que premissas e estratégias já testadas e aparentemente confiáveis não davam mais conta da realidade e exigiam revisões e reformas. Contudo, a crise atual parece ser diferente daquelas do passado. Os desafios do presente desferem duros golpes contra a própria essência da ideia de educação, tal como ela se formou nos primórdios da longa história da civilização: eles questionam a educação que resistiu a todos os desafios passados e emergiram intactas de todas as crises anteriores; os pressupostos que antes nunca haviam sido colocados em questão e menos ainda encarados como se já tivessem cumprido sua missão e necessitassem de substituição (BAUMAN, 2011, p. 40).

Um momento, talvez, mais de aprender do que de ensinar, ou apreender a desaprender, mais de observar e testar do que escolher e determinar. Um momento composto por fragmentos de outros fragmentos de momentos. Leve e fluído, com valores diversificados e frágeis a ponto

de não valerem tanto como pensavam valer e certamente, um momento cheio de dispositivos interessantes a serem estudados e reaplicados ou adaptados e repensados no cotidiano escolar. Momento líquido que nasce do próprio cotidiano e transforma-se com e para ele.

As questões são: Será que seus protagonistas têm consciência disso? E ainda, será que de fato o cotidiano escolar é regido por pensamento “Líquido” ou “Sólido”, com regras e procedimentos não adaptados ao ritmo intenso e veloz da Modernidade Líquida? Como acompanhar as mudanças da nossa sociedade? Qual o papel do inglês na formação de indivíduos nesse novo mundo?

Para tentar responder esses questionamentos e tendo em vista a sociedade atual, o ensino de inglês passa a ter como objetivo permitir o acesso da/o aluna/o, principalmente da escola pública, a novas tecnologias, criando possibilidades do cidadão (aluna/o) dialogar com outras culturas sem que haja necessidade de abrir mão de seus valores locais (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006). Shor (1999, p. 13) nos lembra também que “a aprendizagem de uma língua é o processo pelo qual a criança passa a adquirir uma identidade social específica.” Ao aprender uma língua estrangeira, então, a/o aprendiz passa a desenvolver uma nova identidade social. As/os professoras/es, assim, têm um papel primordial na formação dessa nova identidade social do cidadão, já que são elas/es, conforme Gee (1986), as pessoas que socializam as/os aprendizes nessa nova visão de mundo trazida pelo inglês.

Pensando nesse princípio, e no processo de educação linguística de inglês, o conhecimento precisa ser novo não porque o mundo está diferente, mas porque as mudanças requerem processos de produção e construção de conhecimento que devem, necessariamente, envolver implicações de mudança na vida social. Os desafios do nosso tempo infligem um duro golpe à verdadeira essência da ideia do processo educacional formada nos albores da longa história da civilização: problematizam-se as "invariantes" da ideia, as características constitutivas da própria prática pedagógica, convicções nunca antes criticadas são agora consideradas culpadas de ter seguido o seu curso e, portanto, precisam ser substituídas conforme nos argumenta Bauman:

[...] a solidez das coisas, tanto quanto a solidez das relações humanas, vem sendo interpretada como uma ameaça: qualquer juramento de fidelidade, compromissos a longo prazo, prenunciam um futuro sobrecarregado de vínculos que limitam a liberdade de movimento e reduzem a capacidade de agarrar no vôo as novas e ainda desconhecidas oportunidades. A perspectiva de assumir uma coisa pelo resto da vida é absolutamente repugnante e assustadora. E dado que inclusive as coisas mais desejadas envelhecem rapidamente, não é de espantar se elas logo perdem o brilho e se transformam, em pouco tempo, de distintivo de honra em marca de vergonha (BAUMAN, 2009).

Nesse sentido, preciso levar em consideração os objetivos das/os agentes locais, na tentativa de adotar um processo de desenvolvimento de visão crítica especialmente contrária a uma posição que favoreça a relação de dominação e submissão (SECCATO, 2016). Busco ponderar sobre o papel do inglês nessa escola específica na cidade de Goiânia, aliada a essa conjuntura fluida na tentativa de pensar nas necessidades e posições das/os sujeitos que vivem numa sociedade globalizada e que precisa se comunicar através de uma língua que se alicerçou mundialmente por motivos políticos, econômicos e culturais (RAJAGOPALAN,2011). Ainda sobre essa conjuntura, Rajagopalan salienta que:

[...] nunca na história da humanidade a identidade linguística das pessoas esteve tão sujeita como nos dias de hoje às influências estrangeiras. Volatilidade e instabilidade tornaram-se as marcas registradas das identidades no mundo pós-moderno. Nossas vidas estão sendo cada vez mais literalmente invadidas pelas informações advindas de fontes de todos os tipos, algumas bem-vindas, outras nem tanto. A internet nivelou em grande parte as desigualdades que existiam entre o centro e a periferia no que diz respeito ao acesso à informação... Estamos vivendo a era da informação – hoje somos o que sabemos. E a linguagem está no epicentro deste verdadeiro abalo sísmico que está em curso na maneira de lidar com as nossas vidas e nossas identidades (RAJAGOPALAN, p. 59, 2016).

Está evidente que, com a chegada da internet e de novas tecnologias, a maneira como nós nos relacionamos com as pessoas e com o mundo vem mudando. Através delas, as informações circulam, são reinterpretadas e se espalham cotidianamente em ambientes como as redes sociais, sofrendo grandes mudanças rapidamente. Eventos ocorridos do outro lado do mundo podem ser acompanhados quase que instantaneamente em vários lugares do planeta, trazendo diversos impactos para nossas vidas, e por esse motivo Rajagopalan chama a nossa atenção para o fato do fenômeno das múltiplas identidades ser tão marcado pelas influências estrangeiras. Na pós-modernidade, o sujeito é descentralizado, fragmentado e composto por múltiplas identidades, muitas vezes contraditórias (HALL, 2014) e isso então traz inúmeras implicações para a educação linguística, no que diz respeito às questões de língua, poder e identidades (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2010). Estas considerações, que amparam a expansão de um discurso que traz consigo a aceitação do inglês, como língua global, porém atuante e parte de realidades locais, individuais e particulares. “Expoente de contextos que não se colocam como colonizados ou colonizadores, mas que se relacionam de maneira a mostrar que interações culturais podem acontecer entre realidades tão distantes e inacreditáveis, de onde podem surgir a compreensão e aceitação do Eu e do Outro” (SECCATO, 2016 p. 21). Corroborando essa ideia, Moita Lopes (2016) nos auxilia na compreensão de que:

[a] possibilidade de experimentar a vida de outros para além da vida local é talvez a grande contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar do nosso mundo e de nossas certezas que apagam que é diferente de nós e não nos possibilitam viver outras formas de sociabilidade. É também um mundo de avanços tecnológicos inimagináveis, já identificáveis em todos os campos: da educação à saúde, passando pela construção de seres humanos pós-orgânicos, “hibridizados por próteses bioinformáticas já à venda” (SIBILA, 2002, p. 16) e pela compreensão de que a construção de aprendizagem está cada vez mais na participação em redes e na utilização de letramentos multissemióticos ou dos multiletramentos (MOITA LOPES, p. 92, 2016).

Permitindo dessa forma, através da linguagem a troca de vivências, independente de classe econômica, identidade de gênero, orientação sexual, idade, escolaridade, assim por diante todos sem exceção têm o direito ou deveriam ter o direito de participar em condições de absoluta igualdade. Rajagopalan (2013), evidencia a indispensabilidade de incluir a/o cidadã/o comum nessas discussões, pois a língua e seu uso são deliberados pelas/os cidadãs/os em geral.

Nessa perspectiva de incluir toda/o e qualquer cidadã/o não se encerra em adquirir conhecimentos linguísticos apenas, mas envolve condições outras, a exemplo, raça/etnia, classe, gênero e sexualidade. Não interessa, portanto, pensar linguagem como um veículo neutro de comunicação, ao contrário, estamos sinalizando questões referentes a poder, conflitos e desejos ambivalentes e ainda, “como as relações sociais são construídas, estabelecidas, mantidas, reproduzidas e perpetuadas em contextos mais específicos como o contexto de ensino e aprendizagem de línguas” (DIAS, 2016, p. 87). Depreende-se, então, que a vida contemporânea e as mudanças epistemológicas nos possibilitam reinventar a vida social ou de pensar outras sociabilidades para a vida social de modo a poder imaginar novas ações políticas.

2.2 Perspectivas críticas no ensino de inglês na escola pública

Falar sobre o ensino de línguas num país como o Brasil é uma tarefa complexa e amedrontadora (BOHN, 2016). Especialmente porque está carregado de críticas, questionamentos e porque prevalece um ambiente de dificuldades e barreiras tanto por parte do professor quanto por parte da/o aluna/o nas escolas públicas brasileiras. Pensando nessas questões, Pennycook (1999, 2001, 2017) critica a trivialização de conteúdos. Percebe-se uma certa displicência no que concerne ao conteúdo ensinado por meio da língua, assim como no que concerne às identidades e às subjetividades das/os aprendizes envolvidas/os. Na perspectiva que norteia esse trabalho é importante considerar os aspectos sociais, culturais e políticos do ensino de línguas, assim como as relações de poder e dominação relativas à ordem do saber,

quando o assunto é ensinar língua. Portanto, ensinar qualquer componente curricular tem como objetivo fundamental contribuir para “a inclusão da/o aprendiz no mundo globalizado e no seu agenciamento com vistas a atuar em prol de transformações sociais, de forma ética, cidadã e protagonista (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p.14).

Pennycook (2016, p.67) identifica cuidadosamente pelo menos quatro significados do termo crítico: “crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa; e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora”. Nesse arcabouço teórico, o autor vislumbra a práxis em movimento e apresenta uma nova forma de ver o ensino e a aprendizagem de inglês como conhecimento interdisciplinar transgressivo de pensar e fazer problematizador.

Neste contexto, portanto, pauto minhas ações buscando desenvolver o sentido do crítico como uma prática pós-moderna problematizadora. No tocante ao ensino de Inglês, a partir dessas definições, percebo que ser crítico implica ir além do *status quo*, a desconstruir o “olhar treinado” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 24). Nesse sentido, as/os autoras/es corroboram o que Monte-Mór (2009, 2010, 2011) vem sinalizando quanto a relevância do trabalho com o letramento crítico afim de promover uma prática de leitura comprometida com a expansão de perspectivas da/o aluna/o. Tal expansão consiste no exercício de construção de sentidos nas dimensões individual, comunitária e global, de forma a relacioná-las e, sobretudo, compreendê-las em suas semelhanças e diferenças. Partindo dessas reflexões, é possível afirmar que uma educação crítica se empenha nessa expansão de olhares, através de um pensamento entrelaçado a questões de cunho social, cultural, político e filosófico promovendo, dessa forma, expansão de perspectivas. Tento buscar em minha prática refletir sobre essas questões, seja através do material pedagógico que crio, seja na reflexão sobre minha postura pessoal e profissional, como educadora que vai se construindo e se reconstruindo na tessitura da minha prática. Educar linguisticamente, nessa perspectiva, conforme Jordão é:

[o]lhar para o ensino-aprendizagem de línguas como um processo de ensino-aprendizagem de procedimentos interpretativos, de formas de interpretar, de formas de ser e estar. De relacionar e se relacionar com as pessoas, com os conhecimentos, com as estruturas sociais, com as várias dimensões de nossa existência. Assim, educação linguística é educação na medida em que discute os sentidos das línguas, e as apresenta como fazendo sentido no mundo. Explora os impactos dos procedimentos interpretativos nas pessoas (JORDÃO, 2018, p.72).

A postura crítica, portanto, como prática problematizadora procura questionar os discursos, buscando entender suas causas e seus efeitos múltiplos em determinadas e diferentes condições (TILIO, 2017, p. 23). Ainda nesse contexto, o mesmo autor justifica que:

[...] a ideia de “crítico” aqui defendida propõe extrapolar o mero distanciamento em busca de uma possível objetividade e a simples correlação entre linguagem e contextos sociais. A ideia de “crítico” aqui considera também questões de acesso, poder, diferença, desigualdade e resistência, sempre atreladas às condições sociohistóricas de produção e reprodução das relações sociais. Mais do que buscar verdades, ser crítico, nessa perspectiva, implica em buscar entender possíveis explicações para as situações que se apresentam (TILIO, 2017, p. 23, 24).

Portanto, se estou inquieta com as inegáveis e diversas formas de desigualdade social, preciso iniciar e “assumir projetos políticos e morais para mudar estas circunstâncias”, o que reivindica uma ruptura dos “modos de investigação que sejam sociais, apolíticos e a-históricos” (PENNYCOOK, 1990, p. 43). Outra postura salientada pelo autor diz respeito à natureza do discurso, um modo de organização do conhecimento que define e limita nossas formas de compreensão da realidade. O autor assume que “não há realidade fora dos discursos que constroem as nossas realidades, mas apenas a possibilidade de analisar criticamente os verdadeiros efeitos desses discursos” (PENNYCOOK, 1998, p. 164).

Uma postura crítica, portanto, busca “explorar as múltiplas formas através das quais o poder opera na vida social” (PENNYCOOK, 1999, p. 331). Entendo que essa definição, aponta para o fato de que, no contexto de educação linguística de inglês como segunda língua, o trabalho crítico se caracteriza como uma atividade que tenta relacionar o ensino de inglês com questões sociais e políticas mais amplas visando transformação social a partir do desenvolvimento do sentimento de pertença e proximidade com o que se aprende. Implica em uma percepção de que ao discutir minha realidade tomo pé do que preciso mudar ao meu redor e que ações posso tomar para fazê-lo. Todavia, é necessário politizar o ensino de inglês, questionar as implicações éticas e políticas do trabalho pedagógico de inglês nos contextos micro e macro. Corroborando com essa necessidade educacional, Pereira salienta que:

[a]educação linguística crítica presume, desse modo, posicionamento, por parte de educadoras e educadores, como formadores não apenas de pessoas capazes de fazer uso da língua para se comunicar, mas também, e principalmente, de sujeitos que se situam em um contexto sociopolítico, cultural e econômico, no qual devem atuar como agentes de transformação e mudança social. Ou seja, não basta saber se comunicar, é preciso ser capaz de se posicionar e expressar sua visão de mundo e de sociedade, assumindo posições e defendendo-as com argumentos plausíveis e ações efetivas (PEREIRA, 2018, p. 48).

Pensando em uma forma de romper com visões reducionistas de língua/linguagem, de sujeito e de mundo que homogêizam e reproduzem discursos (ROCHA, 2012, 2013), busco aproximar meu fazer docente à proposta de vincular a educação na concepção de transformação e mudança social reportada anteriormente por Pereira (2018). Para pautar o planejamento de minhas ações, recorro a noção de criticidade de Menezes de Souza (2011, p. 296), para quem a criticidade se dá na “reflexividade, ou seja, na capacidade de “ver se vendo”, e também no “ler-se lendo”, na forma como pensamos e vivemos as práticas pedagógicas. Entender e perceber a construção de sentidos para as coisas do mundo, e ao mesmo tempo “consciente de que esses processos de construção e atribuição de sentidos são em si processos coletivos, sociais, com os quais nos engajamos e aos quais imprimimos nossas identidades a cada interação que fazemos com o mundo” (JORDÃO, 2018, p.76). Corroborando essa ideia, Oliveira ressalta que:

[a]nalisar a vida humana acontecendo por meio de fatos da língua/linguagem à luz de problematizações descritiva e discursiva, subsidiadas exclusivamente pelo sentido/interpretação, com o propósito exclusivo de reflexividade humana e de criticidade sobre questões éticas e cidadãs. Então, se compreendemos que língua/linguagem, em sua totalidade, medeia relações sociais no mundo, que as pessoas já são predispostas a seu pleno exercício, porque vivem em sociedade, ensinar e aprendê-las se torna ação extremamente necessária à convivência humana real, uma vez que a criticidade sobre a língua/linguagem que usamos associa-se à nossa educação cidadã, às nossas identidades e à nossa própria cultura (OLIVEIRA, 2018, p.123).

Agir dentro desse pleno exercício social, nessa busca por uma educação cidadã, é fundamental para potencializar o caráter emancipatório da educação, sobretudo porque vivemos em sociedade e trabalhar as realidades sociais que estão presentes em todas as salas de aula, uma vez que são microcosmos da sociedade, passa a ser uma responsabilidade profissional como tenho tentado demonstrar dentro de minhas escolhas teórico-epistemológicas. Neste princípio, a educação assume o compromisso com as comunidades marginalizadas de trazer seus conhecimentos e produções culturais para a sala de aula, ouvir suas múltiplas vozes e trabalhar para a equidade e a diversidade em prol de que transformações sejam possibilitadas pela educação linguística crítica.

Neste próximo momento há o entrelaçamento do material empírico gerado durante as aulas e as teorizações acerca do letramento crítico. Nesse entrelaçamento há um panorama do meu contexto de pesquisa, problematizo o Silenciamento/Dessilenciamento a partir de algumas considerações feitas pelas/os agentes da pesquisa.

UMA ESCOLA QUE PREPARA PARA A VIDA PRECISA SER BARULHENTA – (DES/RE) CONSTRUÇÕES DE SENTIDO

3.1 Diálogo com as teorias do letramento crítico

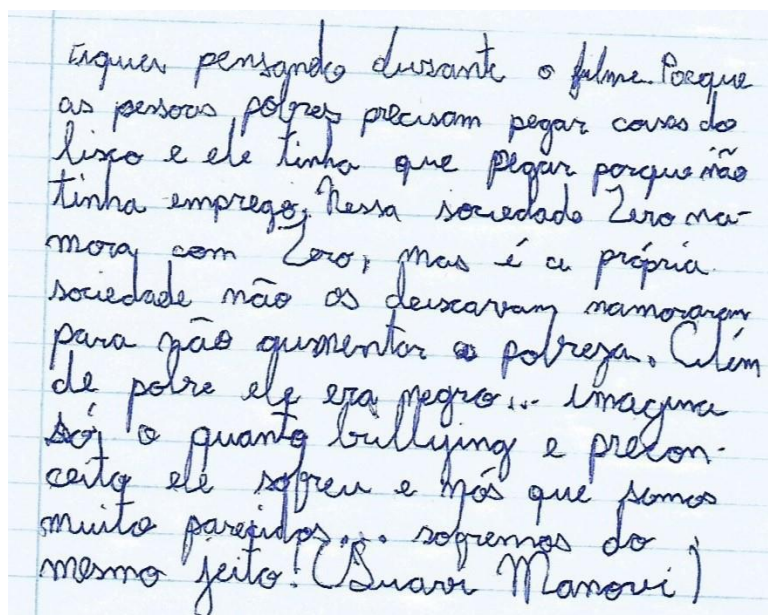
“Quando não havia vida, era porque “a Terra era sem forma e vazia” [Gênesis 1:2], e o “caos vazio” [Spanding, 1995] reinava sobre o universo provocando um enorme e tenebroso silêncio. Com a vida, surge o barulho, o movimento, a vibração: os sons da vida se fazem ouvir pela ordem imposta pela criação – ou pela explosão – e desaparece o silêncio” (FERRAZI JR.2014, p. 14).

O caminho teórico escolhido por mim para nortear essa pesquisa levanta preocupações centrais de fundamental importância para o ensino de inglês na escola pública. Entender os imperativos do mundo material e os modos como os recursos são distribuídos” (NORTON, 2013, p.102) são algumas delas. Canagarajah (1999) afirma que em países em desenvolvimento, onde há lutas intermináveis por comida, roupas, abrigo e segurança, as/os estudosas/os não podem se dar por satisfeitas/os com debates teóricos e políticas abstratas, mas precisam abordar as realidades das comunidades em que direcionamos a pesquisa.

Em se tratando de local, as/os alunas/os da escola municipal, situada na região sudeste de Goiânia-GO são em sua maioria moradores do Parque Anhanguera II ou Jardim Europa, sendo que os demais residem nos setores adjacentes como Bairro Anhanguera, Vila Boa, Façalville e Vila Rosa. Oriundos de famílias de baixa renda, com uma porcentagem alta de pais biológicos separados, vivem, portanto, ora só com as mães, ora só com os pais ou com os avós⁶. Uma porcentagem significativa dessas famílias veio de outros estados como Maranhão e Bahia. Notamos um índice significativo de crianças cujos pais não tiveram a oportunidade de permanecer nas escolas e uma pequena porcentagem desses, estão matriculados na Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA) no período noturno da mesma escola. Muitas famílias têm entre dois a quatro filhos matriculados também na escola. Percebe-se a necessidade de uma intervenção que não contemple apenas os conteúdos programáticos, mas a elaboração de um trabalho transgressor, que oportunize o direito do saber, do conhecer, do criticar e do mudar como ressalta Canagarajah (1999).

⁶ Informações obtidas pelo Projeto Político Pedagógico / 2018.

Nessa perspectiva, Suavi Manovi, aluno de 12 anos de idade, natural de Goiânia, morador do Parque Anhanguera e filho de mãe solteira que trabalha como cozinheira em um restaurante nas proximidades se posicionou acerca da distribuição de recursos e possibilidades humanas na aula do dia 24 de abril. Nessa visão, Suavi Manovi tem uma compreensão melhor de letramento a partir do contexto de práticas mais amplas, seja ela em casa, na escola, na comunidade, ou na sociedade como um todo. Como discutido anteriormente nesta dissertação, o letramento crítico viabiliza um papel mais ativo do leitor e viabiliza índices mais profundos de compreensão, questionando as relações de poder, as instituições e as práticas de uma sociedade. Observemos o excerto retirado das anotações feita pelo aluno no término da aula do dia 24 de abril, em que assistimos e analisamos o Curta Metragem de animação *Zero*:



inquer pensando durante o filme. Porque as pessoas pobres precisam pegar coisas do lixo e ele tinha que pegar porque não tinha emprego. Nessa sociedade Zero não mora com Zero, mas é a própria sociedade não os deixavam morrerem 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... sofremos do mesmo jeito! (Suavi Manovi)

Relato 1: Suavi Manovi – Aula do dia 24/04/2018

A reflexão de Suavi Manovi me fez ver características de criticidade no momento em que a diferença é percebida e o aluno consegue construir sentidos a partir dos valores do seu próprio contexto. Ele vivenciou a criticidade não somente pelo contexto do Outro mas, pelo seu próprio contexto, desafiando as relações de poder e provocando mudança social. Nessa reflexão, há o próprio reconhecimento sobressaltado, o agente se reconhece no vídeo assistido, se vê no lugar do Outro, como parte integrante dessa sociedade desigual contornada por injustiças sistêmicas. O caminho percorrido por Suavi Manovi, na relação que instaura entre o filme e a realidade vivida em seu contexto próximo ilustra como um sentimento de empatia representa a demonstração de um movimento, tal como preconizado por Pennycook (2006). A aproximação do texto da aula e da percepção de Suavi Manovi mostra que as discussões nas

aulas de inglês podem agir para além da sala de aula. A ampliação de seu repertório argumentativo dilui a distância e mostra como a fluidez permite que as ideias transcendam e transgridam. O jovem de 12 anos que se autodeclara pardo, percebe-se no texto e ousa desafiar os discursos que tentam subjugar ou silenciar sua voz.

Observei ao longo das aulas e nos posicionamentos das/os agentes fora da sala de aula, bem como durante diálogos com outras/os professoras/es uma conscientização crítica e pró ativa que estava emergindo, uma consciência de si enquanto cidadão do mundo, participando efetivamente da vida de sua comunidade, interferindo nas práticas dominantes e buscando transformá-las como pode ser visto no excerto do diário a seguir:

[1]

Como provocar mudanças frente a posicionamentos hierarquizados, a percepção de que é a professora que me “dá” a oportunidade de falar precisa ser problematizada. Percebo que em muitas situações as/os participantes tentaram sair das bolhas (HAUS, 2018), mas ainda estão arraigados no regime de verdade, de que é a professora a detentora do conhecimento, é ela que sabe, é ela que dá voz ao aprendiz (Diário, 25/09/2018).

Diante dessa postura, percebo que o letramento crítico aliado à educação voltada para a cidadania promove a conscientização das/os educandas/os para tornarem-se cidadãos críticos e pró ativos. Estes foram aspectos perceptíveis no relato do agente me faz perceber que todas e todos carecem de oportunidades para desenvolver ações menos conformistas, fazendo com que adquiram competências fundamentais que poderão ser posteriormente colocadas em prática na vida adulta fora da escola e possibilidades para que vivenciem na prática um tipo de agência que irá prepará-las/los para a vida de agora e para a vida futura, ajudando-as/os a se tornarem cidadãs e cidadãos ativas/os a participarem de suas comunidades.

Refletir sobre como as práticas na atualidade têm sugerido nossas formas de representar o mundo, comunicar com ele e participar dele, gerando novas necessidades, saberes e habilidades na chamada era da fluidez foi transformando o meu olhar ao longo da investigação e possibilitando ainda novos olhares. 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 (KALANTIS; COPE, 2012).

Nessa perspectiva, evidencio neste trabalho a necessidade do desenvolvimento da criticidade em diálogo com as teorias de letramento crítico. Segundo Cervetti, Pardales e

Damico (2001), a abordagem do letramento crítico “está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas” (p. 48), e está associada à ideia de agenciamento do sujeito para que ele/a possa, através da linguagem, atuar nas diferentes práticas sociais, de modo a posicionar-se enquanto sujeito crítico e provocar mudanças se assim desejar. Desse modo, o letramento crítico apresenta propostas de desenvolvimento da criticidade, sugerindo questionamentos que busquem desafiar as interpretações já legitimadas por grupos homogêneos, buscando romper com as relações de poder, construindo outras visões, mudanças e interpretações.

No letramento crítico, professoras/es e educandas/os são convidadas/os 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; MENEZES DE SOUZA, 2011). Processo esse recorrente nas minhas aulas e na relação com as/os alunas/os envolvendo sobremaneira constante revisão das minhas práticas de forma reflexiva e problematizadora (MORGAN, 2007, 2014; PENNYCOOK, 2001). Para Pennycook (1999), ao se trabalhar criticamente com as diferenças no contexto da sala de aula: pode-se incluí-las por meio da abordagem de questões sociais ou pode-se tentar estimular engajamento com elas. Ilustro na sequência, o modo como tenho tentado realizar estas ações em minhas práticas pedagógicas.

Stereotyping foi o primeiro tema, do percurso didático desenvolvido em quatro aulas. A proposta de se trabalhar com esse tema partiu das observações locais e conversas com as/os professoras/es acerca do que estava acontecendo dentro da sala de aula, uma vez que neste grupo especificamente, ações preconceituosas foram observadas e relatadas pelas/os docentes. Estas, aconteciam de forma natural e acentuada dentro do ambiente escolar, ora feitos por comentários em sala de aula, ora por escritas em banheiros, carteiras e até mesmo em conversas informais pelo aplicativo *WhatsApp*. Sentimos, como equipe escolar, a necessidade de intervenções práticas nessa turma específica.

O preconceito é um tipo de verdade subjetiva, e as verdades subjetivas raramente têm sua origem em uma única experiência. Dessa forma as aulas de inglês tiveram como princípio a intenção de desconstrução dessas ações preconceituosas. Não tive o propósito de trabalhar com definições prontas de estereótipos e sim construir nossas próprias definições juntos à medida que as aulas fossem avançando, nem tão pouco de trabalhar com conteúdos definidos, mas de trabalhar à medida que eles fossem surgindo e a partir da necessidade demonstrada pela turma. Ressalto a relevância de uma ação integrada da equipe escolar para conhecer as/os

estudantes e planejar ações que visem discutir os problemas percebidos na própria escola e já anteriormente discutido nos Planejamentos Pedagógicos Coletivos.

A minha ação tem como foco principal a problematização das desigualdades sociais que se constroem também por intermédio dos discursos. Corroborando a perspectiva de que a escrita alfabética é insuficiente para a construção de sentidos e que, portanto, esta precisa ser complementada por outras formas visuais de representação, iniciei com imagens projetadas com a intenção 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 e, dessa forma, trabalhamos inicialmente esse vocabulário oralmente para que partíssemos para as imagens. *Obese People; HIV Positive; Child Molester; Paraplegic; Blind People; Depressed People; Black People; Exotic Person* foram inicialmente o foco, entendendo que as imagens têm papel fundamental, já que fazem parte das práticas sociais. Os discursos produzidos em sala de aula perpassaram por questões que demonstraram como afetam a percepção e o comportamento das pessoas. Muito embora, entendo que mesmo trabalhando a partir da diversidade ainda há o risco de separar temas considerados importantes em detrimentos de outros.

O diálogo manteve-se fluído, com ênfase nas pontuações e interpretações feitas pelas alunas e alunos, o vocabulário trabalhado com o auxílio de recursos visuais projetados e o “conhecimento gramatical subordinado ao conhecimento discursivo na construção e elaboração de sentidos” (JORDÃO, 2007, p.96), foram também trabalhados no decorrer da aula. Naturalmente, a língua materna ganhou espaço no âmbito das discussões, como parte integrante e importante de uma aula de inglês, segundo as concepções que abarcam os letramentos críticos (GIROUX, 2005) e os multiletramentos (LANKSHEAR; SNYDER, GREEN 2000). As concepções de língua que norteiam esse trabalho apontam para uma maneira diferente do tradicional de se trabalhar língua, com foco no diálogo entre o leitor, o texto e o contexto, do qual surgem possibilidades de construções de sentidos (LUKE; FREEBODY, 1997).

Nessa perspectiva, problematizo essas desigualdades valendo-me de “repertórios linguísticos tanto em português quanto 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 ainda nos alerta 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 suas/seus agentes (PESSOA, 2018, p.191).

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, p.211) 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 imprescindível ações que levem as/os alunas/os compararem aquilo que lhes é familiar com aquilo que até então não lhes era familiar. Nesse segmento, trago o excerto em que as/os alunos/as já conseguiram definir sobre o tema proposto relacionando conhecimento prévio com experiências com o novo durante uma roda de conversa que aconteceu fora de sala de aula no dia 19/04/2018, discutindo acerca das percepções de cada um depois de algumas aulas cujo tema era *Stereotyping*. Tive o cuidado de retomar aspectos vivenciados em sala de aula, trazendo como foco da discussão momentos trabalhados em sala, correlacionando com alguns dizeres das/os agentes da pesquisa ocorridos na aula do dia 19 de abril:

[1]

Professora: Durante essas aulas dessa semana e da semana passada a gente falou muito sobre estereótipo e preconceito. Eu gostei muito de muitas coisas que vocês disseram, das participações de vocês e principalmente das sugestões que vocês deram. O mais importante é a gente tentar colocar em prática isso que nós estamos falando e percebendo. Sabe... tentar levar isso para as nossas casas, nossas famílias... não deixar isso que vocês estão vendo só aqui dentro de sala de aula. Outra coisa, não adianta a gente falar uma coisa e fazer outra não é? E isso não é só por parte de vocês, eu falo também da nossa parte de professores. Eu observei que alguns de vocês estão na hora do recreio, na saída da escola... com comportamento que contradiz tudo que estamos estudando. Ou mesmo um adulto que fala uma coisa e faz totalmente o contrário. Será que estamos aprendendo mesmo sobre estereótipo e preconceito? O que vocês estão aprendendo sobre esse tema? O que vocês entenderam sobre o que estamos estudando sobre estereótipo? Vou fazer essas perguntas em inglês tá bom? Prestem bastante atenção porque a teacher vai falar palavras que estão ouvindo em todas as aulas. ***What did you learn about this theme? What did you understand about what we have learned about Stereotyping ?***

Nutella: *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.

Professora: Alguém gostaria de falar um pouquinho sobre essas particularidades que o Nutella falou?

Professora: Vamos passar a fala para Débora.

Debora: 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.

Flika: Quero falar teacher!

Flika: *Stereotype* causa violência e racismo no mundo. Muitas pessoas acham que temos que ter padrões... de gostos, de beleza, de escolhas... mas as vezes a gente esquece disso na escola e pratica bullying com os colegas.

Lucas Tales: As definições estereotipadas causam dificuldades de convivência no mundo, por causa do pensar e do agir das pessoas.

Professora: Very good! Isso mesmo! Ótimas contribuições! Enquanto vocês estavam falando me lembrei da fala da Flika durante a aula sobre as tatuagens... se lembram? Vamos falar um pouquinho sobre aquela situação contada por ela [...].

(Aula no dia 19/04/2018)

Pelo que se pode constatar nos trechos acima, a roda foi um momento em que questionei oralmente e argumentei com as/os alunas/os sobre o fato de como os estereótipos fazem parte das nossas vidas. Discutimos também sobre a escola que também 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 a escolhas inevitáveis – ainda que inconscientemente – quanto a ser agente privilegiado da expansão ou da contração do preconceito e da discriminação. Portanto, salientei o quanto nosso papel enquanto seres humanos (professoras, irmãos, irmãs, filhos, filhas...) é importante para propagar ou desestimular o preconceito ao não reagirem com indiferença às conjunturas que o rodeiam, ou pode, também, posicionar-se como agentes de produção e expansão de estereótipos e representações sociais negativas. Percebe-se que Nutella declarado pardo, filho de pais que estão sempre presentes na escola preocupados com o processo de aprendizagem do educando, Débora, aluna de 11 anos de idade sempre atenta a tudo que acontece durante as aulas, responsável pelos irmãos mais novos durante os horários de ausência dos pais, Flika cujo interesse é seguir os passos da mãe e ser professora e Lucas Tales uma garota negra de 12 anos, autista, moradora na casa dos patrões da mãe sobressaltaram aspectos e questões que estão pulsando na sociedade, aspectos estes que refletem em violência, racismo, padronização, preconceito, dificuldades de uma boa convivência foram identificadas como centro de discussão. São geralmente aspectos de reflexões que considero pertinentes para as aulas de inglês e que podem ser usadas e adaptadas de acordo com os contextos individuais de cada realidade. Os argumentos das/os alunas/os perpassaram questões importantes de serem problematizadas, o participante Nutella reitera que estereótipo é um produto social decorrente das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos, determinados sociologicamente porque são visões que temos acerca das relações sociais. Funciona como uma “[...] crença generalizada, que combina cognição com afetividade” (LIMA, 1997, p. 14). Nesse viés, corroboro a afirmação de Pereira, os estereótipos podem se manifestar sob várias formas, em geral, eles se encontram profundamente enraizados nas tradições culturais de um povo (PEREIRA, 2002).

Pensando deste modo, posso dizer que as representações sociais nos evidenciam para pertencças sociais do sujeito, englobando suas formas de comunicar, sua função e eficácia social. Enquanto formas de representação social são produtos de interação social e possuem irracionalidade, vulnerabilidade, como pode ser observado na fala de Débora: *As pessoas de hoje em dia são muito racistas, muito preconceituosas principalmente pela cor da pele da pessoa...* (Débora – Roda de Conversa ocorrida na aula do dia 19/04/2018). Por serem rígidos, os estereótipos são entendidos como falsa percepção da realidade, porém, necessariamente eles não são somente falsa compreensão da realidade. Deste modo, os estereótipos podem ficar inalterados durante décadas, séculos, apesar de campanhas de sensibilização para com os atores sociais envolvidos, não são de fácil mudança, e continuam cotidianamente trazendo problemas sociais em nível mundial, como reafirmado na fala de Lucas Tales, de que: *As definições estereotipadas causam dificuldades de convivência no mundo...*e esta por sua vez argumentou que por não se preocupar com rótulos, escolheria um nome masculino para representá-la nesta pesquisa. Nas falas de Flika e de Filakiis ocorridas na Roda de Conversa ocorrida na aula do dia 19/04/2018).

[2]

Professora: *Vamos aproveitar esse momento que estamos ao ar livre, perto de muitas árvores e sombra sentados juntos para compartilharmos alguns momentos que consideramos fazer parte do cotidiano das pessoas, mas que causam dificuldades de convivência no mundo.*

Lucas Tales: Vamos pensar nos animais... pensem o quanto os animais são estereotipados. O Rottweiler por exemplo é um cão que recebe vários rótulos e um deles o de ser um dos cães mais perigosos e eu conheço alguns cães dessa raça que são muito dóceis e podemos também ver vídeos no *Youtube* mostrando o quanto são dóceis e inteligentes... Outra coisa,(...) eu sempre penso nos estereótipos porque eu sou negra, gorda e moro de favor na casa do patrão da minha mãe. Tá certo que ele é muito bom para nós, mas às vezes o filho dele me discrimina ou os vizinhos... tem alguns legais... Não gosto de rótulos, [fala nervosa da aluna] por isso escolhi o nome de um personagem masculino de um jogo que eu gosto.

Professora: **[Como Lucas Tales é uma aluna muito comunicativa e a todo instante pede o memento de fala, as/os outras/os agentes da pesquisa já estavam chateados com tanta intervenção da agente Lucas Tales. Ninguém queria mais ouvi-la, na verdade ninguém tinha paciência em ouvi-la].**

Professora:**[O momento é de Lucas Tales, não estou entendendo o comportamento de vocês].**

Flika: Teacher queria falar sobre as tatuagens. Na verdade, as da minha mãe.

Professora: Sim, você já percebeu que a teacher tem algumas?

Flika: Durante o período da minha catequese a professora de catequese disse que tatuagem era coisa do diabo. Eu levantei minha mão e disse que não concordava porque minha mãe tem os nomes das duas filhas no braço. Ai eu disse: Como pode ser coisa do diabo se ela tatuou as coisas mais preciosas da vida dela.

Professora: E como você se sentiu?

Flika: Isso me mostrou o tanto que a professora era preconceituosa com quem tem tatuagens e eu descordei dela falando pra minha mãe fazer outra. [Risos].

Filakiis: Comigo também aconteceu dentro da igreja, mas o preconceito veio do meu pai. O pastor contratou um rapaz para cantar na igreja. O rapaz cantou muito bem, mas era todo tatuado com cabelo grande. Quando saímos da igreja meu pai disse que

se fosse ele não o chamaria para cantar e eu perguntei porquê. Ele me disse que o rapaz até cantava bem, mas era muito estranho e cheio de tatuagens.

Professora: E o que você achou da posição dele?

Filakiis: Eu falei pra ele que ele estava sendo preconceituoso, falei que era um bom cantor e que todo mundo na igreja gostou. As tatuagens não fazem as pessoas serem diferentes.

(Roda de Conversa ocorrida na aula do dia 19/04/2018).

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. Diante do posicionamento intolerante das/os agentes com relação ao momento de fala de Lucas Tales foi importante lembrá-las/os dos temas que estávamos estudando. Justifiquei naquele momento que era o momento de fala de Lucas Tales e ressaltéi que estavam sendo intolerante com o ponto de vista do outro. Busquei questioná-las/os do porquê dessa intolerância. Mas logo em seguida, Flika pediu a fala e iniciou o seu relato.

Penso que o motivo maior de tanta intolerância se deve a cor da pele, Lucas Tales traz o estereótipo da negra que sofre racismo, não apenas por ser negra, mas por não estar dentro dos padrões estabelecidos de beleza. Durante os vídeos assistidos em sala de aula, nos deparamos com a mulher negra representada pelas mídias de maneira estereotipada baseada em imagens que decorrem do período colonial, seja pela empregada doméstica ou pela mulata sexualizada. Durante as aulas tivemos a chance de problematizar as imagens de gênero advindas dessas representações que contribuem no imaginário social para a desvalorização social, estética e cultural da mulher negra e na supervalorização da mulher branca. Muito embora, saliento que os excertos trazidos nesse trabalho mostram ressignificações acontecendo, mas, percebo que mesmo transgredindo as barreiras impostas pelo gênero e pela classe social, a mulher negra ainda encontra dificuldade para romper as fronteiras da raça, sendo frequentemente vítima de preconceitos e discriminações raciais.

Além das discriminações raciais, Isabela que, por vezes, sobressaltou em sala de aula o quanto os pais são discriminados por causa de suas profissões - pedreiro e doméstica - e nesse excerto consegue estabelecer relações críticas, representações sociais institucionalizadas, reiteradas e reducionistas que homogeneízam 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)

Relato 2: Isabela – Aula do dia 24/04/2018

Nota-se, a partir da fala da aluna de 11 anos, que o estereótipo é importante componente de diferenciação social e confunde-se com a representação social que uns 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 das quais faz parte. Entendo a necessidade de disseminar essas reflexões por toda a comunidade escolar, indo além de atitudes meramente reflexivas ou de observação. É importante que consigamos provocar um nível de conscientização nas/os alunas/os que as/os levem a transpor suas experiências para outros contextos como a casa, a rua, a igreja e a desejar atingir outras pessoas, tornando-se assim uma prática da cidadania realmente participativa e significativa.

Levando em consideração de que as atitudes racistas nem sempre são conscientes, não nos damos conta delas. Um exemplo disso é o posicionamento das/os alunas/os diante de várias das minhas indagações. Ao questioná-las/os se eram racistas, poucas/os responderam afirmativamente ou responderam que já haviam praticado atos racistas quando eram mais novas/os. Mas ao perguntar se conheciam alguém racista, todas/os, sem exceção, responderam que sim como pode ser visto nas falas de Flika e Fiilakis. Nesse momento, trago a afirmação do sociólogo Telles (2013) ao dizer que esse é o típico “racismo à brasileira”: não somos racistas, mas conhecemos alguém que o é; não somos racistas, mas vemos a/o negra/o como inferior e para onde quer que olhemos, seja para os números dos casamentos interraciais, para a composição racial dos universitários ou para as estatísticas de vítimas de violência, todos os números só fazem comprovar nosso racismo e nosso machismo. Isso nos mostra o quanto o racismo é difícil de ser erradicado da nossa sociedade e das nossas salas de aulas. Por sermos formadas/os nesse contexto, não nos damos conta do quão ofensivas e discriminatórias nossas atitudes podem ser. Contudo, nos excertos também reconheço que as desigualdades foram

percebidas e questionadas, bem como as relações de poder. As/os agentes se mostram preocupados com uma possível solução para o racismo e em relação às pontuações feitas pelas/os alunas/os 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 aluno/a:

[2]

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 trazia consigo um exemplo ou uma história 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 falei porque todos queriam opinar, sugerir e comentar. Me senti a própria bell hooks⁷. Percebo o quanto de informatividade e intertextualidade são trazidas para as discussões em sala de aula (Diário, 19/04/2018).

Por meio do que foi descrito, talvez seja possível dizer que o uso dos recursos midiáticos, em especial, nesse momento, 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 das/os alunas/os, além de contextualizar conteúdos variados. Meu olhar automaticamente enxergou uma brecha (DUBOC, 2015, p.211) para o trabalho crítico, o qual visou a desconstrução do conceito de verdades absolutas e estáveis, ou mesmo, sinalizou uma possível ruptura com a própria ideia de homogeneidade e estabilidade. Penso que acerca do tema *Stereotyping* e a partir do vídeo *Always like a girl*, sobretudo por causa dos elementos multimodais presentes, houve uma ampliação da participação política das/os educandas/os, porque contribuiu com o entendimento de aspectos culturais, oportunizando o ecoar das vozes minorizadas.

Percebe-se através das práticas discursivas o desenvolvimento de sujeitos críticos, socialmente produtivos e politicamente atuantes, aspectos esses que favorecem a construção de agência discente. A agência para Jordão trata-se de 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 transformam-se. Sentidos são construídos em ação edificada no processo discursivo, em que pessoas, ideia, conhecimento e modos de conhecer definem-se corroborando com a perspectiva do letramento crítico, uma vez que professor/a e aluno/a são convidados a revisitar o que é considerado natural

⁷ bell hooks é o pseudônimo da aclamada escritora, educadora, feminista e ativista social estadunidense Gloria Jean Watkins, nascida em 1952, na cidade de Hopkinsville, Kentucky. Autora de vasta obra, incluindo cinco livros infantis, bell hooks investiga de uma perspectiva pós-modernas questões relativas a raça, classe e gênero na pedagogia, na história da sexualidade e do feminismo e na cultura em geral. Disponível em: <<https://www.boitempoeditorial.com.br/autor/bell-hooks-1372>> Acesso em: 28 set. 2018.

na sociedade para ir além do senso comum ao confrontar questões pelo (auto) questionamento e na relação com o outro (FREIRE, 2014; MENEZES DE SOUZA, 2011).

O papel da língua materna nessa atividade foi significativa, especialmente porque foi por meio dela que alunas e alunos inferiram significados e construíram sentidos, muito embora justifico, que o inglês assumiu um papel muito importante nesse processo, pois durante a exploração das imagens, palavras, expressões em inglês foram evidenciadas. Segundo os multiletramentos críticos (GEE, 2006; KRESS, 2003; LANKSHEAR, 2003; SNYDER, 2000), a comunicação não se restringe a atos de fala, mas engloba, também, a reflexão crítica – desse modo, há a possibilidade de transitar entre as duas línguas, reservando espaços para discussões em língua materna.

À medida que trabalhávamos com o tema *Stereotyping*, outros assuntos foram entrelaçando e os discursos das/os alunas/os foram nos guiando tanto para a preparação das aulas quanto para as escolhas dos recursos pedagógicos. Esse aspecto mostra que elas e eles tiveram oportunidades para inferir, opinar, refletir sobre o tema e suas escolhas, “uma tentativa para tornar vulnerável o modelo de ensino-aprendizagem que coloca o professor no centro da construção de sentido” (TAKAKI, 2017, p.172). Entendo como uma tentativa de ressignificação da posição do/a sujeito aluno/a, vislumbrando um agente híbrido, ativo, múltiplo e coletivamente engajado no contexto em que está inserido. Tal entendimento precisa, além disso, permitir à/ao aluna/o que se perceba capaz de uma agência construída no processo discursivo, nos momentos e espaços contingentes. Nessa perspectiva crítica, os diversos tipos de letramentos – alfabético, visual, digital, entre outros – são ferramentas para ajudar as/os alunas/os a compreenderem e apropriarem das formas em que os significados são construídos em suas vidas, ao invés de se sentirem alienados, desrespeitados ou excluídos.

Pensando nessa diversidade de tipos de letramentos optei, por usar a biblioteca como espaço para essa próxima aula. Pensei na oportunidade de visualizar o ambiente e o que há nele. Utilizei como ferramenta o data show para projetar o quadro a seguir. Todas e todos de olhos sobressaltados para a tela posta no centro refletindo o quadro negro com as seguintes frases.

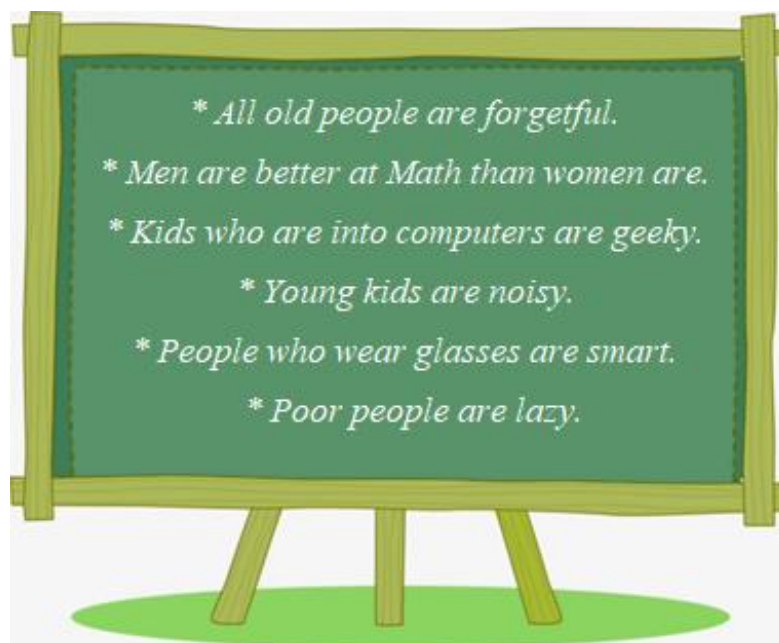


Figura 1: Aula do dia 03/05/2018 – Recorte do percurso didático

No primeiro momento da aula, conversamos sobre os trabalhos já realizados sobre os temas trabalhados (*Stereotyping and Racism*), perguntei se se sentiam confortáveis com essa proposta de trabalho, se as atividades tinham sido significativas, foi um momento descontraído, mas importante. E então, lancei mão dos seguintes questionamentos: *Pay attention in these vocabularies, if you have problems, ask me. What do you think about these phrases? Do you agree or disagree with them? Are they part of your life? Do you have old people in your family? Tell me about your community.* Pretendia instigar reflexões, investigar como seria a produção de sentidos e quais percepções as/os alunas/os tinham em relação as conexões entre as frases e o termo estereótipo. Pedi também que escrevessem suas opiniões sobre cada uma dessas frases e acrescentei que as/os alunas/os que tivessem dúvidas poderiam consultar os dicionários, os/as colegas do grupo e a mim. As/os alunas/os demonstraram engajamento com a atividade, suas participações foram significativas, pois salientaram através da oralidade e da escrita as ideias que socializamos sobre a realidade. Trata-se de uma proposta de atividade que possui imagens que perpassam a cultura, a sociedade e por meio dela os comportamentos e pensamentos que podem ou não se padronizar e que me fez questionar – Que vozes a proposta da atividade me permitiu ouvir? Uma vez que entendo ser uma de minhas responsabilidades ajudar as/os agentes a compreender como passar da informação para o conhecimento e como fazer julgamentos críticos. Trago momentos de provocações tanto orais quanto escritas destacadas pelas/os alunas/os, Kaka, natural de Axixá no Tocantins, que sempre reafirma que vieram para Goiânia

em busca de melhores condições de trabalho para os pais, Comilona, aluna de 12 anos, que infelizmente perdeu o pai que estava em cárcere privado, Kari e Jujuba ambas filhas de pais separados, auto declaradas brancas argumentaram sobre julgamentos, racismos e preconceitos na aula do dia 03/05/2018.

[3]

Professora: Vamos prestar atenção nesses vocabulários, qualquer dúvida que vocês tiverem, podem me perguntar. O que vocês acham sobre essas frases? Concordam ou discordam delas? Vou ler em inglês e vamos tentar entender juntos, tá bom.

Professora: *All old people are forgetful.*

Nutella: pessoas velhas [...] mas não sei o que significa a última palavra.

Professora: Forgetful...esquecidas.

Kaka: As pessoas velhas são esquecidas.

Professora: All???? (fazendo encenação para que pudessem entender a palavra)

Débora: Já sei... entendi... Todas as pessoas velhas são esquecidas.

Professora: *Old people??* Pessoas velhas? Ou pessoas idosas???

Dark: Todas as pessoas idosas são esquecidas?? Sério?? Vou falar... meu avô não é nada esquecido, ele lembra de muita coisa quando ele era da minha idade.

[..] [Todos dão risadas].

Professora: *Second: Men are better at Math than women are.*

Flika: Homen e mulher.

Professora: Flika... plural.

Flika: Homens e mulheres...

Professora: *Subjects: Portuguese, Mathematics, English....*

Dark: Matemática.

Kari: O que ébetter? (tenta pronunciar a palavra desconhecida)

Professora: *Better ...* melhor.

Kari: O que? Até parece... sou muito melhor do que um monte de menino aqui.

[...] [Todos dão risadas e algumas meninas compartilham da opinião de Kari].

Professora: *Ok! Third: Kids who are into computers are geek.*

Jujuba: Eu entendi um monte dessa. Só não entendi a última palavra.

Professora: Peço silencio porque a turma ficou animada demais com a frase anterior. Essa palavra é nova para nós... não me lembro de termos usado, apesar de termos muitos geek na sala. For example: Flika is geek. Kaka is geek. [...] Essa palavra significa nerd.

[Alguns concordam com as frases...outros não e a aula continua].

Professora: *Next sentence. Young kids are noisy.*

Jujuba: Essa eu sei!!!

Agentes: Hummmm geek!

Jujuba: Crianças novas são barulhentas.

Professora: Great Jujuba! Onde viu essa frase?

Jujuba: Me lembrei porque usei no meu homework. E lembrei do meu irmão. Essa eu concordo.

Professora: Very Good! Next. People who wear glasses are smart. [Nesse momento usei como exemplo todas e todos os alunos que usam óculos para trazer como exemplo para tentar não traduzir a frase]. Pay attention! Canela wears glasses. Débora Hellena wears glasses. Florzinha wears glasses. Dark wears glasses.

Everubody: {usam óculos...eles usam óculos}

Professora: *Very good! Smart is intelligent. Is is a synonym. And people? You know this word.*

Dark: *People*, pessoas...

Professora: *Yes, Dark!*

Todos os agentes: {As pessoas que usam óculos são inteligentes}.

Professora: *Poor people are lazy.*

Comilona: *People, pessoas.*

Kaka: Pessoas pobres são {vixe essa não sei}

[muitos murmúrios e foi necessário pedir silêncio novamente]

Professora: *Lazy...preguiçoso/a.*

Todos os agentes: As pessoas pobres são preguiçosas...

Professora: [muita indignação com essa frase ... alunas e alunos dizendo que são pobres e que não são preguiçosos]. *Excelente! Let's repeat – All old people are forgetfull, men are better at Math than women are, kids who are into computers are geek, people who wear glasses are smart, poor people are lazy.* Agora é a vez de vocês... concordam com as frases ou discordam? Pensem no que estamos estudando.

Kaka: 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.

Comilona:[...] **eu aprendi depois que li essas frases** que não devemos ser preconceituosos, porque somos **todos iguais** e porque Deus não fez **ninguém diferente**. 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...

Jujuba: **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.

(Aula do dia 03/05/2018)

A educação linguística crítica pode colocar em xeque o status quo, desconstrói discursos racistas, homofóbicos, xenofóbicos, misóginos e classistas (FERREIRA, 2018, p.42). Nota-se essa desconstrução no discurso de Kaka, há uma reflexão política quando salienta que *a cidade não foi construída para elas*, argumenta sobre a dificuldade de locomoção das pessoas obesas e dos cadeirantes. E, através das reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do nosso cotidiano, podemos construir e reconstruir práticas de agenciamento e críticas através da linguagem. Neste aspecto, 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). 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, ao citar esse exemplo de *Deus não fez*, refere-se a uma constituição do discurso refletindo a pessoa que é, as vivências que tem e que passou, legitimando uma crença social de que nenhuma pessoa foi concebida por Deus para ser diferente da outra. Penso que esta reflexão sobre Deus reflete aspectos da religiosidade e invoca também certa concepção de justiça social pautada em valores cristãos, que são práticas hegemônicas na nossa sociedade.

Entendo também que a fala de Comilona nos remete à produção social da identidade e da diferença de Tomaz Tadeu da Silva quando reafirma a nossa identidade de que “*somos todos iguais*” e no mesmo viés de pensamento há também a diferença que é concebida como uma

entidade interdependente, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro não é. Como bem o fez quando disse: “*e que Deus não fez ninguém diferente*”. Tomaz Tadeu da Silva dá ênfase à importância do processo de produção discursiva e social da diferença. Segundo seu argumento, a questão da diferença e da identidade não pode ser reduzida a uma questão de respeito e tolerância para com a diversidade. A diferença e a identidade não estão de modo simples tomadas como naturais, elas são construções culturais e sociais e como tal devem ser – mais do que celebradas – questionadas e problematizadas. Respeitar a diferença não pode significar “deixar que o outro seja como eu sou” ou “deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)”, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outra identidade que não é outra “relativamente a mim” ou “relativamente ao mesmo”, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesma identidade.

Neste contexto, é possível perceber essa prática reflexiva nos discursos citados, uma vez que estão norteados por reflexões que quebram o conceito de verdades absolutas e estáveis, esses aspectos mostram de certa forma uma possível ruptura com a própria ideia de homogeneidade e estabilidade. A esse respeito, considero as argumentações das alunas Kari e Jujuba relevantes para pensarmos criticamente as ações promovidas no ambiente escolar: em primeiro lugar, pelo fato da aluna Kari não se sentir intimidada em retomar uma discussão que em particular já lhe causou e causa sofrimento, uma vez que em outros depoimentos relata o quanto já foi vítima do preconceito. “Eu sofro com o bullying e esse estudo está sendo muito importante pra mim” (Último questionário aplicado no dia 21/09/2018). Em segundo lugar, Jujuba sobreleva questões de raça que foram discutidas no decorrer das atividades propostas, sinaliza no seu discurso que o racismo existe na sociedade *Pessoas sendo julgadas pela aparência... gorda, baixa, alta, negra, branca...*, mais do que isso, ... *isso vira só racismo, julgamento e muitas outras coisas* é necessário entender como ele se reproduz e se mantém, é necessário localizar e desarmar os discursos (RAMALHO e RESENDE, 2011; VAN DIJK, 2012; SILVA, 2013). *O pior é saber que as pessoas só são consideradas bonitas se forem altas, magras, cabelos loiros e olhos azuis*. Esses discursos refletem o poder social que dissemina a ideologia dominante, poder característico nas interações entre diferentes grupos ou classes sociais, e é nessa interação que as relações de poder se manifestam, e as identidades sociais se constituem, positivas ou não (JORGE, 2014). Essa atividade não só permitiu que as/os alunas/os

refletissem sobre os problemas relacionados com o tema, mas também que disseminassem essa reflexão por toda a sala de aula, indo além de atitudes meramente reflexivas ou de observação.

E, é a partir dessas problematizações que venho dialogando e aguçando meu olhar investigativo sobre as relações que ocorrem dentro de sala de aula. Ainda nesse excerto, recorro a dois pedidos meus de silêncio ocorridos na aula do dia 03 de maio de maio. Professora: *Peço silêncio porque a turma ficou animada demais com a frase anterior. Muitos murmúrios e foi necessário pedir silêncio novamente.* Destaco que não se trata de violar o direito do outro de falar, mas a intenção foi a de possibilitar a escuta do outro, uma vez que entendo que a educação crítica implica a construção sócio colaborativa do conhecimento, pautada na transformação social e na constante luta contra a opressão e as desigualdades geradas por diferenças históricas, políticas, econômicas e culturais. Penso que essa ação de escuta do outra também contribui para a formação cidadã das/os nossas/os alunas/os, uma vez que oferece possibilidades de se trabalhar direitos e deveres nacionalmente institucionalizados dentro de salas de aula. E ainda, contribui para desprender das amarras da colonialidade, traçando alternativas que permitem relações assimétrica entre as/os agentes. Da mesma maneira vejo essa proposta de atividade, como espaços foram promovidos, para que as/os alunos/as questionassem, inferissem no intuito de conscientizá-los de seu papel ativo na construção e reconstrução de sentidos, de modo que pudessem refletir seus propósitos e perspectivas e de certa forma, levá-las/os para “além do pensamento ingênuo e do senso comum” (TAGATA, 2017, p. 388).

Aproveitando a possível expansão de perspectivas e a tentativa de ressignificação das aulas de inglês, retomei o vídeo *Zero* e pela seleção do gênero discursivo – curta metragem, especialmente pelos aspectos imagéticos aplicados a ele, como ferramenta de auxílio e estímulo à aprendizagem na aula de inglês, com o intuito de encontrar nele situações que chamassem a atenção das/os alunas/os, instigando discussões e reflexões que ultrapassassem os aspectos formais e linguísticos. Além disso, contribuísse para com as problematizações até então feitas em sala de aula com os temas *Sterotyping* e *Racism*, que por sua vez, foram perpassando os discursos produzidos em sala de aula e norteando as escolhas dos recursos pedagógicos, contribuindo assim para o processo de educação linguística. A intencionalidade dessa aula partiu das palavras de bell hooks, justificando ser objetivo de uma pedagogia transformadora “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir” (hooks, 2013, p.56).



Figura 2: Curta-metragem de animação Zero de Christopher Kezelos e Christine Kezelos (Acesso em: 24/04/2018).

Com esse intuito, essa atividade foi uma brecha (DUBOC, 2015), para que os alunos e alunas pudessem ver tanto o inglês quanto a linguagem das imagens como ferramenta de construção de sentidos; e lhes foi possibilitado circular pelas linguagens, porque o foco era construir sentido e não simplesmente memorizar estruturas gramaticais e vocabulários. Ouvir e sentir as emoções das/os alunas/os, entender suas realidades e como constroem sentidos, a relação que fazem com seu conhecimento prévio me parecem fundamentais quando se trabalha com multiletramentos. Estimular o passear entre a língua materna e a língua estrangeira também me faz acreditar ser uma boa alternativa para alcançar os objetivos de uma aula de inglês que transcende os limites da sala de aula, já que, dessa forma, as/os alunas/os podem perceber a outra língua como percebe a sua própria, sentir-se à vontade ao fazer o uso dela, como bem fez Trevor emitindo sua opinião sobre o documentário assistido e os temas trabalhados.

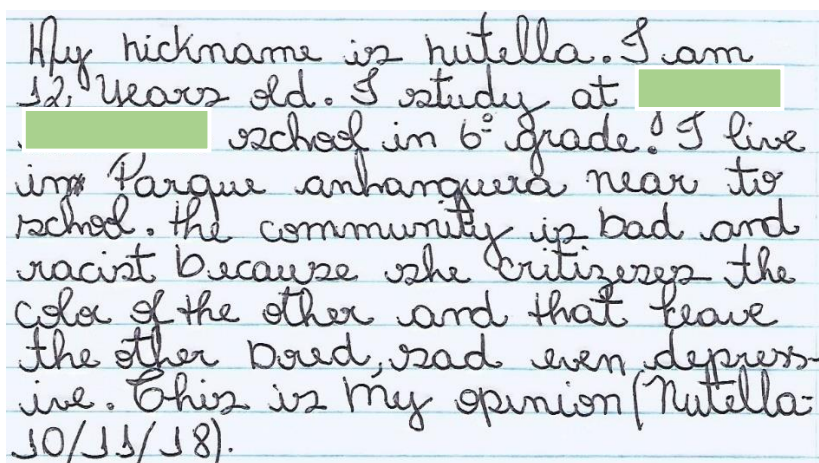
Eu acho que *stereotyping* é: racism, prejudice, violence, judgment e understanding. I like person sobre bullying porque ele é gordo e ainda tem gente que chama ele de chupeta de baleia e os outros não amam ele. (Trevor)

Relato 3: Trevor – Aula do dia 03/05/2018

Na perspectiva dos letramentos críticos as vozes e experiências que professoras/es e alunas/os trazem para a escola são valorizadas, percebendo-os enquanto cidadãos responsáveis

por seu processo de aprendizagem e agentes capazes de mudança. Práticas nessa perspectiva, devem, sobretudo, promover valores democráticos, de modo que os interesses, expectativas, crenças e valores dos/as alunos/as sejam o mote da aula de línguas, idealmente menos centrada em conteúdos ou habilidades desvinculados de seu contexto de uso, e mais preocupadas com questões pertinentes à realidade social do/a aluno/a (COPE e KALANTZIS, 2012).

A problematização de temas críticos e vivenciais (SILVESTRE, 2017, REZENDE 2017) em aulas de línguas implica gradualmente o desvelamento de práticas opressivas. Isso significa que, somos instigadas/os a transcender os campos disciplinares de uma tradição que insiste em perpassar o ensino de inglês como um trabalho técnico, apolítico e distante dos conflitos sociais (PENNYCOOK, 1998). Essa é uma questão que tem implicações profundas com o que acontece na sala de aula. Há necessidade de se adotar uma perspectiva diferente para se relacionar com a linguagem, com a identidade, com o saber e com as relações sociais (CELANI, 2016, p. 549). Nesse movimento, vejo em consonância com Mastrella -de -Andrade (2019), o ensino do inglês como uma necessidade premente, tendo em vista o papel que essa língua passou a desempenhar nos tempos atuais e que pode nos conduzir a uma perspectiva dialógica e contextual de possibilidades. Como expresso pelo agente Nutella que além de um olhar crítico acerca de sua comunidade, pode também ser político e agente diante dos problemas nessa aula do dia 10 de novembro.

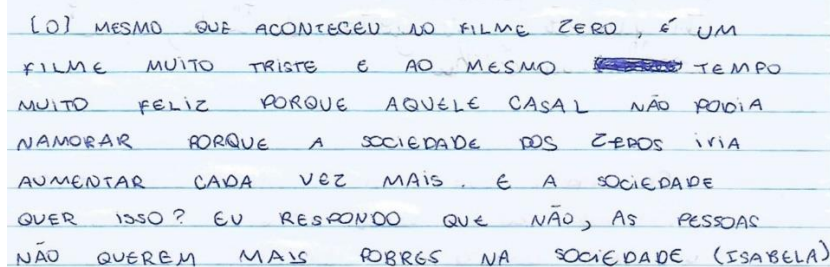


My nickname is Nutella. I am 12 years old. I study at [redacted] school in 6th grade. I live in Parque Amargura near to school. The community is bad and racist because she criticizes the color of the other and that leave the other dead, sad even depressive. This is my opinion (Nutella: 10/11/18).

Relato 4: Nutella – Aula do dia 10/11/2018

Para compreender as posturas das/os agentes da pesquisa especialmente no que se refere aos olhares e ao silenciamento é importante entender o local de onde eles/as falam. Pois, saber local é ligado ao contexto específico de uma comunidade: uma sala de aula, por exemplo. Neste contexto, tento ver e interpretar construtos sociais globais a partir de um posicionamento local.

Relaciono as indagações escritas por Isabela após ter assistido ao vídeo, as observações de Trevor, com toda a sua sensibilidade no término de uma aula, para tentar entender sobre suas posturas e o silenciamento que permeou a sala de aula.



(O) MESMO QUE ACONTECEU NO FILME ZERO, É UM FILME MUITO TRISTE E AO MESMO ~~TEMPO~~ TEMPO MUITO FELIZ PORQUE AQUELE CASAL NÃO PODIA NAMORAR PORQUE A SOCIEDADE DOS ZEPES IRIA AUMENTAR CADA VEZ MAIS, E A SOCIEDADE QUER ISSO? EU RESPONDO QUE NÃO, AS PESSOAS NÃO QUEREM MAIS ROBRES NA SOCIEDADE (ISABELA)

Relato 5: Isabela – Aula do dia 24/04/2018

Os trechos tanto de Nutella quanto de Isabela são apenas parte das aulas nas quais nos permitem notar um constante exercício de cidadania, pois os agentes abarcam questões de preconceito, de discriminação, de classe, de gênero, sociais, políticas e até mesmo linguísticas (PENNYCOOK, 2001), e buscam relacionar tais problematizações aos contextos de vida. Nessa linha de pensamento, o intuito das aulas foi norteado pela perspectiva de que a/o cidadã/o contemporânea/o/a precisa vestir a lente do outro (DUBOC, 2014) e dominar habilidades não só para tirar proveito dos benefícios da vida moderna, mas também para participar ativamente de sua comunidade, fazendo intervenções construtivas e contribuindo para o avanço das práticas sociais (MATTOS, 2015, p. 172).

Por outro lado, após o término do curta metragem Zero de Christopher Kezelos e Christine Kezelos, o silêncio que permeou a sala de aula me preocupou, fiquei esperando por uma ebulição de falas, de ideias, mas só percebi olhares indagantes. Num primeiro momento, relacionei esse momento de silêncio com fatores afetivos como a ansiedade ou a falta de empatia com o vídeo ou mesmo pensei na resistência em se pronunciarem durante a aula. Num segundo momento, pensei no meu papel enquanto professora e se eu teria provocado em algum momento esse silenciamento ou inibido a participação das/os educandas/os de maneira opressora. Momentos depois, eu comecei a entender que a comunicação se fez pelo silêncio. Os limites apresentados naquele momento de uma formação discursiva, não foram assujeitados por uma ideologia do oprimido que só cruza seus limites pelo silêncio, mas por um posicionamento indagador de porquê aquela situação foi, é e será recorrente na nossa sociedade. Entendi, portanto, que a tentativa de resignificação tanto do indivíduo quanto dos grupos sociais não se dá apenas pela participação efetiva de cada cidadã/o, na tentativa de fazer com que haja

desenvolvimento de seu senso de cidadania, buscando provocar mudança social, assim, tentando conscientizá-los, agenciá-los e prepará-los para tornarem-se cidadãos críticos e proativos (MATTOS, 2015, p.177) estava acontecendo em nossa aulas.

Segundo Bakhtin (1988), todo discurso se constrói na interação com o outro, portanto é nessa relação com o outro que nos constituímos socialmente. Deste modo, por meio de uma LE, passamos a conhecer outras realidades, outros significados, os quais são acrescentados ao que até então conhecemos, como consequência, tornamos ainda mais críticos com relação aos saberes por nós já adquiridos.

3.2 Problematizando o dessilenciamento

“[...]aqui falo do barulho como a expressão da vida que, em seu movimento, vibra!
E quando a vida é vida, a boca faz barulho, a mão faz barulho, os ouvidos são barulhentos pela vida e também os pensamentos têm o seu barulho peculiar. Quando a vida é vida em nós, nossa mente se torna barulhenta! Produtiva, pois espetacularmente barulhenta!”
(FERRAREZI, JR. 2014, p.14).

“Nossas escolas são estranhamente silenciosas” (FERRAREZI, JR. 2014, p. 11). O ato de silenciar é uma construção sociocultural que possui diferentes formas de compreensão. Para Amaral (2013, p. 52), o silêncio, seja na forma verbal ou não verbal, expressa a não existência de sonoridade ou comunicação. A autora argumenta que o silêncio causa medo, pois se relaciona ao fracasso. No contexto escolar, o silêncio por vontade própria é apontado por Amaral (2013) como autossilenciamento, constituindo uma opção ou estratégia do/a aluno/a em preservar a autoimagem. É comum alunos e alunas munirem-se de estratégias que fortalecem o papel de ouvintes e receptores de informações, reafirmando o papel dos docentes como falantes e detentores do conhecimento.

Trazendo essas questões para o contexto educacional ao qual me insiro, e pensando na intenção teórica que norteia essa pesquisa, silenciar uma pessoa é uma ação incoerente com um processo de educação linguística voltado para atividades que desafiam as/os alunas/os a “pensarem em vislumbrar possibilidades de mudança” (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012, p. 6). Corroborando as palavras de Ferrarezi Jr. que abrem essa seção, compreendo que os espaços educacionais são contextos propícios para a ressignificação do pensamento, da liberdade de expressão e da participação crítica e ativa. Nesse viés, parto do pressuposto de que a finalidade do ensino de inglês na escola pública, orientada pela perspectiva do letramento

crítico é reconstruir o conhecimento individual e coletivo de tal modo que possam reinventar as formas de viver e ser no mundo. Para isso, discuto nesse momento possibilidades a partir da perspectiva de dessilenciamento (REIS, 2000; AMARAL, 2013). Dessilenciar comporta oportunidades de reflexão coletiva, incorporando negociação, com o propósito de sínteses e decisões mutuamente aceitáveis. Na compreensão de Reis (2000), o dessilenciamento significa a ruptura do binômio silêncio-opressão, para ele, um sujeito dessilenciado seria aquele concebido de um poder de fala de dizer e de se expressar. A minha tentativa foi a de possibilitar espaços nas aulas para uma maior participação que tinha como cerne a questão do dessilenciamento, muito embora, entendo que nem em todos os momentos essa possibilidade foi possível.

Entendo que o dessilenciamento ocorre quando há condições e espaços preparados para que alunas e alunos se constituam livres e transgressores críticos. Por essa razão, resalto os excertos das aulas ministradas nos dias 13/08/2019 e 14/08/2019 que trouxe para a sala de aula trechos dos filmes: *Mulan* (1998), *Valente* (2012), e *Moana* (2017) para que problematizássemos a condição da mulher na sociedade e questões de gênero, e também do último questionário aplicado no dia 21/09/2019 que possibilitassem compreender a organização materializada nas interações discursivas das/os agentes considerando a constituição de agência como possibilidade fluída para um agir dessilenciado nas aulas de inglês.

O diálogo entre cinema e educação valoriza as formas discursivas de produção do conhecimento, uma vez que a 'sétima arte' é um gênero discursivo que possibilita uma relação dialógica com aspectos históricos, políticos e culturais que fazem parte do currículo prescrito e praticado pela escola. Justifico aqui que, mesmo sabendo que se tratava de filmes estadunidenses e que poderíamos ter escolhido outras produções cinematográficas para a problematização, não pensei em momento nenhum silenciar as/os agentes da pesquisa, uma vez que todas as produções foram sugestões delas e deles.

As escolhas dos filmes foram feitas por votação, especialmente depois de termos assistido os vídeos *Always Like a Girl* e *Beauty Standards Around the World*⁸. Nesses dois vídeos tivemos a chance de visualizarmos as práticas e as regras sociais voltadas para questões relacionadas às questões femininas na sociedade. Percebo que as leituras que podem ser feitas dos conteúdos veiculados pelos filmes, documentários, curta ou longa metragens, ou qualquer outra definição dada aos gêneros cinematográficos, devem partir da criticidade, tanto da minha

⁸ Disponíveis em <https://youtube.com/watch?v=XjJQBjWYDTs> e <https://youtube.com/watch?v=RT9FmDBrewA>, respectivamente. Acesso em 18/04/2018.

parte enquanto professora, ao selecionar esta ferramenta como melhoria na ação política e pedagógica; como da/o aluna/o, na medida em que permite que este encontre nas histórias e nos roteiros de ficção científica, ação, drama, comédia, romance, suspense ou aventura, um caminho que possibilite problematizações.

Não era a intenção assistir os três filmes na íntegra, mas fiz recortes para que pudéssemos entender um pouco mais sobre as práticas sociais e regras sociais que podem ser observadas nos filmes de animação voltados para o público infantil, os quais, em sua grande maioria, apresentam em suas narrativas as diferenças de gênero de forma convencional e conservadora: homens são fortes, racionais, heróis, poderosos. Já as mulheres, mesmo as heroínas, se apresentam de maneira submissa aos homens e são frágeis, desprovidas de poder e sensuais.

As falas perpassaram pelo fato de que tais filmes são retratos dessa mudança de visão da mulher e de seu papel no mundo. A par de trazerem histórias de princesas, não as mostram como frágeis a serem salvas por um príncipe encantado, mas sim como mulheres que quebraram regras e lutaram em prol de seus sonhos e desejos. Nem todas “viveram felizes para sempre” casadas com um príncipe, mas revelaram sua própria integralidade enquanto mulher. Pensando nessa visão estereotipada da mulher frágil a aula finalizou com um trabalho colaborativo com elaboração de frases em inglês e o desenho a seguir foi feito pelo agente Suavi Manovi. Justifico que, ainda que algumas alunas e alguns alunos também tenham feito desenhos durante a aula, resolvi utilizar este desenho pela expressividade deste agente que, até o momento da pesquisa, tinha atitudes machistas em relação às suas colegas, conseguiu se ressignificar, ainda que de maneira tímida. Eu digo expressividade, especialmente porque esse agente da pesquisa transita entre questões de identidade de gênero, sexualidade, preconceito e generalizações para discutir o assunto, o que pode ser constatado nos trechos: *“Mas isso realmente é coisa de mulher!”* *“Eu nunca faço isso, só minha irmã”*. Dessa forma, vejo que os trechos supracitados dialogam com uma das preocupações do letramento crítico: a de “não somente relacionar o contexto de uso da língua[gem] a contextos sociais, mas, sim, fazer isso de um ponto de vista que enxerga as relações sociais como problemáticas” (PENNYCOOK, 2001, p. 6). Portanto, vejo que seu desenho retrata uma possível mudança de comportamento e uma percepção do papel da mulher na sociedade, muito embora, ele tenha desenhado, durante a elaboração houve intervenções de outras e outros colegas foram feitas. A atividade teve como apoio o uso do Google Tradutor nos auxiliando na tradução das frases que as/os agentes da pesquisa foram produzindo. Iniciamos somente com palavras soltas e juntos fomos construindo as sentenças em inglês.

Inicialmente as/os agentes da pesquisa expuseram suas opiniões sobre os vídeos assistidos e estes propiciaram condições de dialogarmos e criarmos as sentenças escritas no desenho.

Antes de perfazer qualquer leitura sobre o recorte abaixo, devo confessar que esta atividade me foi particularmente desafiadora de qualquer tipo de problematização. Indaguei-me por inúmeras vezes sobre a representação sobressaltada por crianças de como a mulher ainda é vista na sociedade conservadora e tradicional. E mesmo assistindo aos vídeos, discutindo sobre o nosso papel na sociedade, as colocações foram feitas por alguns permeadas por risos e brincadeiras de mal gosto. Percebo, portanto, uma sociedade em que mulheres só são vistas como esposas e mães, uma rotulação das identidades de gênero, reforçando os estereótipos e a manutenção de um conservadorismo, ou seja, há um predomínio materializado daquilo que se considera socialmente ser homem e ser mulher, um modo de ser masculino e um feminino conforme sobressalta Giffin:

[...] o desenvolvimento do conceito de gênero, no âmbito dos estudos da mulher, opera uma desconstrução das categorias “sexo feminino/sexo masculino”, apontando a naturalização de aspectos sociais antes fundidos com os aspectos biológicos nestas duas categorias. No combate às explicações biologicistas, anti hegemônicas foi preciso demonstrar que anatomia não era destino e que o corpo feminino não determinava a condição social da mulher (GIFFIN, 2009).

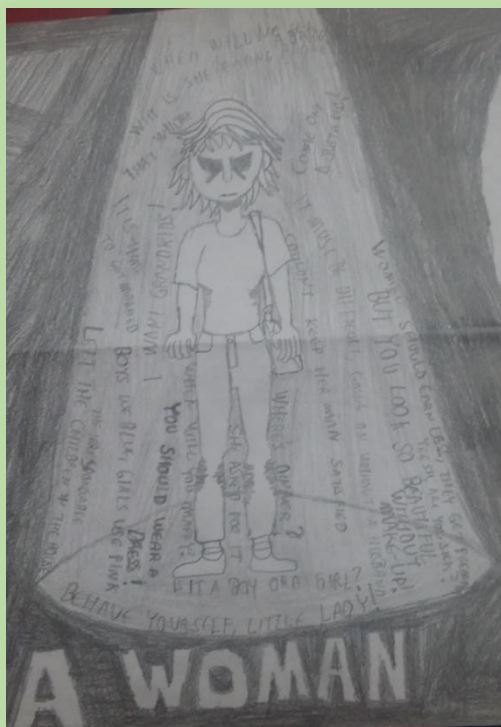


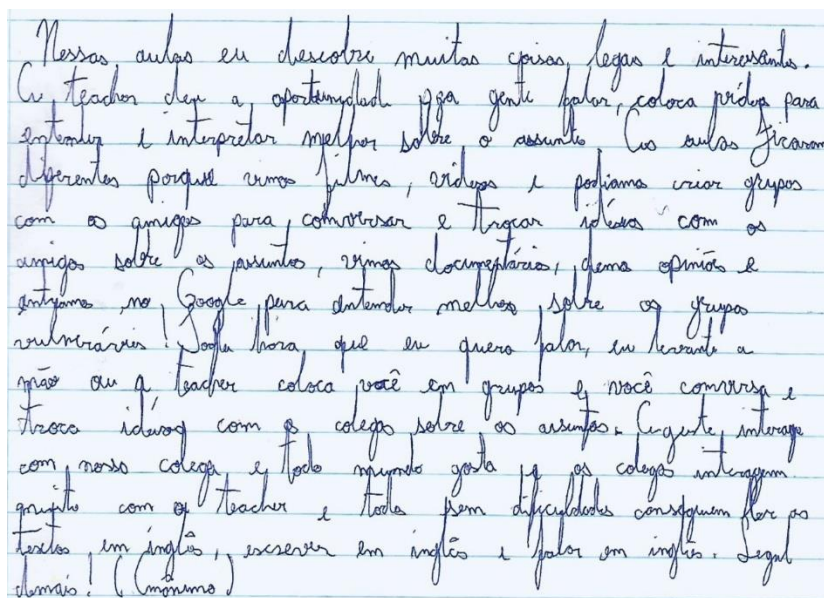
Figura 3: Atividade realizada em sala de aula com o intuito de quebra de estereótipo social da mulher.

Quadro 5: Transcrição das frases do desenho de Suavi Manovi:

When will we see a baby?
Why is she eating alone?
Come on! It's just a kiss!
I want grandkids!
It's time to get married.
Boys use blue, girls use pink.
Left the children in the house.
You should wear a dress.
When will you marry?
She asked for it.
Where's dinner?
Is it a boy or a girl?
Behave yourself, little lady.
It must be difficult, going on without a husband.
But you look so beautiful without make-up!
Yeesh, are you sick?
Women should earn less, they get pregnant.

Ao meu ver, as frases produzidas pelas/os agentes e as palavras de Giffin me fizeram debruçar sobre questões de identidade, aceitação ou não aceitação dos nossos corpos, amor próprio, preconceito, discriminação, exclusão e uma gama de outras questões desencadeadas a partir e por causa da nossa figura e de como ela é vista pela sociedade e por nós mesmas/os. Menciono isso porque a partir do momento que o indivíduo entende o seu papel sociocultural e age por meio do discurso para transformar as suas práticas, ela/ele passa a compreender que existem heranças genéticas, sociais e culturais. Heranças estas notadamente preconceituosas, segregacionistas, discriminatórias e racistas, que silenciaram e feriram tantos, que podem tanto servir de ímpeto para que o indivíduo redefina a sua imagem para si própria/o e para o outro, quanto para mantê-la exatamente de acordo com o padrão estereotipado que a sociedade valoriza.

Compreendo que a linguagem vai além da escrita e da fala, materializando-se em múltiplos modos de interação verbal e não verbal, como na forma de andar, de se posicionar em sala de aula, na organização das carteiras, no tom de voz dos sujeitos, na postura dos corpos, no silêncio, no levantar de mão, na troca de olhares, dentre outras formas, que muitas vezes são desconsideradas por nós professores. Mesmo compreendendo todas essas maneiras de falar, problematizo o dessilenciamento a partir dos excertos das/os agentes e das minhas observações e anotações feitas nos diários, na tentativa de apontar evidências de (re)significação na constituição da agência das alunas e dos alunos.



Nessas aulas eu descobri muitas coisas legais e interessantes. O teacher deu a oportunidade pra gente falar, coloca pedidos para entender e interpretar melhor sobre o assunto. As aulas ficaram diferentes porque vimos filmes, vídeos e pedimos para grupos com os amigos para conversar e trazer ideias com os amigos sobre os assuntos, vimos documentários, chama opiniões e perguntas no Google para entender melhor sobre os grupos voluntários! Toda hora que eu quero falar, eu levanto a mão ou o teacher coloca você em grupos e você conversa e troca ideias com os colegas sobre os assuntos e depois interage com mais colegas e todo mundo gosta de os colegas interagem muito com o teacher e toda vez com dificuldades conseguem fazer os textos em inglês, escrever em inglês e falar em inglês. Segue abaixo! (Anônimo)

Relato 6: Anônimo – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2018

Percebo que por meio dessas interações as/os agentes foram habilidosas/os em trocar, compartilhar e discutir ideias, encorajando as/os a discutirem ideias e temas, estimulando as/os a reconhecerem aspectos culturais e políticos locais e globais. Para algumas e alguns agentes as aulas puderam descortinar horizontes fechados, amenizar o tenebroso silêncio “causado pela infértil imaginação de um intelecto que não respira” (FERRAREZI JR., 2014, p. 12). Sinto que permitiram também o ouvir de outras vozes, outros ruídos, outros comportamentos.

Os meus colegas ficaram mais interessados. Estão-se comunicando com a teacher, compartilhando o que viram e ouviram. Estou sempre podendo participar e estou desenvolvendo bastante. Eu prefiro as aulas sem o livro porque nós aprendemos mais, podemos criar os títulos, escolher o que vamos estudar e aprender. O que mais a turma gosta de discutir, pesquisar na internet, assistir vídeos, e filmes escolhidos pela teacher e pelos colegas, praticar e escrever diálogos. (Comilona).

Relato 7: Comilona – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2018

Estou aprendendo a responder e falar em inglês. Agora faço muitas perguntas. I learned a lot of things. Eu não aprendi mais porque faltaram muitas aulas. Quando voltamos em duas semanas para podermos discutir sobre os filmes e notícias. (Florzinha).

Relato 8: Florzinha – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2018

Estamos sempre aprendendo coisas novas, então queremos participar cada vez mais. (Débora Helena).

Relato 9: Débora Helena – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2018

O que mais foi diferente é que eu consigo falar nas aulas de inglês, por que eu gosto de muitas coisas que estamos fazendo nas aulas de inglês. ~~Estou~~ Estou dando opiniões e falando. Tá legal! (Jujuba)

Relato 10: Jujuba – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2018

A teacher me deu a oportunidade de falar. Ela trouxe vídeos para assistir, trouxe também filmes, pesquisas usando internet, pinturas, pesquisas sobre alguns documentários e até gizinhos textinhos em inglês (Michele).

Relato 11: Michele – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2018

[3]

As coisas estão fluindo! Sofro menos hoje! O inglês está lá! A minha postura é outra! Como mudei, como consigo enxergar as realidades das minhas alunas e dos meus alunos. O planejamento das aulas contribui demasiadamente, e a diversidade também. Vídeos, documentários, textos, leituras, uso da internet, recortes, colagens, escrita...com proposta pedagógica, funciona muito bem! O livro didático realmente não faz falta! Muito embora, tenho que entender mais sobre o local, trazer e elaborar materiais que não condizem com a realidade dos meus alunos torna se uma perda de tempo. Também entendo que além das práticas letradas, preciso oferecer outras lentes para que as/os alunas/os possam relacioná-las com outras linguagens. (Diário, 10/09/2018)

[4]

Me emocionei com as atitudes de carinho com as aulas de inglês. Conseguem relacionar os assuntos da sala de aula com algo que viram, leram ouviram e assistiram. Algumas alunas e alunos se sentem muito à vontade em opinar mas também tenho agentes que não emitem um som sequer, preciso utilizar diferentes estratégias para que essa/e participante se sinta confortável em participar oralmente das aulas, ampliando o exercício da cidadania. (Diário, 11/09/2018).

A proposta estabelecida para as aulas de inglês norteadas de diversas práticas de letramento, e ainda, optar por desenvolver um trabalho que ampliasse as possibilidades perpassando por vídeos, filmes, documentários, produções escritas e orais, fotos, imagens, cartoons, foi pertinente para o contexto. Anônimo, sempre questionador principalmente aos poemas, perceptível e interessado nos temas trabalhados, denota o quanto o trabalho colaborativo é importante e oferece motivação para a aprendizagem, a abordagem metodológica também pode ser vista como aspecto positivo da proposta pedagógica em questão. As observações feitas pelo aluno também podem ser articuladas ao pensamento de Andrighetti (2012), com relação à capacidade das propostas pedagógicas em fomentar motivação, como também da importância de contar com essa motivação para o seu próprio desenvolvimento. Eu enquanto pesquisadora tentei aproveitar os momentos situacionais de uso de linguagem para promover atividades significativas em que as/os alunas/os trocassem experiências e fizessem negociações e construíssem o conhecimento juntos através do diálogo.

É importante que as aulas bem como a nossa prática pedagógica criem espaços de diálogos, de significados compartilhados sobre o cotidiano, e produzam possibilidades para que

mais educandas/os participem, criticamente, da construção de um mundo melhor para se viver. Demanda, portanto, pensar e discutir sobre um tipo de prática que promova desenvolvimento nos sujeitos quando em condições de participação e agenciamento, garantindo o direito de voz, tal como alerta Ninin:

[...] é possível compreender que os sujeitos são afetados pelo pensar um do outro tanto por modos explícitos, compartilhados socialmente em função do contexto no qual estão inseridos e atuam, quanto por modos implícitos, constituídos no interior do sujeito em função de sua história e das contradições às quais está exposto. Tudo que afeta o sujeito – seja explícito ou implícito – impulsiona o movimento argumentativo (NININ, 2016, p.184).

O discurso de um aluno de 11 anos de idade me fez refletir sobre como a aprendizagem colaborativa pode consolidar e pode reafirmar as relações entre os pares e fomentar a solidariedade. Por exemplo, as/os alunas/os ajudavam-se mutuamente na leitura, nas escolhas e produções das atividades, nas pesquisas da web e na organização e elaboração das apresentações. Percebo diante das falas, que um dos diferenciais dessas aulas foi além do tema, o cuidado em dinamizar a posição das carteiras e preparar atividades que favorecessem o diálogo em grupos e posteriormente momentos de socialização, isso permitiu que os/as agentes demonstrassem agenciamento, revelando resultados de envolvimento entre elas e eles. As/os educandas/os foram se conscientizando de que o ensino de inglês na escola pública pode ser concebido sob outras visões que não aquelas tradicionais, pautadas em regras gramaticais, como será melhor evidenciado no próximo excerto.

Jujuba de 11 anos e Michele ajudam a corroborar a afirmação que os atos de dessilenciamento desconstruem e desmistificam o fato de que não se aprende inglês na escola pública. O material empírico gerado e a análise qualitativa interpretativa me permitem afirmar, a partir de autores como Jesus e Lima (2016) e Gee (2004) que a troca de experiências faz com que a/o aluna/o se sinta mais segura/o para expressar as dúvidas e estabelece uma cumplicidade e parceria com o grupo. Isso implica em uma interação dialógica entre os pares que pode acionar saberes e desencadear a aprendizagem.

Com intuito de desmistificar esse posicionamento da escola pública, em lugar da priorização do conteúdo concentrado e individualista da epistemologia convencional da modernidade, precisamos priorizar o conhecimento distribuído (GEE, 2004), colaborativo, instável e dinâmico, bem como a performance dos sujeitos na utilização de novas estratégias e habilidades, ou tal como justificam Lankshear e Knobel (2003) , uma epistemologia de

desempenho voltada ao saber fazer na ausência de modelos preestabelecidos, conforme demanda da modernidade líquida (BAUMAN, 2007).

Perpassando pela perspectiva do letramento crítico, a/o professora/or, juntamente com as/os alunas/os, têm o papel de desconstruir pressupostos sobre as várias narrativas presentes no dia a dia e uma delas nesse caso, foi a desconstrução de que não se aprende inglês na escola pública. Os questionamentos nessa ótica são persistentes e procuram investigar como as verdades são construídas. Nesse processo, criam-se novas perguntas, gerando novas dúvidas. Nessa visão, o questionamento passa a ser compreendido como um estímulo de busca de novas perspectivas e realidades construídas, não simplesmente descritas (EDMUNDO, 2012, p. 69).

Durante a problematização, os meus olhares foram lançados para essas três respostas do questionário final fornecidas pelas alunas e pelos alunos: “*A teacher deu oportunidade para a gente falar, coloca vídeos para entender e interpretar melhor sobre o assunto*” (Anônimo); “*Estou sempre podendo participar e estou desenvolvendo bastante*” (Comilona); “*A teacher me deu a oportunidade de falar*” (Michele). Senti que ao mesmo tempo em que há o posicionamento das/os agentes em desmistificar o fato de que não se aprende inglês na escola pública e que conseguiram (re)construir o posicionamento de aprendiz ativo com participações orais, escritas, visuais, colaborativas. Há também como nos mostram esses três momentos um sentimento de que é preciso “dar”, “oferecer” a oportunidade de desenvolver algo. Percebo que na visão das/os aprendizes é uma condição oferecida apenas pela/o professora/or em dar “permissão” de fala, entendo que ainda não se trata de uma percepção democratizada, mas sim hierarquizada e que a/o professora/or é a única pessoa que pode permitir que as/os alunas/os se expressem. Sinto como sendo a/o professora/or o centro da explicação, e a/o dotada/o de superpoderes (MATEUS, 2019), preciso, portanto, de mais tentativas de mudanças em busca de uma prática emancipadora e desconstruída. A proposta da aula do dia 13 de agosto de 2018 baseou-se na postagem do texto sobre Stereotyping and Discrimination.



Stereotyping... It's like discriminating against a whole group of people... Like, all black people are bad. That's not true but that's what some people believe... or, All rich people are snobs... All blondes are dumb, all popular students are mean, all gothic people are scary... It's like that... you could just make some up! Religion and race are big in discrimination as well... Hope that helps!

Figura 4: Postagem utilizada na aula do dia 13/08/2018. Disponível em: <<https://au.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080419134622AAF3lNa>> (Acesso em: 10 ago. 2018).

Para a queda do silêncio e para o barulho como expressão da vida (FERRAREZI JR., 2014), sentamos em semicírculo e iniciamos uma roda de conversa com intuito de retomar informações acerca desses dois termos supracitados, uma vez que, trabalhamos com eles nos meses de maio e junho. As alunas e alunos além de trazerem exemplos dos termos, também resgataram os contextos das atividades, vídeos, documentários e textos trabalhados ao longo do primeiro semestre. Muitas/os delas/es também lembraram parte do vocabulário trabalhado bem como algumas expressões. Essas características me levam a entender que os temas foram estimuladores e facilitadores do processo de aprendizagem e conhecimento.

Para fazer borbulhar os pensamentos inquietos (FERRAREZI, 2014), entendo também, que os temas devem considerar as capacidades, os interesses e as qualidades individuais, e ao mesmo tempo, “investir os recursos à disposição para administrar essas capacidades, esses interesses e essas qualidades de todos os indivíduos” (BECKER, 2012, p.33). Percebi que o tema escolhido por elas/eles fez com que cada uma/um intencionalmente lembrasse aspectos discutidos em aulas anteriores. O intuito durante as aulas foi de que as direções de prática fossem sendo construídas ao longo do trabalho com a língua, conforme surgiam as demandas locais (KUMARAVADIVELU, 1994; 2013). O cuidado foi direcionado à concepção de língua enquanto discurso formado na produção de sentidos, pois, entendo a linguagem como algo indissociável de seu contexto sócio-histórico e político. Essa forma de tratar a linguagem caracteriza-se por uma conduta de elucidação responsável por revelar a maneira pela qual as formas da língua são organizadas para atender determinadas demandas que vêm de circunstâncias particulares as quais se realiza o discurso. A finalidade foi a de promover interações dialógicas das/os alunas/os fazendo com que elas/es tivessem oportunidades nas escolhas e decisões sobre os temas. Pois, compartilho do pensamento freiriano de que “ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor” (FREIRE, 1996, p.143).

A leitura feita por mim do texto *Stereotyping and Discrimination* não teve a intenção inicial de traçar relações com o conhecimento anteriores, com cognatos, mas, a medida que a leitura era feita, o som das palavras faziam sentidos para as/os alunas/os. Entendo que o texto teve sentido por causa dos movimentos corporais, da linguagem visual e da linguagem oral, fazendo uma articulação de sentidos propiciando um melhor entendimento do texto. Posso inferir através das ações das/os alunas/os e seus relatos, que o fato de se ouvir falando em inglês pode ter aumentado a consciência linguística e motivado a prática. Assim, seguem os

depoimentos das/os alunas/os demonstrando suas estratégias para fazerem a leitura do texto em inglês de forma significativa para elas e eles.

Tem muito cognato *teacher*, sempre que vou ler eu penso no que você ensinou dos cognatos. Eu busco primeiro as palavras parecidas com o português (Anônimo – Aula do dia 13/08/2018).

Tudo fica mais fácil quando o som se parece e eu olho as coisas que já aprendi. Porque *teacher* quando você pediu para pintar de *red* as palavras que nós já sabíamos e de *blue* as palavras novas, eu vi que meu texto estava quase todo *red* (Flica – Aula do dia 13/08/2018).

Quando você leu em inglês *teacher*, eu consegui entender muita coisa por causa do som.

(Magali – Aula do dia 13/08/2018).

Organizo minha argumentação discutindo a construção de sentidos como um processo semiótico e social. Entendo também, que a aprendizagem ocorre por força da ação da/o aprendiz, do indivíduo concreto. Nesse sentido, além de reafirmar a ideia de que as/os alunas/os em aulas embasadas em perspectivas críticas podem resistir às ideias ou aos comportamentos hegemônicos e silenciosos, podem também agir, inferir e alterar. Na concepção de letramento crítico, as agências da/o professora/r e da/o aluna/o são estimuladas nas interações dialógicas, nas produções de sentido dos discursos. Aspecto esse que a meu ver favorece o aprendizado de línguas, uma vez que, aprende-se porque “se age para conseguir algo e, em um segundo momento, para se apropriar dos mecanismos dessa primeira ação” (BECKER, 2012, p.33). A ação da/o aprendiz constrói conhecimento. Assim, aprende-se porque se age e não porque se ensina, por mais que o ensino possa colaborar com essa atividade. Com relação a essa afirmação Becker, (2012) ressalta que:

[o] ensino não pode mais ser visto como a fonte da aprendizagem. A fonte da aprendizagem é a ação do sujeito, ou seja, o indivíduo aprende por força das ações que ele mesmo pratica, ações que buscam êxito e ações que, a partir do êxito obtido, buscam a verdade ao apropriar-se das ações que obtiveram êxito (BECKER, 2012, p.72).

Se, por um lado, o ensino deixa de atrair sobre si o mérito da aprendizagem, por outro, a proposta de um novo ensino não contemporiza com qualquer passividade ou omissão da/o professora/r. O papel, dessa forma, é o de possibilitar situações experimentais para facilitar a invenção de sua/seu aluna/o, na busca por caminhos para que os sujeitos protagonizem mudanças em suas próprias vidas.

Para tentar alcançar possibilidades de desselenciamento, apoio em Menezes de Souza (2011), que defende a quebra da dicotomia entre a linguagem verbal escrita e a linguagem

imagética, uma vez que, para muitas culturas, a imagem constitui a escrita e não apenas um “complemento do texto escrito”. As imagens precisam ser vistas como texto, com potencial para a (des)construção de sentidos, permitindo aos aprendizes que vejam a inglês como um espaço aberto para a construção de significados e, simultaneamente possibilitador de uma aprendizagem significativa e libertadora de determinadas ideologias, compreendendo situações de desenvolvimento social e agenciamento.

Com a intenção de agir e refletir buscando criar espaços participativos para a partilha do conhecimento (hooks, 2013), empregando estratégias pedagógicas que tentam criar rupturas e promovam modos de pensar que desafiam as estruturas estáticas de sala de aula, propus um diálogo apoiado no gênero discursivo cartoons. Especialmente, pelos aspectos humorísticos e imagéticos aplicados a ele, como ferramenta de auxílio e estímulo à aprendizagem nas aulas de inglês dentro da perspectiva crítica. Segue o cartoon trabalhado e o excerto para a problematização:

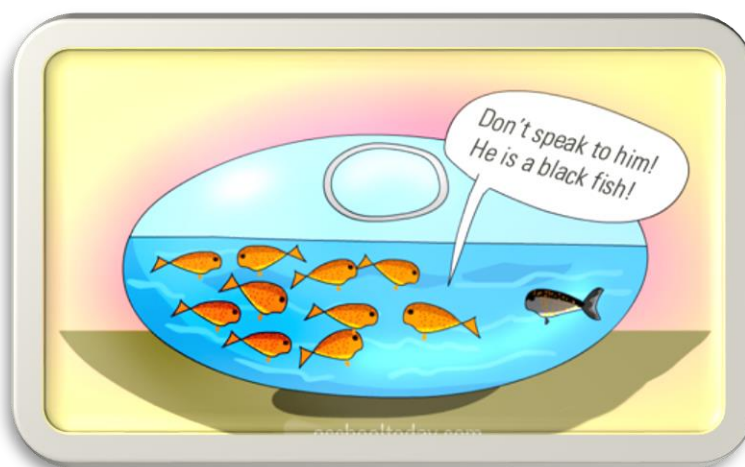


Figura 5: Cartoon utilizado na aula do dia 14/08/2018. Disponível em: <<http://eschooltoday.com/discrimination-and-prejudice/types-of-discrimination.html>> (Acesso em: 03 ago. 2018).

[4]

Professora: Tell me about this first cartoon, Flika.

Flika: Os fishes estavam sendo preconceituosos e isso, acontece na população humana. Acho que temos que aprender a não julgar as pessoas.

Professora: Really? How did you discover this?

Flika: Eu li e entendi o que estava escrito e a figura mostrou a separação dos fishes. Os claros de um lado e o black do outro.

Professora: According to our discussion during the class is this, positive or negative?

Flika: Negative! [Expressão nervosa].

Professora: Why is this negative?

Flika: Porque (...) estão excluindo as pessoas, NÃO (...) os {o} fish.

Professora: And does this action happen to people? In the same way?

Flika: Yes, o tempo todo.

Professora: Yes, all the time.

Flika: Yes, all the time.

Professora: *And how do you feel about it?*

Flika: *Sad*, porque eu aprendi que todos somos iguais independente da cor, da cultura, do país, nós temos que respeitar todos. (Transcrição do diálogo entre a professora e a participante.

(Flika na aula do dia 14/08/2018)

Fiz dois momentos de intervenções buscando interceder com questionamentos para provocar deslocamentos nos regimes de verdade e instigar novas leituras possíveis buscando o consenso, mas, sobretudo o dissenso (MENEZES DE SOUZA,2011) para Flika, no intuito de que a aluna refletisse criticamente sobre o seu posicionamento. O primeiro deles quando pergunto: *“Really? How did you discover this?”* e a participante responde: “Eu li e entendi o que estava escrito e a figura mostrou a separação dos *fishes*. Os claros de um lado e o *black* de outro”. A esse respeito, considero a argumentação de Flika relevante para pensarmos criticamente as ações promovidas durante a aula por dois motivos: em primeiro lugar a participante conseguiu relacionar elementos típicos das linguagens verbal e visual entendendo a proposta do cartoon. Corroborando a ideia de que a referenciação é um processo intercognitivo e social que se constrói num processo interativo entre texto – leitor – autor. O texto nessa perspectiva, passa ser visto como um construto dinâmico, multifacetado, que vai além da materialidade linguística. Entendo ainda, que a participante agiu sobre o objeto, agiu para conseguir algo e apropriar-se dos mecanismos da aprendizagem. A ação, portanto, construiu conhecimento e agência. O segundo, por sua vez, quando pergunto: *“And does this action happen to people? In the same way?”* E Flika responde: *“Yes*, o tempo todo”. Persisto na provocação questionando: *“And how do you feel about it?”* A participante diz: *“Sad*, porque eu aprendi que todos somos iguais independentemente da cor, da cultura, do país, nós temos que respeitar a todos”. Essa atitude parece revalidar a afirmação dos autores Lankshear, Snyder e Green (2000), justificando que “uma importante responsabilidade da educação é ajudar os aprendizes a compreender como passar da informação para o conhecimento, e como fazer julgamentos críticos sobre a qualidade da informação”, tais como as utilizadas por Flika que se posiciona criticamente acerca do respeito ao outro. Além disso, acredito que esse recorte também nos permite vislumbrar que a ideia da interação entre os sujeitos que aprendem – professoras(es) e alunas(os) – é assumida com toda força, transcendendo o espaço escolar, como é total a oposição ao ensino entendido como transferência de conteúdo, oportunizando o borbulhar de ideias. Nesse sentido, a argumentação da participante Flika nos permite citar Paulo Freire:

[...]ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada a ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas ao mesmo tempo da boniteza da docência e da discência (FREIRE, 1996, p.143).

Em consonância com tal afirmação, a participante demonstra que sua ilimitada capacidade de se desenvolver, uma vez que no processo de leitura, não apenas leu o mundo, mas a ela mesma como texto e como consequência de aprender a transforma-se socialmente.

DESENVOLVENDO OS RUÍDOS QUE FAZEM A VIDA SER VIDA

4.1 Problematizando sentidos nas narrativas multimodais

“Há um silêncio bom sim! O silêncio do movimento do sol no horizonte ao se pôr enquanto o resto do mundo parece parar, à exceção do pulsar da vida entre nós, é um desses silêncios. Mas, ele é bom justamente porque permite que ouçamos outras vozes, outros ruídos que nos chamam de volta para a vida” (FERRAREZI JR., 2014, p. 13).

As narrativas se traduzem como forma de melhor entender as experiências vividas pelas/os agentes dessa pesquisa tanto no âmbito de sala de aula com base nos temas estudados como no mundo particular de cada agente da pesquisa. Kalaja, Menezes e Barcelos (2008) descrevem a narrativa como “uma ferramenta que permite o entendimento do impacto das nossas experiências, o aparecimento de premissas profundamente escondidas, e uma oportunidade de entender a mudança nas pessoas e nos eventos” (p. 224). Além da forte presença de histórias e narrativas nas vidas contemporâneas, vivemos também na era da multimodalidade (MATTOS, 2015).

Como ressaltai anteriormente, inúmeros aspectos da sociedade situam-se em estado disforme, em movimento, portanto, líquido, inacabado, sem tentar alcançar seu ponto terminal. Neste contexto, diversas práticas e realizações sociais vêm sofrendo constantes modificações, o que tem reflexos na dinamicidade e na versatilidade das práticas linguísticas. Assim, diferentes maneiras de representação e construção de sentido vêm sendo adotadas por muitos como Ferrarezi Jr. O ambiente digital viabiliza diversas ferramentas para um público que aspira por materiais cada vez mais dinâmicos, ao mesmo tempo com conteúdo, e que são cada vez mais representações parciais do mundo. Textos cada vez mais híbridos, não lineares como afirmam Cope e Kalantzis, a seguir:

Com essas novas práticas de comunicação, novos letramentos surgiram. Eles estão incorporados nas novas práticas sociais – maneiras de se trabalhar em formas novas ou transformadas de emprego, novas formas de participar como cidadão nos espaços públicos e até mesmo talvez novas formas de identidade e personalidade (COPE, KALANTZIS, 2012, p. 58).

Percebo que são nesses momentos que oportunizamos um trabalho que propicie o diálogo, a criatividade e a construção de novos sentidos, dessa forma, instigui-me a pensar sobre possibilidades outras de se trabalhar com a inglês por meio de diferentes formas que

pudessem produzir sentidos, como o uso de diferentes modalidades ou modos semióticos (som, cor, imagem). Propus juntamente com minhas/meus alunas/os um outro tipo de representação que fosse além da escrita e que cada um pudesse expressar de diversas formas as visões do mundo que os cercam. Essa atividade foi iniciada em sala de aula e cada participante finalizou em casa porque muitos delas e deles sentiram a necessidade do Google Tradutor para ajudar nas suas criações. Na ocasião, muitos se expressaram das mais diversas formas como: desenhos, pinturas, recortes e colagens, produções de painéis e cartazes uma vez que estavam livres para criarem conforme seus interesses e a proposta também contemplou tanto a língua materna quanto a inglês pensando na rica possibilidade de transitar entre as duas línguas.

O material empírico gerado nesta pesquisa, como já relatado na seção anterior, inclui as narrativas multimodais que representam metaforicamente as experiências das/os agentes enquanto alunas e alunos de uma escola pública em Goiânia. Essa prática pedagógica iniciou no dia 14/08/2018, sendo desenvolvida por mais dois encontros e no dia 06/09/2018 fiz as entrevistas acerca das produções das/os agentes. Ressalto que as perguntas foram feitas por mim em inglês, muito embora, precisei traduzi-las em alguns momentos, utilizei também desenhos para auxiliá-las/os na compreensão. Justifico, ainda, que dentre todos os trabalhos expostos pelas alunas e pelos alunos, três deles Nutella, Débora e Kallyta fizeram aproximações do que considero narrativas multimodais, uma vez que me apoio no discurso de Cope e Kalantzis (2000) que argumentam acerca da diversidade linguística e cultural presente nas sociedades contemporâneas para explicar o significado do termo “multiletramentos”, que envolve a presença da multimodalidade. Os autores argumentam que a grande variedade de canais e meios de comunicação presentes na atualidade leva à necessidade de se focar na multiplicidade de modos de representação muito mais abrangentes do que apenas a linguagem verbal e acrescentam que “a linguagem e outros modos de significação são recursos representacionais dinâmicos” (p. 5) de que os usuários fazem uso para seus vários objetivos. Para Cope e Kalantzis (2000), os processos de significação são cada vez mais multimodais. Em suas palavras: “[...]a crescente multiplicidade e integração de importantes modos de produção de significado, em que o textual também está relacionado ao visual, ao auditivo, ao espacial, ao comportamental, e assim por diante” (p. 5).

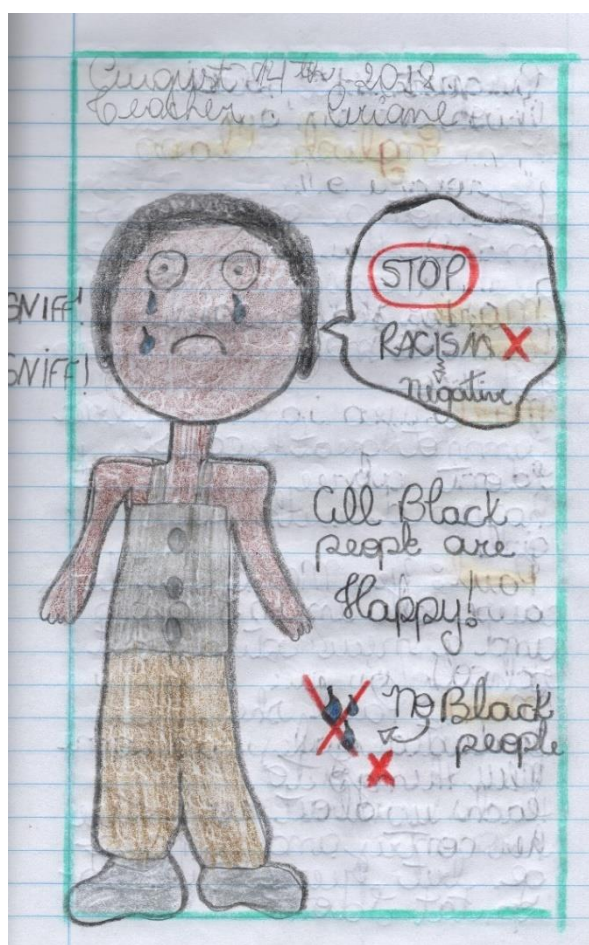
Interesse pelo modo de como as narrativas multimodais afetam as pessoas socialmente, pois objetos visuais medeiam a realidade social e têm o poder de mudar valores e percepções do mundo. Neste contexto, penso que interpretar as narrativas produzidas nessas aulas se torna um meio importante para entender a realidade social da/o minha/meu aluna/o e reconhecer

algumas situações de agência, uma vez que “ o contexto social em que o ato de contemplar a narrativa acontece, medeia a relação entre a narrativa visual e o espectador que recria no imaginário do espectador todas as relações que a narrativa visuais tem com outras narrativas multimodais” (MIZAN, 2017, p. 273). É nesse sentido que Tagata aponta a análise de narrativas multimodais como reconhecimento, da própria realidade,

[...] a multimodalidade presente nas formas semióticas de comunicação leva à compreensão de que “a escrita, a imagem, e o gestual, entre outros, seriam modos semióticos distintos, mas usados simultaneamente, quer na escrita ou na oralidade” (p. 80). [...] “todo e qualquer texto, assim como todo e qualquer sistema de comunicação, é necessariamente *multimodal*, embora em um determinado texto possa predominar um modo semiótico específico (TAGATA, 2011, p. 81).

Nessa proposta de análise de narrativas multimodais sobressaltada por Tagata (2011), a relação entre um texto e a realidade é vista como direta e a realidade é vista como dada e pré-constituída. Dessa forma, a representação é vista como um referente existente no plano de uma pressuposta realidade extratextual e extralinguística. A realidade é tida como a essência ou origem que determina a forma pela qual é representada. Pressupõe-se que seja em relação a essa origem/essência do referente que a narrativa possa ser avaliada, para que seu grau de fidelidade ou autenticidade possa ser estabelecido. Apresento, portanto, a narrativa multimodal, esta por sua vez, produzida por Nuttela na aula do dia 14/09/2018 ressaltando que o meu desafio é tentar não restringir apenas nos elementos multissemióticos, mas tentar não desvincular esses elementos às questões sociais, políticas, culturais e de poder.

Nesse momento, estou na posição de observadora dessa narrativa para expressar a minha compreensão, percebendo que há uma multiplicação, no sentido de que há uma soma de contribuições, como se todos os aspectos presentes nessas narrativas multimodais fossem interdependentes um do outro, mas uma mútua interação em que cada modo “contextualiza e especifica ou altera os sentidos que construímos com a contribuição de cada um dos outros [modos]” (LEMKE, 2006, p. 6). Segundo Kress e Van Leeuwen (1996), os textos multimodais são aqueles que se utilizam de mais de um código semiótico, como por exemplo, os que combinam o código visual e o verbal. Nesse caso, na busca dos sentidos do texto, é fundamental associar as múltiplas facetas da linguagem para que se chegue a um conjunto significativo. Nesta seção, discuto as experiências de Nuttella, conforme representadas em sua narrativa multimodal.



Narrativa Multimodal 1: Produzida pelo participante Nutella na aula do dia 14/08/2018.

[5]

Professora: Nutella, describe your picture, please.

Nutella: O meu desenho representa uma pessoa negra chorando {He is crying!!!!}.

Professora: Why did you draw a person crying?

Nutella: Está chorando por causa de muitas coisas. A pior delas porque foi discriminada. E penso que não devemos fazer isso de maneira alguma e o meu desenho mostra que não devemos fazer as pessoas chorarem.

Professora: How did you learn about this?

Nutella: Estou aprendendo muito nas aulas, principalmente a ser uma pessoa melhor, e sei que posso aprender muito mais. Eu tenho uma irmã mais nova que eu, e ela é um pouco racista.

Professora: Really?

Nutella: Eu sempre falo e explico pra ela que não pode ser assim. Eu também fazia bullying com as pessoas da minha antiga escola e me arrependi.

Professora: How are you thinking now?

Nutella: Precisamos combater o racismo e a discriminação. As aulas tão ajudando a gente a aprender inglês e ainda temos tempo para fazer as atividades e **discutir e pensar** sobre os temas: *Stereotyping and Discrimination*.

Professora: Did you use Google Translate to help you during this activity?

Nutella: Eu nunca gostei de usar o Google Tradutor porque eu sempre quis não usar, eu só uso para tarefas de inglês quando não sei, tento usar o que aprendo nas aulas de inglês, mas quando não sei o Google Tradutor me ajuda.

Professora: About this activity, did you use it?

Nutella: No.

Professora: Tell me a little bit about our classes.

Nutella: Foi diferente porque vimos mais vídeos, teve filmes, nós pesquisamos no Google, vimos entrevistas, assistimos reportagens, e fizemos até um diálogo de uma indiana que sofreu discriminação.

Professora: *Great! Thank's Nutella.*

(Transcrição da entrevista realizada com Nutella sobre a narrativa visual no dia 06/09/2018).

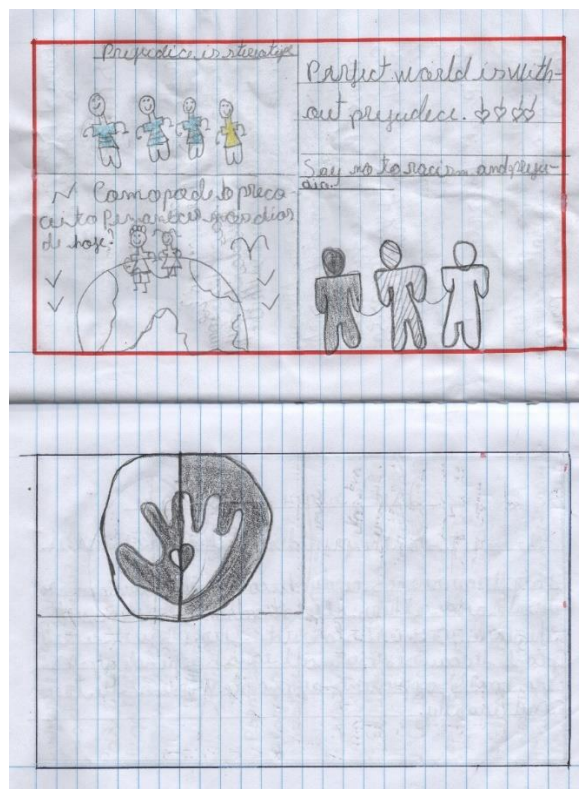
Nesse caso, vários elementos multimodais podem ser associados (a imagem da criança negra chorando, as cores escolhidas para as roupas, os destaques em vermelho) as estratégias textuais discursivas para se chegar à coprodução dos sentidos. A imagem constrói, no dizer de Aumont (1993, p.78), uma vinculação com o domínio do simbólico, “[...] o que faz com que ela esteja em situação de mediação entre o espectador e a realidade” e a criança representada exige do observador algum tipo de reação emocional imaginária (KRESS e Van LEEUWEN, 1996), esse aspecto fica ainda mais evidente por causa das onomatopeias, os desenhos das gotas representando o choro da criança e a marcação em vermelho evidenciando ainda mais a dor causada pelo racismo. Nessa narrativa multimodal, a criança foi representada com o olhar voltado diretamente para o leitor, que implica o reconhecimento de que a imagem exige uma resposta deste (KRESS e Van LEEUWEN, 1996).

Com relação aos aspectos linguísticos, a narrativa apresenta resumida informação textual. No balão de fala, as palavras *stop* e *racism* foram escritas em caixa alta com a proposta de enfatizar o ato negativo do racismo e um pedido de que essa ação precisa parar. A escolha dos caracteres é muito importante no implícito da mensagem, assim, o texto enfatiza um elemento dramático, que faz com que o interlocutor tenha sua atenção apreendida e se sinta compelido ao ler o texto (KRESS e Van LEEUWEN, 1996). Há também, na parte inferior direita, uma linha de texto na qual encontramos o discurso, que busca agir sobre o observador da imagem ressaltando que todas as pessoas negras poderiam ser felizes, muito embora a prática do racismo é evidente e que causa consequências graves nas pessoas, retrato esse feito por Nutella na representação da boca da criança.

Posso ainda depreender diante do relato do aluno Nutella que ele pode se ler e ler o mundo (FREIRE, 2005) e busca agir nele para conviver com os outros na sua vida diária cotidiana, reconfigura seu senso de cidadania produzindo possibilidades que possam ser estendidas ao mundo social, inicia possibilidades críticas no seu convívio local, estendendo para o global, favorecendo os mais vulneráveis. Nesta perspectiva, através da fala do aluno, entendo que há um convite ao distanciamento do senso comum para considerar “os riscos, desafios, surpresas, dilemas, paradoxos, e ambiguidades de uma forma mais dinâmica” (TAKAKI, 2017, p 181) e há também a visão consciente das possibilidades ressignificantes que promovem

práticas em favor da convivência com as diferenças. Para entender o caráter transformativo da atividade, me apoio na fala de Nutella em dois momentos, o primeiro quando percebe na irmã caçula e tenta contemporizar atitudes racistas e o segundo, interpreto ser uma estratégia de desconstrução e reconstrução das próprias ações ao afirmar que repensou suas atitudes quanto à prática de *bullying*. O desenvolvimento da criticidade me permite incluir a agentividade do aluno (TAKAKI, 2017), a agência ocorreu, porque não bastou somente o conhecimento construído em sala de aula; ele demonstrou o desejo de subverter e, a partir das oportunidades, procurou agir discursivamente para modificar o que estava posto, sem a certeza de um resultado mas com a possibilidade contingente.

Discutir e pensar, essas duas palavras tornam-se conceitos essenciais, na perspectiva do letramento crítico e na questão da agência, uma vez que dizem respeito a “modos ativos de construir o mundo, caracterizar os sujeitos e os discursos que (n)os constituem, posicionando-se diante de forma contingente, localizada, situada”(JORDÃO, 2014, p. 138-139). Nessa visão, Jordão e Fogaça (2007, p. 100) argumentam que “a sala de aula deve ser um espaço ideal e seguro para a reflexão e para a problematização de diferentes questões, no qual as/os alunas/os e a/o professora/r se sintam confortáveis para questionar, discutir e pensar diferentes perspectivas, inclusive as suas próprias”. Esse processo pode ser entendido como o exercício de agência discente, que para Ahearn (2001, p. 112), “se refere à capacidade socioculturalmente mediada de atuar”. Sob esta perspectiva, toda a ação é mediada socioculturalmente, tanto na sua produção, quanto na sua interpretação. Nesse sentido, as/os alunas/os expressam, discutem e pensam, tomando um posicionamento sobre como atuar no espaço da sala de aula e conseqüentemente no espaço local em que estão inseridos. Por essa razão, compartilho a narrativa visual 2, produzida pela participante Kallyta, aluna de 10 anos de idade, não gosta muito de se manifestar oralmente em sala de aula.



Narrativa Multimodal 2: Produzida pela participante Kallyta na aula do dia 14/08/2018.

[6]

Professora: Kallyta, describe your picture, please.

Kallyta: Eu fiz uma pergunta. A minha pergunta nesse desenho é: Como pode o preconceito permanecer nos dias de hoje? E eu mesma respondo: “*Perfect world is without prejudice. Say no to racism and prejudice with the persons*”. São essas coisas que estamos aprendendo e falando nas aulas de inglês. Entendemos que não devemos fazer racismo, não devemos chamar as pessoas de preto, quatro olhos, porque somos todos iguais com os mesmos direitos, não somos diferentes dos outros, então temos que respeitar e ser respeitados. Eu fazia muito *bullying* com as pessoas e praticava racismo também. Mas durante as aulas eu consegui refletir sobre as minhas atitudes.

(Transcrição da entrevista realizada com Kallyta sobre a narrativa visual no dia 06/09/18).

A partir desse recorte é que essa problematização feita por Kallyta mostra-se importante e necessária, em vista da luta por uma sociedade justa e por uma participação social crítica. Tentando não restringir apenas aos elementos semióticos, entendo que o discurso da aluna não se evidencia por uma visão fundada na ordem da uniformidade, percebo um discurso contra hegemônico, transgressor e uma participação social em prol da justiça e igualdade. Inicia com uma pergunta retórica para justificar o mundo que espera e que faz sentido para sua vida. Nessa linha de raciocínio apresentada pela agente, democracia e justiça social estão sendo pensadas de modo articulado, problematizando visões reducionistas, polarizantes historicamente concedidos por grupos mais favorecidos.

E é nesse paradigma que ressalto o inglês que se aprende nessa específica escola pública. Um inglês para a vida, para a liberdade e para a cidadania participativa. As três raças sendo representadas através da convivência com o diferente, ligadas e interligadas pelo paradigma do respeito. Na dimensão crítica, posso dizer que, através dessa atividade, a aluna teve a oportunidade de praticar, num contexto seguro, pode representar aquilo que vivencia em contexto real. A aluna teve a oportunidade de realizar uma prática social: a produção real da língua para um objetivo possível e significativo. Lankshear, Snyder e Green (2000, p.2) ressaltam que o desafio da escola é “encontrar maneiras eficientes e apropriadas de [...] ajudar a preparar os alunos para participarem de forma independente, competente e crítica em contextos pós escolares”. E com esse intuito que tenho tentado trabalhar em busca de uma prática social efetiva.

Em relação à proposta pedagógica para essa atividade e concomitantemente à descrição da aluna Kallyta, entendo que a agência ocorreu, pois não se satisfiz apenas o conhecimento construído durante as aulas, mas a aluna foi além, procurou agir a fim de tentar modificar o que está posto, sem obviamente a certeza de resultados, mas com grande possibilidade de conclusão inesperada. Nesse viés de pensamento, o conceito de agência torna-se pertinente e vai contra qualquer regularização que possui “metas, fins ou objetivos últimos direcionando algo, considerando a finalidade como o princípio explicativo essencial na organização e nas mudanças de todos os seres” (FERNANDEZ, 2017, p. 82).

Pensando em como a agência nos ajuda a compreender as dinâmicas culturais e as desigualdades sociais, trago nesse momento uma participação oral da mesma aluna Kallyta com o intuito de demonstrar como a agência foi sendo socialmente construída e compartilhada (KUMARAVADIVELU, 2012). Essa aula iniciou de forma diferente porque logo que entrei na sala de aula, Kallyta veio até mim e me perguntou se poderia contar uma história que tinha ouvido de um familiar. Essa atitude me surpreendeu, especialmente como cito anteriormente, trata-se de uma aluna que raramente se expressa em sala de aula por causa de sua timidez. A princípio percebi resistência por parte de algumas e alguns agentes em ouvir a história, especialmente porque queriam dar continuidade às narrativas multimodais, elaboração dos painéis, desenhos e pinturas. Contudo, me vi numa possibilidade de trabalhar com o global, partindo do local sem desprender dos conteúdos e dos aspectos linguísticos da multimodalidade.

Como ponderam Moraes e Monte Mór (2007), o desafio do ensino de inglês encontra-se em desenvolver práticas que permitam a/o educanda/o “continuar a estudar o idioma estrangeiro, contudo, segundo perspectivas que possam aproximar o que ele aprende com a sua

vivência social” (p.25). Não poderia dessa forma, deixar a participante Kallyta sem compartilhar sua história. Uma sugestão que, a meu ver, parece contribuir para a valorização dos saberes locais da comunidade escolar e das/os agentes, segundo as concepções de Canagarajah (2005, 2006) e Menezes de Souza e Monte Mór (2006).

Organizamos a sala em semicírculo para que todos pudessem ouvi-la e vê-la durante sua narração. Iniciou relatando que em uma escola americana que recebe pessoas de toda parte do mundo, recebeu uma aluna Indiana que sofreu bullying dos colegas de sala, a aluna tinha ouvido a história de um tio que há poucos meses tinha sido deportado dos Estados Unidos por documentação irregular. Todos pararam para ouvi-la e emitir considerações acerca do acontecido na escola americana. Depois de todas as contribuições feitas sobre a história tivemos a ideia de produzirmos juntos um diálogo em inglês contando a história da aluna indiana. Estávamos nós na responsabilidade de construirmos juntos uma proposta pedagógica que atendesse à demanda local, justificando os pedidos das/dos agentes dessa pesquisa. O engajamento mútuo das/os agentes favoreceu que pudéssemos dar vida à história contada por Kallyta, este aspecto corrobora com a construção da agência discente, uma vez que promove participação ativa e envolve ainda a capacidade do sujeito em oferecer e solicitar apoios a outros sujeitos, envolvendo-se com o mundo por meio de ações que levam em conta os posicionamentos dos outros agentes nas interações.

Em se tratando de conteúdos linguísticos, senti a necessidade de retomar os *Greetings*, *Countries/Nationalities* nessa aula, uma vez que, algumas/uns agentes eram novatas/os possibilitei uma atividade para ter a certeza de que não estávamos trabalhando com algo estranho para elas/eles. Utilizei perguntas prévias para ajudar o conhecimento prévio das/os agentes acerca dos *Greetings*. Desenhos foram feitos no quadro para que pudessem relembrar os usos de acordo com cada momento do dia ou noite. Também foi elicitado das/os educandas/os seus usos em situações formais e não formais, isso porque pensei na possibilidade do uso desse vocabulário para a elaboração do diálogo. Como a história de Kallyta era a respeito de uma garota indiana lancei mão do trabalho com *Countries* e *Nationalities* para que pudéssemos resgatá-los durante a nossa produção. No quadro, portanto, frases foram postas com o objetivo de estudarmos tanto o vocabulário quanto a prática de leitura oportunizando uma possibilidade colaborativa. Senti que não houve a quebra da sequência, nem tão pouco a motivação das/os agentes. Compartilho o diálogo produzido em sala de aula por todos os envolvidos nessa pesquisa.

Mark: *Hello Paul!*

Paul: *Hi Mark! Are you ok?*

Mark: *Yes! Good but I am not great because I don't agree with what happened to Kala.*

Paul: *Yes Mark, just because she is an Indian and a new student at school.*

Mark: *Paul she is a fantastic girl, she has some new things to teach us about her culture, her country and cities and our friends did things that I don't agree.*

Paul: *Unfortunately!*

Durante essa atividade utilizamos o Google para que pudéssemos escolher os nomes das personagens, alunos e alunas fizeram as escolhas dos nomes *Mark* e *Paul* por serem nomes frequentemente presentes nas atividades de inglês e nos diálogos dos livros didáticos. No momento da escolha do nome da menina indiana, tive o cuidado de dizer às alunas e alunos para se atentarem aos significados dos nomes indianos. Utilizamos o Google e alguns celulares para fazermos a pesquisa em sala de aula e para a minha surpresa, Nutella levantou a mão e disse “Kala” e perguntamos o porquê desse nome. Nutella nos explicou que “Kala” significa “Negro/ Preto” e que tinha uma relação muito próxima com os temas trabalhados nas aulas de inglês. O nome “Kala”, portanto, foi o escolhido por todos.

Vemos, então, que o contato cultural e o hibridismo proporcionado pela contemporaneidade também traz consigo reivindicações e significados locais relevantes, por isso mesmo, não podem ser esquecidos ou supervalorizados. É nesse cenário híbrido recorrente da sociedade líquida que se dá o atual debate sobre contemporaneidade e as questões de poder e desigualdades envolvidas no embate entre uma postura contemporânea da educação que acaba por reproduzir as relações de poder já existentes e de interesses de grupos dominantes, e uma abordagem mais localizante, que não se pretende opor à contemporaneidade, mas que objetiva ao agenciamento e a libertação das/os educandas/os, a ordem dominante e buscando alternativas locais para mudança.

Diante dos acontecimentos ocorridos nessa aula, dos dilemas e dos conflitos vivenciados por nós sujeitos da sala de aula envolvidos nas atividades pedagógicas coletivamente, entendo que mais uma vez que a agência ocorreu, não como uma única ação do sujeito, mas como um conjunto muito específico de ações que, potencialmente, desencadearam transformações no âmbito coletivo: da ideia de Kallyta de se voluntariar para contar a história à construção coletiva de um diálogo que permitisse tratar o assunto temos amostra da agência desses adolescentes que crescem se perguntando sobre como enfrentar o preconceito e a desigualdade. Neste contexto, me ancoro nas palavras de Wenger (1998) que sobressalta que a educação não deve ser apenas formadora, mas precisa ser também transformadora (MATTOS, 2015). A educação para a cidadania também focaliza a transformação. Neste aspecto, almejo uma educação para a

cidadania que visa a transformação de grupos sociais através da participação ativa dos indivíduos. Em busca dessa participação ativa, me apoio nesse momento na produção da narrativa multimodal 3 da participante Débora, aluna introspectiva e que não se sente muito à vontade em participar oralmente das aulas. Me surpreendeu com seu engajamento em algumas das aulas ministradas.



Narrativa Multimodal 3: Produzida pela participante Débora na aula do dia 14/08/2018.

[7]

Professora: Did you use Google Translate to help you during this activity?

Débora: Yes, eu uso o Google tradutor sempre que preciso pesquisar uma palavra ou outra, letras de músicas em inglês. Para fazer esse desenho, eu usei o Google tradutor para algumas palavras, o resto eu aprendi nas aulas.

Professora: Débora, describe your picture, please.

Débora: O meu desenho representa uma tarde triste porque (...) podemos ver uma pessoa praticando bullying com a outra. Mas, mesmo sofrendo, ele não revidou porque eu quis mostrar o que estamos aprendendo nas aulas de inglês. As aulas me ensinaram a não achar as pessoas diferentes, ou serem prejudicadas porque somos todos iguais. Aprendi também que a cor da pele da pessoa não muda a personalidade de ninguém. Na verdade, é o respeito que precisa estar em todos os lugares.

Professora: When you wrote "Stop with discrimination", you also draw behind the sentence, explain it, please.

Débora: É o coração partido das pessoas discriminadas, na verdade o sofrimento das pessoas.

(Transcrição da entrevista realizada com Débora sobre a narrativa visual no dia 06/09/18).

Kress e Van Leeuwen (2000) defendem que as estruturas visuais apontam para interpretações particulares da experiência e da interação social, construindo-se como importante ferramenta para a análise das práticas sociais. Dado que os significados das narrativas multimodais pertencem sempre à cultura, a teoria da Semiótica Social da Representação olhará

para as relações entre significantes e significados como motivadas e convencionadas a fim de construir uma dada realidade e um dado discurso. Ou seja, para citar um exemplo, as cores são diferentes da sua representação na linguagem, uma vez que ouvir a palavra azul é diferente de ver esta cor diante de si. A mesma cor, o azul, carrega um significado que é atribuído socialmente, ou seja, em nossa sociedade, e de modo geral no ocidente, o azul é associado ao masculino, ao passo que o rosa é associado ao feminino, como apontam os autores, ou seja, a cor é ao mesmo tempo significante e significado. O modo inclui as imagens visuais, os corpos no espaço, a linguagem como fala, os gestos, a linguagem como escritos, entre outros.

A imagem produzida pela participante carrega em si um significado ou identidade, tratando-se de um atributo simbólico. Segundo Kress e Van Leeuwen (2000), atributos simbólicos são representações salientes posicionadas fora do fundo de uma imagem, com tamanho exagerado, bem delimitado, e em cores contrastantes. Aqui, temos as cores representando o masculino nas tonalidades de azul e o rosa para o feminino, a placa de trânsito na cor vermelha e a representação de um coração partido, ressaltando o sofrimento das pessoas. A aluna retrata bem a condição estereotipada do sujeito na sociedade como tema discutido nas aulas de inglês. Estudos indicam que, apesar dos esforços de conscientização, atitudes preconceituosas explícitas contra gordos aumentaram consideravelmente nos últimos anos. Ainda é mais comum, no entanto, que o preconceito apareça travestido de elogio ou preocupação. “O padrão estético sempre foi e ainda é ditado por valores socioculturais de uma época” (STENZEL, 2003 p. 13), o que leva a entender que nem sempre a obesidade foi considerada um fator negativo, na Idade Média por exemplo, a gordura já foi sinônimo de fartura enquanto a magreza demonstrava subnutrição e pobreza o que era relacionado ao poder aquisitivo das pessoas. Contudo, com o tempo, os padrões estéticos foram mudando, as regras de etiqueta trouxeram disciplina e autocontrole sobre o corpo como virtudes, surgindo então, um novo olhar que engloba a saúde e a conscientização.

No que tange a saúde, aos poucos pesquisas científicas passaram a classificar algumas substâncias como prejudiciais à saúde, como é o caso dos açúcares e das gorduras o que levou a indústria alimentícia a lançar as versões de alimentos diet e light em forma de cuidado com a saúde, aspecto esse bem lembrado por Débora nos alimentos sobre a mesa na sua narrativa. Entretanto, a aluna não parece se lembrar muito disso nas suas práticas cotidianas, uma vez que não se alimenta do alimento servido na escola e sempre leva salgadinhos e refrigerantes para o seu lanche.

Numa perspectiva pós-identitária dos corpos, a narrativa me fez perceber que a aluna compreendeu que na contemporaneidade podem existir uma diversidade de corpos, e não apenas o corpo magro como é imposto, compreendeu ainda que cada corpo é diferente um do outro “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são inseparáveis” (SILVA, 2000, p.75). Ou seja, é a produção da diferença que garante a possibilidades de variadas identidades, nessa perspectiva da diferença vários corpos são possíveis. A partir de Hall (2014), compreendemos que as identidades são produzidas social e historicamente, assim a identidade do corpo magro não é uma verdade absoluta, ela é uma das inúmeras possibilidades que o corpo pode assumir. Da mesma forma que a cor da pele, a fala da educanda demonstra todo um enfrentamento para desconstruir uma imagem do negro historicamente criada estigmatizada e ideologizada, o que por muito tempo relegou e continua a delegar-lhe uma posição cultural e intelectual de inferioridade.

A produção da participante Débora me possibilita ainda analisar a maneira que a narrativa visual criada faz referência ao mundo que vivemos. Essa representação revela aspectos sociais tanto no campo visual quanto no campo do discurso. O contexto criado por Débora é pertinente porque retrata o que de fato é vivido socialmente pelas pessoas, e me permite contemplar a narrativa como uma fotografia da realidade social. A discussão sobressaltada pela aluna sobre *bullying* é importante, pois demonstra a notória gravidade da situação. De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE)⁹, feita pelo IBGE em 2018, no Brasil, cerca de 30% dos estudantes brasileiros, de 13 a 15 anos que estão no Ensino Fundamental praticam ou sofrem violência verbais ou físicas. Ressalta-se que tais violências podem causar problemas físicos ou psicológicos, ou seja, podem provocar fobias e isolamento por parte das vítimas, é esse tipo de violência que Débora chama atenção quando menciona que ser diferente não é o problema, mas o problema é tratar os outros de forma diferente. A aluna propõe uma espécie de conscientização de forma crítica, reflexiva, transformadora e dinâmica de modo a dialogar com a/o leitora/or e com o mundo, percebo, portanto, o entrecruzamento entre as modalidades visual e escrita promovendo espaço de reflexão sobre poder, acesso, identidade e diferenças corroborando com a intenção de ações cotidianas como sobressalta Hilary Janks.

⁹ A Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE) investiga informações que permitem conhecer e dimensionar os fatores de risco e proteção à saúde dos adolescentes. A pesquisa é realizada por amostragem, utilizando como referência para seleção o cadastro das escolas públicas e privadas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html?=&t=o-que-e>. Acesso em jan. de 2019.

O importante é ter em mente que pequenas mudanças podem fazer a diferença. Plantar uma árvore, reciclar o lixo, compartilhar um sanduiche, opor-se ao *bullying*, lutar pela criação de mais rampas para cadeirantes ou aprender a língua de outra pessoa podem não parecer muito, mas cada um, à sua maneira, pode contribuir para tornar o mundo um lugar melhor para todos. Se todos fizerem uma pequena diferença por dia, resistirem às práticas que os submetem a falarem e agirem de modo a não submeter os outros, então, pouco a pouco, nós podemos contribuir para a luta em busca da liberdade humana (JANKS, 2016, p. 38).

Nesse sentido, entendo que essas pequenas mudanças também precisam fazer parte do ambiente de sala de aula. É papel da escola e, conseqüentemente do ensino de inglês (bem como das demais disciplinas do currículo escolar) colaborar para que alunos e alunas tenham oportunidades de expandir o seu senso de cidadania, de entender a posição que ocupa, contribuindo assim, para o desenvolvimento do processo de conscientização para ampliação de suas percepções de mundo.

Constatado que essa proposta pedagógica vai ao encontro da prática dos letramentos críticos, porque houve a possibilidade das/os agentes da pesquisa construírem seus próprios textos, que realmente tivessem significados para eles, sem imposições, ou seja, forçados a aceitarem algo pré-estabelecido. É importante ressaltar que a narrativa visual depende da vontade do criador do signo, nessa atividade percebe-se a construção da realidade retratada pelos três agentes da pesquisa: Nuttela, Kallyta e Débora, é uma iniciativa difícil porque neste momento há o desejo de se ter voz, de ter o poder de fala nas representações imagéticas. E esse desejo precisa ser compreendido e ouvido pelo outro, é preciso uma compreensão do mundo histórico-social do sujeito que está intervindo ou pretende intervir, por essa razão lanço mão do discurso de Fernandez acerca da prática educativa.

[...] a prática educativa é um ato de conhecimento e destaca-se a necessidade de aprender a ouvir/escutar o outro, estimulando assim, o desenvolvimento da percepção crítica da relação palavra-mundo, em que a consciência passa para a percepção de estar no mundo e para a de estar com o mundo, revelando que nunca estamos sozinhos no mundo (FERNANDEZ, 2017, p.85).

O fato é que essas representações sobressaltam características cotidianas vivenciadas por esses agentes, demonstrando suas histórias e realidades vividas no seu contexto local demonstrando um resultado de quem realmente são, a posição social e a formação cultural. Percebo que a proposta pedagógica possibilitou um engajamento das/dos agentes, se solidarizaram com as diferenças, se comprometeram uns com os outros e buscaram agir para a construção de um contexto local melhor.

BORBULHANDO PENSAMENTOS INQUIETOS

5.1 Desdobramentos críticos e ressignificados

“[...] uma avaliação barulhenta, barulhenta pelo pulsar do coração, barulhenta pelo borbulhar dos pensamentos inquietos, barulhenta porque há vida! (FERRAREZI JR., 2014, p. 14).

Engajei nas perspectivas críticas porque me foram dadas outras oportunidades de reflexão sobre a minha própria prática pedagógica, por acreditar também que a busca por emancipação moveu o meu desejo por uma proposta crítica. Planejar e trabalhar em sala de aula tendo como base as perspectivas críticas requerem um desapego haja vista que o deslocamento de nossas certezas e verdades, requer também uma desconstrução daquilo que tínhamos como real, natural, adequado. Nessa perspectiva, assumir os riscos de tentar o novo, o desconhecido, o diferente inicialmente não foi muito fácil. Especialmente porque não sei se consegui agir nas brechas ou nas fissuras ocorridas em sala de aula e corresponder com a realidade e com a vivência cotidiana das/os agentes da pesquisa. Os conflitos causados pelo deslocamento de meu regime de verdades duraram alguns meses.

[5]

Estou em desespero!!!! “To” tentando entender como funciona as perspectivas críticas na realidade da sala de aula de uma escola pública. É muito difícil tratar dessas realidades, vivenciar as “dores” de cada aluna e cada aluno e ainda saber lidar com a “dor” que sinto agora. Estou literalmente em crise porque depois de tantos anos em sala de aula, vejo que ainda não consegui lidar com a “ausência” do inglês na sala de aula. Percebo que falta algo... não sei como resgatar a língua nos momentos de discussão. As discussões fluem, mas cadê o inglês? Preciso de ajuda! (Diário, 04/05/2018).

O que antes causava insegurança e estranhamento hoje percebo como parte do processo desencadeado pela mudança de paradigma. Como lembrado por Urzêda-Freitas (2016) agir nessa perspectiva de ensino requer um constante exercício de autocrítica e abertura para mudança, com o intuito de promover a rearticulação de discursos geradores de sofrimento e exclusão social. Nesse viés, outro desafio da atuação crítica é o questionamento, a problematização das normas e naturalizações, de forma que possamos almejar uma melhor compreensão dos construtos que embasam nossas organizações de vida, assim como nossas ações e práticas em sala de aula. A reflexão implica também a imersão no mundo da própria

experiência, repleto de valores, interesses sociais e cenários políticos. A ressignificação do meu papel em sala de aula torna-se, portanto, mais desafiador por não comungar de uma proposta de substituição de uma verdade por outra, mas de acreditar na ressignificação do sujeito, sem privilegiar determinados grupos e espaços.

A reflexão crítica, nesse paradigma, visa buscar subsídios para a melhoria da prática pedagógica. Penso, apoiada em um paradigma crítico-reflexivo, que pensar criticamente sobre o que aconteceu em sala de aula, analisar os pontos positivos e os negativos das ações executadas, seja importante, para, com base nos resultados, tentar transformar em saber válido para a próxima vez. “O refletir, dentro desse arcabouço, exige um esforço sistematizado e contínuo, antes, durante e depois, devendo ser constante e não ocasional” (SHON, 1992). Em vários momentos das aulas, proporcionei atividades que oferecessem às alunas e aos alunos a oportunidade de expressar-se na língua-alvo de forma significativa e livre, muito embora, as discussões inicialmente fossem feitas em língua materna. Percebi que ao tentar retomar a discussão em inglês, as atividades deixaram de ser livres e passaram a ser controladas, inibindo conseqüentemente a participação efetiva das/os agentes, apresentando uma prática pedagógica com resquícios de “posturas lineares” (SILVESTRE, 2017) e questionamentos como “ e a língua? onde está o inglês?” passaram a fazer parte da minha prática pedagógica cotidiana. E por isso, outra vez a crise!

Esta crise epistemológica foi passando à medida que entendi acerca da minha própria concepção de língua. Quanto mais me afasto de meu conceito de linguagem como um instrumento de comunicação apenas, reverbero os ensinamentos de Jordão (2016, p. 49), para quem a língua “[...] é espaço de construção de sentidos e assim informa nossas identidades, nossas relações, nossos saberes e as formas como construímos os outros e seus saberes”. Promover situações em que vozes e vivências deixam de ser silenciadas passou a ser meu novo locus de ação e discurso. Sobretudo, por acreditar na capacidade de reflexão e mudança de cada uma/um das/os educandas/os o que reforça meu compromisso como educadora que não me permite contentar com a justificativa cotidiana de que na escola pública não há condições favoráveis de ensino de inglês.

Penso que as alternativas e possibilidades ressignificam no trabalho que posso realizar e me faz revisitar a minha postura, me faz ter vontade de aprender nesse contexto que é a sala de aula e me faz, acima de tudo, reconhecer que não estou preparada para alguns desafios.

Para além dessas considerações, vejo como relevante sobressaltar que a reflexão deve transpor o contexto da sala de aula e os depoimentos discentes me permitem entender que este

paradigma me move nesta direção. Apesar de iniciar dentro da sala de aula, a reflexão deve atingir o contexto institucional bem como a comunidade, indo além da sala de aula e dos muros da escola. Ademais, a professora crítico-reflexivo que almejo me tornar, não se “constitui do dia para a noite, não traduz um processo indolor e rápido. Demanda paciência e disposição para empreender uma contínua (des)construção da prática” (MATTOS; BARROS, 2014).

As desconstruções ocorridas parecem apontar para a insurgência de vozes e saberes marginalizados (SILVESTRE, 2017) e nesse momento percebo que somos constituídos/as na relação dialógica entre e com outros sujeitos. Entendo que há uma parceria entre as/os agentes, a professora pesquisadora e o material didático, juntos corroboram a construção de saberes variados, a partir da organização local - global. Evidenciar o local pode nos ajudar a perceber a importância dos conhecimentos da escola para a nossa própria formação, é oportunizar novas possibilidades de pensar, ser, ver e relacionar. Compartilho da visão de Silvestre (2017, p. 165) “torna-se urgente construir espaço(s) de fala – aqui compreendido como tempo e lugar de insurgência e escuta de diferentes vozes e saberes (não) marginalizados na construção de sentidos”. Não apenas penso, mas busco agir de forma coerente com esse pensamento, iniciando movimentos de mudança no mundo, que se materializam por meio de minhas práticas localizadas.

Pensando ainda na parceria entre as/os agentes, a professora e o material didático, recorro nesse momento para a última frase do excerto do meu diário e no conforto em dizer que o livro didático não fez falta nesse contexto, muito embora a partir dessa turma trabalha-se com livro didático. Por essa razão, as/os agentes estão confortáveis em dizer sobre as aulas sem o uso do livro didático porque passaram a ter uma experiência sem o uso dessa ferramenta. Corroborando o discurso produzido pelas/os agentes e pensando no alcance dos recursos tecnológicos desenvolvidos nas últimas três décadas e o quanto podem contribuir para proporcionar uma educação mais próxima da realidade vivenciada pelas/os educandas/os, trago alguns excertos produzidos pelas/os agentes da pesquisa no questionário final aplicado no dia 21/09/2019, referente a questão de número 5: Qual a diferença de nossas aulas que usamos o livro didático? Você se sentiu mais motivada/o para aprender inglês sem o livro didático?

Eu prefiro as aulas sem o livro porque nós aprendemos mais, podemos criar os títulos, escolher o que vamos aprender, o que mais a turma gosta de discutir, pesquisar na internet, assistir vídeos, e filmes escolhidos pela teacher e pelos colegas, praticar e escrever diálogos. (Comilona).

Relato 12: Comilona – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2019

É muito melhor aprender assim, é a coisa melhor do mundo não usar o livro pois, eu me perco nas leituras e as vezes isso me deixa triste por não entender bem o assunto. Eu não participo muito pois é ler. Não gosto muito de falar, mas eu presto atenção no que se fala... (eu era influenciada pela minha amiga Maria Clara de outra escola, eu percebi que ela me fazia conversar demais, percebi que me atrapalhava e se eu continuasse com ela a minha vida não teria mais futuro. Passei a fazer mais atividades. Minhas amigas eram muito caladas e aprendi a ficar calada no meu canto. Eu poderia até falar, mas não senti vontade. Eu às vezes quero falar, mas fico com vergonha. Eu acho ruim porque perco a oportunidade de falar e expressar minhas opiniões, e eu não sou muito incentivada pela minha mãe a falar...) A teacher está dando muita oportunidade para os amigos. (Sorvete de Leite Ninho)

Relato 3: Sorvete de Leite Ninho – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2019

Com o livro a gente não escolhe o tema que vai estudar... E a gente sem o livro, sempre tem a chance de falar, de dar opiniões em grupos ou separadamente. (Canela)

Relato 4: Canela – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2019

É fato que o livro didático é uma ferramenta bastante utilizada na sala de aula (DIAS e CRISTÓVÃO, 2009; FERRO e BERGMANN, 2008; TILIO, 2006) e ainda desperta interesse

de muitas/os educandas/os como pode ser visto na fala da agente Florzinha referente a questão de número 5 “ *Mais ou menos, porque com o livro eu leio em inglês e escrevo em inglês sozinha. Eu gosto*”. Pode tornar-se um apoio real aos professores e fortalecer sua função de educar para a liberdade caso seja consistente com as discussões teóricas atuais que surgiram a partir das demandas da sociedade globalizada e tecnologizada de hoje em dia (PINTO, 2017, p. 248).

Este caminhar está relacionado ao caráter do letramento crítico, que pretende construir o conhecimento a partir do que a/o aluna/o traz para sala de aula, conforme afirmam Mattos e Valério (2010). A proposta do letramento crítico de favorecer a agencia da/o aprendiz precisa partir de sua localização social e histórica (MATTOS; VALÉRIO, 2010), de seu capital cultural, para refletir sobre os discursos que ela/ele encontra ou não em seu cotidiano. Me pauto ainda, na pedagogia crítica freiriana que como afirma Duboc (2014), constituiu uma base importante para o letramento crítico, cujo objetivo é trabalhar a leitura e a produção de sentidos de modo que a/o aluna/o compreenda sua construção sócio histórica e aumente suas chances de transformar sua situação, conforme justifica o documento da BNCC:

Aprender a inglês propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo do inglês pode possibilitar **a todos** o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 239).

Concordo em parte com o documento e me questiono se realmente a inglês pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação e por isso início a problematização do próximo excerto com um questionamento: De que forma esses saberes locais estão ou não sendo legitimados? E para tentar responder me apoio nas palavras de Jordão acerca dos desafios de uma prática emancipadora:

[...]uma educação libertadora esquece de pensar que as próprias noções de igualdade, liberdade, democracia, participação, cidadania, esclarecimento, emancipação estão repletos de valores morais, ideológicos, valores construídos localmente, por pessoas específicas em comunidades específicas, baseados na perspectiva específica dos sujeitos dessas culturas. Esses valores todos são constituídos partindo-se de uma visão de mundo particular, de um desejo de sociedade marcado por ideologias particulares, todos com pressupostos sobre o que seja o mundo... (JORDÃO, 2015, p.197)

Pensando, portanto, nos valores morais, ideológicos, valores construídos localmente, por pessoas específicas em comunidades específicas me atrevo a dizer que ainda preciso caminhar teoricamente e entender mais sobre o meu contexto local para conseguir trazer significados reais para dentro da sala de aula, para a partir disso entender as posturas das/os educandas/os.

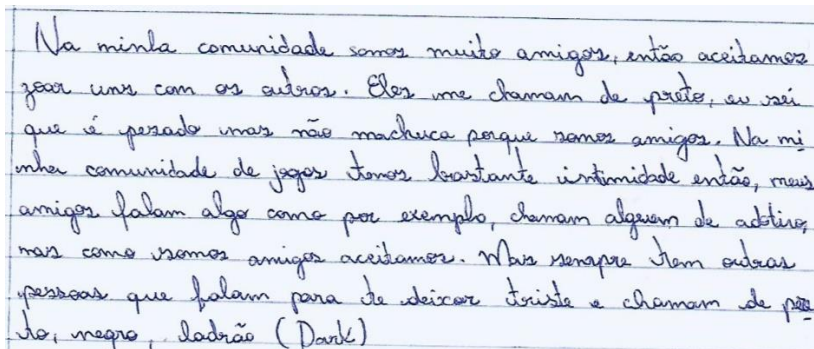
[6]

Retomamos as discussões trabalhadas na aula anterior. Cada aluna/o se sentiu muito à vontade para recordar o que havíamos trabalhado anteriormente. As frases propostas no percurso didático foram importantes para entender um pouco mais sobre o que cada um/a pensa na verdade acerca dos estereótipos. **A postura me intriga! O fazer e o falar são dois campos muito distintos.** Finalizar a aula com o filme *Zero* foi espetacular. Os olhares se entrecruzaram buscando respostas para as cenas assistidas. Poucos comentários, mas muitas indagações! **Penso que seja importante refletir mais criticamente sobre o que acontece ao nosso redor** e na verdade o filme assistido nos revelou nada mais do que a nossa pura realidade. Ressalta-se ainda que as emoções cobriram a aula desse dia (Diário, 26/06/2018).

Entendo que muitos de nós estamos do lado silenciado (PESSOA, 2013) e precisamos nos fortalecer para nos reconhecer e sermos reconhecido enquanto sujeito e produtor do conhecimento (PESSOA, 2013). Vivenciei com as/os agentes momentos que me intrigaram muito. Durante as minhas aulas a postura era uma e logo que eu saía da sala de aula a postura mudava e mudava numa perspectiva muito negativa, como disseminação de preconceitos e até de discursos de ódio. Percebo que me faltou tempo para “aprender a escutar” (JORDÃO, 2014), me faltou tempo de interpretar criticamente o que as/os agentes da pesquisa estavam me dizendo.

Em se tratando de desigualdades, preconceitos sociais, entre outras formas de opressão, é preciso atentar-se para a força ideológica da prática discursiva e social, visando a transformação social. Engajo nesse momento à teoria de Bhaskar (2002) no que concerne à transformação social, considerando o seu papel emancipatório, especialmente pelo caráter de inconformismo com as desigualdades, preconceitos, miséria e opressão, presentes na sociedade. Na visão de Bhaskar (2002), a emancipação significa libertação, podendo, então, ser efetuada na prática. Se a emancipação significa libertação, a auto emancipação pressupõe, então, a transformação do próprio indivíduo, do eu individualista, unificado, centrado na própria pessoa, para um eu exterior, voltado para a solidariedade e fraternidade. Conforme esse autor, é preciso haver um propósito em tudo que é ensinado, caso contrário não há aprendizado, e nem tão pouco, transformação. O autor menciona ainda, que nada pode ser transformado, a não ser que haja comprometimento, espiritual inclusive. Ressalto, portanto, as colocações de Dark no

excerto a seguir que me chamam a atenção sobre seu posicionamento de poder praticar ou poder aceitar a imposição do outro por causa da relação de amizade.



Na minha comunidade somos muito amigos, então aceitamos
jogar uns com os outros. Eles me chamam de peste, eu sei
que é pesado mas não machuca porque somos amigos. Na mi
nha comunidade de jogos temos bastante intimidade então, meus
amigos falam algo como por exemplo, chamam alguém de adô,
mas como somos amigos aceitamos. Mas sempre tem outras
pessoas que falam para se deixar triste e chamam de pe
ste, negro, ladrão (Dark)

Relato 5: Dark – Respostas do questionário Final aplicado no dia 21/09/2019

Bhaskar (2002) nos justifica que os seres humanos possuem estruturas internas negativas, como opressão, dominação, raiva, inveja, rancor, etc, que precisam ser removidas, a fim de florescer a verdadeira essência do ser humano. Observando a realidade social apresentada pelo agente, percebo essas estruturas negativas sobressaltadas por Bhaskar. Atrevo a dizer que a agência não pode ser alcançada somente com a consciência, mas, principalmente, efetuada na prática. O agenciamento requer comprometimento, a fim de poder mudar as estruturas sociais, bem como as estruturas internas do ser humano, incluindo valores, sentimentos, emoções e identidade. Para essa emancipação, os indivíduos precisam sentir primeiramente as necessidades reais existentes, “possuir determinação e comprometer-se com eles, para, depois, buscar as mudanças necessárias” (BHASKAR, 2002, p. 219). Compreendo que Dark ao dizer que concorda que está reforçando a condição de inferioridade do outro, se preocupa com o Outro, mas penetra nas raízes dos problemas sociais sem o propósito de agir contra as desigualdades, apenas age de maneira solidária e aparentemente ingênua por causa da forte relação de amizade, reafirmando, portanto, o discurso dominante que circula nas práticas sociais. E, é por isso, que se faz preciso reconhecer “que as verdades e valores dos outros, como os nossos, são também produtos de suas comunidades e de suas histórias – diferentes, portanto, de nossas verdades e valores – mas igualmente fundamentados” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.138). Muito embora entendo que esse processo que passamos juntos incide em possibilitar no futuro que o participante “passe da passividade de quem apenas recebe informações para um atitude agentiva a fim de agir e transformar” (DIAS, 2015, p. 213), tendo

fortalecidas as suas capacidades sociais, criativas, interculturais e autorais também por meio das aulas de inglês.

EIS A VIDA QUE SURGE NAS PALAVRAS FINAIS

6.1 A busca de um eterno barulho – Por ora e para mim, chega...de falar. É hora - mais do que passada - de agir!

“Há de se fazer algo e rapidamente! Permita que os alunos percorram e compreendam suas próprias histórias, ao invés de lhes impor uma história e um padrão domesticadores”.
(FERRAREZI JR., 2014, p. 115).

Corroborando as palavras do educador Ferrarezi Jr. mencionada na epígrafe que abre a parte final da pesquisa, entendo a importância de se trabalhar com base nas necessidades locais como as que fizeram parte desse estudo. Com o intuito de possibilitar às/aos aprendizes uma gama de experiências para que se afastem de uma visão analítica restrita, centralizada. Trata-se de tentar levá-las/los a sair da zona de conforto e ver o mundo com outros olhos, numa prática de reconstrução de significados e pontos de vista (MONTE MÓR, 2013), e de produção de sentidos. As/os 25 agentes dessa pesquisa e eu somos como ruídos ao vento, muito embora parece que fizemos o diferente, durante um ano numa sala de aula de inglês de uma escola pública. Tentamos provocar movimentos numa perspectiva de sermos cidadãos/ãos, agentes e críticos e fomos em certa medida capazes de tomar iniciativas. Empenhamos em nos posicionar perante o mundo, em engajar na vida social, em questionar valores dados como corretos, em discordar e em resistir a discursos fixos e às forças hegemônicas e em produzir outras formas de ler o mundo. No entanto, saliento que o meu caminho neste estudo é por sua natureza diverso, podendo assim ser percorrido de diferentes maneiras por outras pessoas, cujas experiências e sonhos podem entrar em consonância com o que aqui estão relatados, favorecendo assim que esta rota esteja sempre em movimento, sempre em agitação, sempre inquieta.

Dessa forma, o principal intento deste estudo foi investigar o potencial da perspectiva crítica como possibilidade de transgressão (PENNYCOOK, 2006), o desenvolvimento da cidadania participativa e a abertura de possibilidades de identidades através da educação linguística na escola pública. As problematizações construídas ao longo deste trabalho tiveram como direcionamento duas perguntas que me incentivaram a trilhar esse caminho: 1) *De que forma as aulas de inglês, pensadas a partir do letramento crítico, podem favorecer as possibilidades de agência discente em um contexto público?* 2) *Como posso problematizar a educação linguística do Ensino Fundamental de uma escola pública, tendo por base os sentidos construídos pelas/os agentes e os princípios de uma perspectiva crítica?*

Conforme já discutido no decorrer desse trabalho, desde as últimas décadas, assistimos a diversas, fluidas e amplas transformações sociais. Desta forma, diagnostica-se a modernidade conforme o delineamento proposto nas discussões, ou seja, a formulação da passagem da modernidade sólida para a modernidade líquida.

Na modernidade líquida, tudo é volátil, as relações humanas não são mais tangíveis e a vida em conjunto (familiar, de casais, de grupos de amigos, de afinidades) perde consistência e estabilidade. Neste contexto, a identidade do indivíduo pós-moderno é fragmentada (HALL, 1996), cujo contexto global, forma, transforma e transforma-se. Esses indivíduos diversificados formam verdadeiras ‘redes culturais’ que “ao mesmo tempo que apresentam características em comum diferem ao mesmo tempo que apresentam sobreposições, apresentam distinções” (WELSCH, 1999, p.10). Nesse paradigma, é incontestável para Hall (2007, p.104), a necessidade de uma ‘reflexão crítica’ do conceito original de cultura.

Uma proposta emancipadora, por outro lado, entendendo as necessidades dessa conjuntura fluída considera que a escola deve produzir seu próprio currículo de forma que organize os conhecimentos e aprendizagens considerando o seu local e o entorno social. Isso significa ter um posicionamento crítico perante o mundo refletindo na cidadania ativa e no desenvolvimento de agência das/os alunas/os que, segundo Monte Mór (2013), é uma das habilidades que corresponde às necessidades de vivência em sociedade e, portanto, deve ser promovida no currículo das escolas. No entanto, como aponta a autora, “as estruturas institucionais, arquiteturas e convenções deixam pouco espaço para a agência das/os estudantes” (MONTE MÓR, 2013, p. 139). Apesar de todos os seres humanos terem organicamente a capacidade de serem agentes.

Assim, ser cidadão, agente e crítico, é ser capaz de tomar iniciativas, de se posicionar perante o mundo, de se engajar na vida social, de questionar valores dados como corretos, de discordar e de resistir a discursos fixos e às forças hegemônicas e de produzir outras formas de ler o mundo. Neste sentido, foi possível perceber, no contexto investigado, procedimentos de construção de sentidos. Aspecto esse que se deu nas relações que eles estabeleceram com os textos, com os vídeos, com os *cartoons* e com as produções multimodais no intuito de comunicar-se com eles, num embate pela significação, e não apenas extrair deles significados. Como pode ser observado na fala de Nutella na aula do dia 13 de agosto salienta que é preciso combater o racismo e a discriminação e que as aulas estão ajudando a discutir e pensar sobre temas sociais. No argumento de Flika na mesma aula, também é perceptível essa observação de que as aulas estão proporcionando situações de discutir e pensar.

Essa proposta fundamentou-se na negociação de sentidos dos textos com o intuito de alargar a compreensão das/os agentes acerca do conceito de língua, dos seus diversos usos e do papel que ela exerce socialmente. Retomo, as interações ocorridas durante as aulas problematizadas e percebo que a intenção permeou na tentativa de que adquirissem competências fundamentais que poderiam ser colocadas em prática hoje, na vida adulta fora da escola e possibilidades para que vivenciassem na prática um tipo de agência que iria prepará-las/los para a vida, ajudando-as/os a se tornarem cidadãs e cidadãos ativas/os e participativos dentro de suas comunidades, como observo em um dos meus registros no diário do dia 19 de abril de 2018 quando reflito sobre as escolhas didáticas que fazemos e a capacidade de informatividade e intertextualidades que as/os agentes trouxeram para as discussões em sala de aula. Repenso também sobre a fala de Suavi Manovi quando discute acerca da sociedade que vivemos na aula do dia 24 de abril de 2018. A fala do agente me faz refletir ainda mais sobre o contexto político e social que estamos vivendo. Em uma só fala consegue trazer à tona a realidade social de um número significativo de brasileiros pobres, desempregados e sem esperanças de momentos melhores.

Nas atividades desenvolvidas ao longo do ano de 2018, as quais foram dialogadas na sua elaboração e escolha, observei a reincidência de práticas que buscaram promover situações em que as/os agentes pudessem construir significados. Um desses exemplos refere-se ao momento da roda de conversa ocorrida no dia 19 de abril de 2018 em que as/os alunos/as já conseguiram definir sobre o tema proposto relacionando conhecimento prévio com experiências com o novo discutindo acerca das percepções de cada agente depois e durante algumas aulas cujo tema foi *Stereotyping*. Os argumentos das/os alunas/os perpassaram questões importantes de serem problematizadas, o participante Nutella reiterou que estereótipo é um produto social decorrente das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos, determinados sociologicamente porque são visões que temos acerca das relações sociais. Esse produto social também pode ser percebido na fala de Lucas Tales quando reafirma sobre as definições estereotipadas que causam dificuldades de convivência e esta por sua vez argumentou que por não se preocupar com rótulos, escolheria um nome masculino para representá-la nesta pesquisa.

Penso que as aulas proporcionaram uma possibilidade de ampliação da participação política das/os agentes, porque contribuiu com o entendimento de aspectos culturais, oportunizando o ecoar das vozes minorizadas, como a voz de Lucas Tales dialogando sobre a dificuldade de convivência no mundo na roda de conversa do dia 19 de abril de 2018. Lucas

tales também discute sobre a situação de rotular o outro, justificando a escolha de um codinome masculino para ser representada nessa pesquisa. Percebi também através das práticas discursivas a tentativa de desenvolvimento de sujeitos críticos, socialmente produtivos e politicamente atuantes, aspectos esses que favoreceram a construção de agência discente.

A língua materna teve um papel significativo nesse processo, favorecendo as discussões, a reflexão sobre a inglês na escola pública e incentivando a realização das atividades. Além disso, contribuiu para a aproximação das/os agentes no processo de educação linguística, considerando que o uso do inglês durante todo o tempo das aulas poderia ser um instrumento de silenciamento daqueles que se sentem menos familiarizados com o idioma. Esses aspectos podem se analisados na escrita de Anônimo quando respondeu o questionário final aplicado no dia 21 de setembro de 2018, justificando que as aulas foram diferentes porque houve diversificação de material didático e que a interação e colaboração fez parte também de todo o processo.

Outra contribuição significativa dentro desse contexto de perspectiva crítica, refere-se aos diversos tipos de letramentos – alfabético, visual, digital, entre outros – tratou-se de ferramentas que auxiliaram as/os agentes a compreenderem e apropriarem das formas em que os significados foram construídos em suas vidas e na vida dos outros, ao invés de se sentirem alienados, desrespeitados ou excluídos. Nota-se que há uma reflexão política no discurso de Kaka no excerto 3, na aula do dia 03 de maio de 2018, quando salienta que a cidade não foi construída para as pessoas com deficiência física, argumenta sobre a dificuldade de locomoção das pessoas obesas e dos cadeirantes. E, através dessas reflexões que ocorrem a partir da observação das práticas sociais e do cotidiano de cada um, posso inferir que houve construção e reconstrução nas práticas de agenciamento e críticas através da linguagem.

Uma outra característica importante que pode ser observada nos trabalhos desenvolvidos com a turma F – 6º ano foi a socialização dos saberes, sob o pressuposto de que o conhecimento se constrói socialmente e, por isso, precisa ser partilhado e negociado. Percebo que por meio das interações especialmente do capítulo que problematizei o dessilenciamento que as/os agentes foram habilidosas/os em trocar, compartilhar e discutir ideias, foram encorajadas/os a discutirem temas, estimuladas/os a reconhecerem aspectos culturais e políticos locais e globais. Reconheço que para algumas e alguns agentes, as aulas puderam descortinar horizontes fechados, amenizar o tenebroso silêncio “causado pela infértil imaginação de um intelecto que não respira” (FERRAREZI JR., 2014, p. 12).

Durante as aulas, a sistematização da língua foi realizada como consequência das necessidades reais das/os agentes e subordinada aos conhecimentos discursivos percebidos nos textos. Essa característica do letramento crítico foi acentuada nos trabalhos com a turma por entender que os saberes linguístico-discursivos não podem ser concebidos à margem do texto, como se a língua fosse um sistema abstrato de regras gramaticais previsíveis. As implicações identificadas nas práticas de ensino por letramento crítico resumem-se em mudanças nas formas de pensar e de compreender o mundo. Mudanças essas que acredito terem ocorrido concomitantemente à compreensão da leitura da 'palavra mundo' (FREIRE & MACEDO 1987), vista como espaço para percepção de diferentes perspectivas, tendo em vista que a realidade não pode ser concebida fora dos processos discursivos de significação e de relações de poder.

Pude perceber também uma tentativa de exercício de cidadania especialmente nas produções das narrativas multimodais, pois as/os agentes abarcaram questões de preconceito, de discriminação, de classe, de gênero, sociais, políticas e linguísticas (PENNYCOOK, 2001), e buscaram relacionar tais problematizações aos seus próprios contextos de vida.

Desconstruir algo que é tão marcado na cultura escolar não se constitui uma tarefa fácil, principalmente ao conceber que a realidade é construída a partir do olhar de quem a observa (MATURANA, 2002), no entanto, entendo que é papel da escola e, conseqüentemente do ensino de inglês (bem como das demais disciplinas do currículo escolar) a colaboração para que alunas e alunos tenham oportunidades de expandir o seu senso de cidadania, de entender a posição que ocupa, contribuindo assim, para o desenvolvimento do processo de conscientização para ampliação de suas percepções de mundo. Perpassando pela perspectiva do letramento crítico, eu, professora, pesquisadora e gestora, juntamente com as/os alunas/os, tivemos o papel de desconstruir pressupostos sobre as várias narrativas presentes no dia a dia e uma delas nesse caso, foi a desconstrução da ideia de que não se aprende inglês na escola pública. Sendo assim, o que nos pareceu possível nesses meses de prática de educação linguística baseada no letramento crítico, foi exercitar o ir e vir, estabelecendo um diálogo constante com as/os agentes da pesquisa (tomando a língua como um elemento que dá acesso ao mundo do outro), delineando objetivos e justificativas para cada proposta realizada, esclarecendo dúvidas continuamente e, sempre que necessário, questionando posturas rígidas, reforçadas pelo senso comum, num processo de desconstrução.

Descrevo esse momento como movimento, talvez, mais de aprender do que de ensinar, ou apreender a desaprender, mais de observar e testar do que escolher e determinar. Um momento composto por fragmentos de outros fragmentos de momentos. Por mais que as/os

agentes desta pesquisa e eu tenhamos problematizado e lançado olhares diversos sobre os temas discutidos durante as aulas, nós nos vimos, por várias vezes, constringidas/os em nossas próprias “certezas” ou buscando caminhos sólidos e estáveis para dar-lhes base. Dessa maneira, este trabalho me deu a oportunidade de ir além da educação linguística de sala de aula de inglês, me possibilitou entender as contribuições e olhares das/os agentes durante as aulas e sobretudo acerca do papel do inglês sobre a luz da perspectiva crítica. Me possibilitou também chegar à compreensão de que todos os fatores limitantes, que não são completamente coesos e ainda deixam muitas pontas soltas e perguntas a serem respondidas, como aspectos naturais de todo e qualquer estudo que se proponha crítico. Ora, são precisamente estes os aspectos que tornam possíveis revisitar as dúvidas e mobilizar as ansiedades.

Promover situações em que vozes e vivências deixam de ser silenciadas passou a ser meu novo locus de ação e discurso. Sobretudo, por acreditar na capacidade de reflexão e mudança de cada uma/uma das/os educandas/os o que reforça meu compromisso como educadora que não me permite contentar com a justificativa cotidiana de que na escola pública não há condições favoráveis de ensino de inglês. Compreendo também, que a pesquisa ora desenvolvida é fruto de meus pensamentos e da realidade vivida nessa escola pública, especificamente. Estou ciente de que as práticas realizadas na geração do material empírico da presente pesquisa figuram apenas uma fração do universo que abriga diversos elementos que caracterizam o letramento crítico.

Meus pensamentos inquietos continuam na perspectiva de provocar mudanças, mesmo sabendo que se trata de um processo lento e entendendo que a autorreflexão da minha prática precisa implicar no fortalecimento de propostas que desenvolvam a capacidade da/o aluna/o de olhar a realidade social de formas múltiplas, consciente da atitude e da criticidade. Por fim, gostaria de expressar o desejo de que este trabalho possa contribuir para novos questionamentos e, principalmente, no seus desdobramentos e dentre eles, suscitar a necessidade de refletir sobre: (1) o papel do inglês neste contexto político - particularmente em contextos de ensino da rede pública; e (2) a prática pedagógica docente - uma ação desafiadora e provocadora que instiga formas de se ver e de ver o outro, e que assume a responsabilidade social na contribuição de aulas (des)silenciadas.

REFERÊNCIAS

- AHEARN, L. **Language and agency**. Annual Review of Anthropology, n. 30, p. 109-137, 2001.
- AMARAL, M. F. da S. **O movimento de (des)silenciamento em aula de língua portuguesa na rede estadual**. 2013. 173f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontífca Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2013.
- AUMONT, J. A **Imagem**. Campinas: Papyrus, 1993.
- ANDREOTTI, V. O. **Critical and transnational literacies in international development and global citizenship education**. Sisyphus – Journal of Education, Lisboa, v. 2, n. 3, p. 32-50, 2014.
- ANDRIGHETTI, G. H. Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas através da pedagogia de projetos. *In*: Schoffen et al. (org.) **Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente**. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.
- ANDRIGHETTI, G.H.; SANTOS, L. G. (org.). **Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente**. 1. ed. Porto Alegre RS: Editora Bem Brasil, v. 1, p. 71-90, 2012.
- ARONOWITZ, S., e GIROUX, H. **Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism**. Minneapolis MN: University of Minnesota Press. 1991. p.93
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- BAUMAN, Z. **Bauman sobre Bauman: Diálogos com Keith Tester**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana L. de L. R.; Glaucia R. G. 3. ed. UFMG. BH. 2013.
- BORGES, Jorge Luis. **El tamaño de mi esperanza**. Madrid: Alianza Editorial, 2008.
- BOHN, H. I. Ensino e Aprendizagem de Línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. *In*: *Festschrift* para Antonieta Celane/MOITA LOPES, L. P. D. A. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. 1. ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BORELLI, J. V. **O estágio e o desafio decolonial**: (des)construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás: Goiânia, 2018.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf> Acesso em: 28 set. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/269320/1/Buzato_MarceloElKhouri_D.pdf> Acesso em: 28 de dezembro de 2012.

CANAGARAJAH, A. **Resisting linguistic imperialism in English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, S. *In*: search of a new paradigm for teaching English as an international language. **Tesol Journal**, Malden, v. 5, n. 4, p. 767-785, 2014.

CELANI, M. A. A. **Um desafio na Linguística Aplicada contemporânea: a construção de saberes locais**. DELTA [online], vol.32, n.2, p.543-555, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010244502016000200543&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 out. 2018

CENPEP. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Relatório de pesquisa**. São Paulo: CENPEP, 2015.

CORACINI, M. J. R. F. O discurso da Linguística Aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. *In*: CORACINI, M. J. R. F; BERTOLDO, ERNESTO S. (org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: discursos sobre e na sala de aula. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2003.

CERVETTI, N.; PARDALES P. & DAMICO, G. **A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy**. Reading Online, v. 4, n. 9, Apr. 2001. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/272590382/Cervetti-Pardales-Damico-A-Tale-of-Differences-1-doc>> Acesso em: 10 de out. 2018.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: the beginning of an idea. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London and New York: Routledge, 2000. p. 3-8.

COPE, B. & KALANTZIS, M. **Literacies**. New York: Cambridge University Press, 2012.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. (org.). Introdução. *In: O livro didático de lingual estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DUBOC, A. P. & FERRAZ, D. M. Letramentos Críticos e Formação de Professores de Inglês: Currículos e Perspectivas em Expansão. *In: Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Revista X, vol.1, 2011.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M. Letramento Crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. *In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.) Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 209-229.

DUBOC, A. P. M. **Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: *uma proposta*. *In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.) Práticas de Multiletramento e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016. p. 57-79.

DUBOC, A. P. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. *In: Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil* [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / (org.) Rosane Rocha Pessoa, Viviane Pires Viana Silvestre, Walkíria Monte Mór. - 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

DUTRA, D. P.; OLIVEIRA, S. B. Prática Reflexiva: tensões instrucionais vivenciadas pelo professor de Inglês. *In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (org.) Crença e ensino de línguas: foco ao professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006.

EDMUNDO, E. S. G. **Letramento crítico no ensino de inglês na escola pública**. Campinas, SP: Pontes, 2013.

FERRAZ, D. M. **Palestra: Educação Crítica**. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Fz5pId1DZjQ>> Acesso em: 30 set. 2018.

FERRAREZI Jr., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, A. J. Educação crítica linguística crítica e identidades sociais de raça. *In: Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil* [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / (org.) PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V., MÓR, W. M. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

FERRO, J.; BERGMANN, J. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. Curitiba: Ibpx, 2008.

FLICK, U. Pesquisa qualitativa: por que e como fazê-la. *In*: FLICK, Uwe. **Métodos de pesquisa – Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. São Paulo: Artmed, 2009. p. 20-38

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra; 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra; 2002. Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 36ª ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad.: R. Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1992.

GALEFFI, D. O rigor nas pesquisas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. *In*: MACEDO, R. S. (org.). **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciência humana**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 13-74.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. *In*: CHIAPPINI, L. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos**. v.1. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-24.

GEE, J. P. New people in new worlds: networks, the new capitalism and schools. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

GEE, J. P. **Situated language and learning**. A critique of traditional schooling. New York and London: Routledge, 2004.

GEE, J. P. **Why game studies now?** Video games: A new art form. *Games and Culture*, 2006. p. 58-61.

GIFFIN, K. **Gender, Violence, Sexuality and Health**. *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 10 (supplement 1): 146-155, 1999.

GIROUX, H. **Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?** Entrevista com Henry A. Giroux. *In*: Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 73, p. 131-143, dez. 2005. Entrevista concedida a Manuela Guilherme. Disponível em: <<https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/73/RCCS73-131-143-MMG-Girou.pdf>>: Acesso em: jan. 2019.

GIROUX, H. & SIMON, R. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA., T. T. da. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 93-124.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

HALL, S. Epilogue: Through the Prism of an Intellectual Life. *In*: MEEKS, B. (org.). **Culture, Politics, Race and Diaspora: The Thought of Stuart Hall**. Kingston/London: Ian Randle/Lawrence & Wishart, 2007.

HALL, S. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (org.). **Identidade e diferença**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (org.) **Práticas de Multiletramento e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

JESUS, D. M. de; LIMA, T. B. de. Para além do discurso do fracasso: o sentido da aprendizagem de alunos de Inglês de uma escola pública. *In*: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (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, C. M. **A inglês como commodity: Direito ou obrigação de todos?** Conhecimento local e conhecimento universal, v.3, n. 1, p. 272-295, 2004.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. **Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido**. Revista Línguas & Letras, v. 08, n. 14, p. 79-105, 2007.

JORDÃO, C. M. **O que todos sabem... ou não: Letramento Crítico e questionamento conceitual**. Revista Crop, p. 21-46, dez. 2007.

JORDÃO, C. M. Discurso e identidade em língua estrangeira: Crusoé e Sextafeira na sociedade em rede. *In*: SANTOS; A. R. dos; (org.) **Linguagens em Interação II: leitura e ensino de línguas**. Maringá: Clichetec, 2010.

JORDÃO, C. M. **Critical literacy in the English language classroom**. DELTA, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 69-84, 2012.

JORDÃO, C. M. Conversas com professores de línguas: avanços e desafios. *In*: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (org.). **Conversas com professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

JORDÃO, C. M. Aprendendo língua estrangeira como o professor Jacotop: criticidade na pedagogia crítica e no letramento crítico. *In*: MATEUS, E.; BUENO, N. (org.) **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/ as de línguas: contribuições teóricometodológicas**. 2014. p. 121-144.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... Letramento Crítico? *In:* JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

JORDÃO, C. M. Uma jornada crítica em retrospecto, ou de como se respirar o mar. *In.: Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil* [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / (org.) PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V., MÓR, W. M. - 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

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

KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Narratives of learning and teaching EFL**. Basingstone, UK: Plagrave/MacMillan, 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, G.; Van LEEUWEN, T. **Reading Images: the grammar of visual design**. London/New York: Routledge, 1996.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1. ed. 5ª Reimpressão. São Paulo: Parábola, 2016.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and techno literacy: managing literacy, technology and learning in schools**. Sydney: Allen & Unwin, 2000.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. **New literacies: Changing knowledge and classroom practice**. Buckingham, UK: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto a implementação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

LEMKE, J. L. Metamedia Literacy: transforming meanings and media. *In:* REINKING, D. et al (Eds.) **Literacy for the 21st Century: technological transformation in a post-typographic world**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 238-301, 1998. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2012/ingles_teses/almeidamat_tos.pdf>. Acesso em: 5 maio 2018.

LEMKE, J. Towards critical multimedia literacy: technology, research, and politics. *In:* MCKENNA, M.; REINKING, D.; LABBO, L.; KIEFFER, R. (eds.). **International handbook of literacy & technology**, v.2. Mahwah, NJ: Erlbaum. p. 3-14, 2006.

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

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. *In:* BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 137-155.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 8ª reimpressão. São Paulo: EPU, 2004.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the Social Practices of Reading. *In* MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P (Ed.). **Constructing Critical Literacies: Teaching and Learning Textual Practice**. Nova Jersey: Hampton Press, Inc., 1997.

MASTRELLA, M. R. **Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: Tendências e desafios**. 102 Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.1, p. 102-117, 2010.

MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. **Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 10, n. 1., p. 135-158, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-63982010000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=en>. Acesso em: 13 abr. 2019.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: Uma proposta para o letramento crítico. *In*: TAKAKI, N.H.; MACIEL, R.F. (Orgs.). **Letramentos em Terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes, 2. ed. 2015.

MATTOS, A. M. A. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro, 2010.

MAINARDES, J. Ciclos de formação. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. **Reflexões sobre a etnografia crítica e suas implicações para a pesquisa em educação**. Educ. Real. Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 425-446, maio/ago, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: DOSSIÊ ESPECIAL JORDÃO (org.) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, vol.1.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. New challenges in language teaching (As novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Inglês). *In*: I Congresso Internacional da ABRAPUI, 2007, Belo Horizonte, Minas Gerais. Caderno de Resumos...**Novos desafios em língua e literatura**. Belo Horizonte, 2007. p. 23.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? *In*: JORDÃO, C. M., MARTINEZ, J. R. e HALU, R. C. (org.) **Formação desformatada**. Práticas com professores de inglês. Campinas: Pontes, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras.

Brasília: Dossiê Especial Jordão (org.) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, vol.1, 2011.

MIZAN, S. Letramento visual na mídia. *In*: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Ed.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 271–282.

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada**: a linguagem como condição e solução. *Delta*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*.: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1. ed. 5ª Reimpressão. São Paulo: Parábola, 2016.

MONTE MÓR, W. M. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. *In*: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (org.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

MONTE MÓR, W. **Cadernos de Orientações Didáticas para EJA- Línguas Estrangeiras**. São Paulo: SME-DOT, 2010.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. **Língua estrangeira e formação cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MONTE MÓR, W. **Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives**. *Rev. Eletrônica Matices en Lenguas Extranjeras*, n. 2, 2008. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/3b6b/9f4bb56de7a0ffebabc6124e7d68ebb59fbe.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2019.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

MOROSOV, I.; MARTINEZ, J. Z.. **Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença"**. *Polifonia*, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, p. 234-253, jan-jul., 2014.

NININ, M. O. G. Padrões de colaboração e argumentação: uma perspectiva crítica para análise do desenvolvimento dos educadores. *In*: LIBERALLI, F.C.; DAMIANOVIC, M. C.; NININ, M. O. G.; MATEUS, E.; GUERRA, M. (org.). **Argumentação em contexto escolar: relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 175-203.

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

OLIVEIRA, E. Para além do quadro, do giz e dos livros: O uso das tecnologias digitais em aulas de inglês. *In*: PEREIRA, A. L.; GOTTHEIM, L (org.). **Atividades práticas para o ensino**

de língua estrangeira: desenvolvendo habilidades e competências em ambientes de aprendizagem. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018. p. 71-90.

PAIVA, V. **Os desafios na produção de materiais didáticos para o ensino de línguas no ensino básico.** Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 344-357, 2014.

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

PENKALA, A. **A mulher é o novo preto: pensando identidades a partir das representações arquetípicas de gênero na série Orange is the new black.** Trabalho apresentado IV SIGAM – Simpósio Internacional Gênero, Arte e Memória em novembro de 2014. Disponível em: < https://wp.ufpel.edu.br/paralelo31/files/2015/03/13dossie04_artigopenkala.pdf. > Acesso em: 18 set. 2018.

PENNYCOOK, A. **Introduction: critical approaches to TESOL.** TESOL Quarterly, v. 33, n. 3, p. 329-348, 1999.

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

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In:* MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In.:* MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** 1. ed. 5ª Reimpressão. São Paulo: Parábola, 2016.

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

PEREIRA, A. L. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosos, política e acadêmica. *In.:* **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / (org.) PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V., MÓR, W. M.. - 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PESSOA, R. R.; URZEDA-FREITAS, M. T. de. **Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica.** Rev. bras. linguist. apl. [online]. 2016, vol.16, n.1, p.133-156. Epub Dec 22, 2015.

PESSOA, R. R. Movimentos críticos de uma prática docente. *In.:* **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / (org.) PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V., MÓR, W. M.. - 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PINTO, D. S. S. **Letramento crítico e o livro “ALIVE!”: construindo possibilidades na escola pública.** Palimpsesto, Rio de Janeiro, n. 25, jul.-dez. 2017, p. 246-266. Disponível em: < <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num25/dossie/palimpsesto25estudos03.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma Linguística Crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. 1ª ed. 5ª Reimpressão. São Paulo: Parábola Editora, 2016.

RAJAGOPALAN, K. Política de Ensino de Línguas no Brasil: História e reflexões prospectivas. *In.*: Festschrift para Antonieta Celane; MOITA LOPES, L. P. D. A. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. 1. ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. *In.*: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 1ª ed. 5ª Reimpressão. São Paulo: Parábola, 2016.

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

REES, D. K; MELLO, H. A. B. de. **A investigação etnográfica na sala de aula de segunda língua/ língua estrangeira**. Cadernos do IL. Porto Alegre, n. 42, p.30-49, jun. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26003>. Acesso em: 12 set. 2018.

REIS, R. H. dos. **A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos**. 267f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

REZENDE, T. F. Posfácio. *In.*: SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid**. Campinas: Pontes, 2017. p. 279-289.

ROCHA, C. H. **Inglês e contexto acadêmico – universitário**: Avaliando e reprojetoando práticas plurilíngues e transculturais sob a luz dos multiletramentos. Revista Contemporânea de Educação, vol.7, n. 13, 2012.

ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Língua estrangeira, formação cidadã e tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. *In.*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.) **Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

ROJO, R. H. R. e MOITA LOPES, L.P. da. Linguagens, códigos e suas tecnologias. *In.*: SEB/MEC (org.), **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. 1. ed., Brasília, MEC/SEB, 2004.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

ROJO, R. Gêneros Discursivos dos Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In.*: ROJO, Roxane (org.) **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. 2ª Reimpressão. São Paulo: Parábola, 2016.

SANTCLAIR, D.; SABOTA, B.; ALMEIDA, R. **Formação de Professores, Língua e Cultura**: a Competência Intercultural para o ensino de LE no curso de Letras. Revista Intercâmbio, v. XXXIV: 17-33, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHOR, I. **What is critical literacy?** Journal for Pedagogy, Pluralism & Practice, v. 1, n. 4, 1999. Disponível em: <<http://www.lesley.edu/journals/jppp/4/shor.html>>. Acesso em: 29 set. 2018.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e dá diferença. *In*:_____. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000. p.73-102.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, P. A. de **Reflexões sobre raça e racismo em sala de aula**: um estudo de caso com duas professoras negras. 2009, 162 f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia, 2009.

SILVA, R. B.; MANDELLI, J. P.; DIAS, D. M. T. **Sobre a relação homem-trabalho no contexto da sociedade líquido-moderna**: reflexões a partir de Zygmunt Bauman. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n.45, p., 2015.

SILVESTRE, V. P. V. **A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês**. Dissertação – Mestrado Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2008.

SILVESTRE, V. P. V. **Ensinar e aprender língua estrangeira/ adicional na escola**: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 15, p. 61-84, 2015.

SILVESTRE, V. P. V. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. 242f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SILVESTRE, V. P. V. **Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

STENZEL, L.M. **Obesidade: O peso da exclusão**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

TAGATA, W. M. **Experiências de ensino e aprendizagem de inglês no ensino superior dentro de uma proposta de multimodalidade e letramento crítico**. Revista X, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/24386/16918>>. Acesso em: 05 jul. 2019.

TAGATA, W. M. **Letramento crítico, ética e ensino de inglês no século XXI: por um diálogo entre culturas.** Rev. bras. linguíst. apl. [online]. vol.17, n.3, p. 379-403. Epub May 22, 2017.

TAKAKI, N. H. Perspectivas Derredianas e Linguagem Digital: aproximações. *In:* TAKAKI, N.H.; MOR, W.M. (org.). **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens.** Campinas, SP: Pontes, 2017.

TAPSCOTT, Dan. **Geração Digital: a crescente e irreversível ascensão da geração net.** Trad. Ruth Gabriela Bahr. São Paulo: Makron Books, 1999.

TELLES, E. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2013.

TILIO, R. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade.** Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Letras, 2006. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8835@1>. Acesso em: 13 abr. 2019.

TILIO, R. Língua estrangeira moderna na escola pública: possibilidades e desafios. *In:* **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3172/317231340018.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2019.

URZÊDA-FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Discursos de Identidades, Ensino Crítico de Línguas e Mudança Social: análise de uma experiência localizada. *In:* MATEUS; E.; BUENO. N. O. de. (org.) **Estudos Críticos da Linguagem e Formação de Professores/as de Línguas: contribuições teórico-metodológicas.** 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014.

URZÊDA-FREITAS, M. T. de. **Pedagogia como transgressão: problematizando a experiência de professores/as de inglês com o ensino crítico de línguas.** 285f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

URZÊDA-FREITAS, M. T. **Ensino de línguas como transgressão: corpo, discursos de identidades e mudança social.** Jundiaí-SP: Paco, 2013.

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

WELSCH, W. Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today. *In:* **Spaces of Culture: City, Nation, World**, ed. by Mike Featherstone and Scott Lash, London: Sage, 1999, p.194-213.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity.** Cambridge, UK: Cambridge University, 1998.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento Digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In:* COSCARELI, C. V. (org.) **Tecnologias para Aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO E PERMISSÃO DE USO DOS DADOS PARA A PESQUISA



CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva
Mestranda: Ariane Peixoto Mendonça

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DISCENTE MENOR)

Eu, _____,
abaixo assinado, portador do CPF: _____ e inscrito(a) no
Registro Geral sob o número: _____, na condição de
responsável legal pelo menor _____,
devidamente matriculado na turma G1, afirmo que estou esclarecido(a) e concordo em
autorizar sua participação como voluntário(a) da pesquisa de Mestrado intitulada,
provisoriamente, **TRANSGREDINDO OS LIMITES DA SALA DE AULA DE
LÍNGUA INGLESA: mudanças, possibilidades e conhecimentos no ambiente virtual,**
desenvolvida por Ariane Peixoto Mendonça, mestranda regularmente matriculada no
Programa de Pós Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Goiás - Mestrado
Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia.

Expresso minha autorização formal para que o(a) menor possa ser observado(a) em sala
de aula juntamente com seus colegas, autorizo a gravação em áudio e vídeo das aulas;
bem como a publicação das informações fornecidas em congressos e/ou publicações
científicas, desde que os dados apresentados não possam identificar o(a) menor,
conforme os procedimentos éticos de pesquisa. Esta autorização foi concedida após os
esclarecimentos que recebi sobre os objetivos, importância e o modo como os dados
serão coletados.

Goiânia, _____ de _____ de 2018.

Assinatura responsável ou representante legal

TERMO DE CONSENTIMENTO E PERMISSÃO DE USO DOS DADOS PARA A PESQUISA



CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva
Mestranda: Ariane Peixoto Mendonça

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Eu, Ariane Peixoto Mendonça, CPF: 98100181187, RG: 3120514, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Goiás - Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia, por meio deste instrumento, solicito à Direção da Escola Municipal Jaime Câmara, autorização para realização da pesquisa integrante do meu curso de Mestrado, orientada pela Professora Doutora Barbra do Rosário Sabota Silva.

A coleta dos dados ocorrerá no primeiro e segundo semestres de 2018, por meio da aplicação dos seguintes instrumentos de pesquisa: questionários, entrevistas, diários de campo, depoimentos, roda de conversas, cópias das produções, bem como a gravação em áudio e vídeo das interações entre os alunos. As informações prestadas comporão a dissertação de Mestrado e não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição Campo de pesquisa.

Com o propósito de colaborar para a interação entre pesquisa e prática, e com o compromisso ético de zelar pelo anonimato da instituição e dos envolvidos, antecipadamente agradeço a compreensão dos responsáveis.

Goiânia, Abril de 2018.

Ariane Peixoto Mendonça – pesquisadora

() Deferido

() Indeferido

Assinatura e Carimbo

**TERMO DE CONSENTIMENTO E PERMISSÃO DE USO DOS DADOS PARA
A PESQUISA**



**CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva
Mestranda: Ariane Peixoto Mendonça

**CARTA DE ESCLARECIMENTO SOBRE A PESQUISA
CIENTÍFICA**

Eu, Ariane Peixoto Mendonça, regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Goiás - Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia, por meio deste instrumento, venho por meio desta esclarecer aos pais dos alunos matriculados na Escola Municipal Jaime Câmara ,turma G1, o pedido de autorização para realização da pesquisa na referida turma, integrante do meu curso de Mestrado, intitulada provisoriamente, **TRANSGREDDINDO OS LIMITES DA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLES**A: mudanças, possibilidades e conhecimentos no ambiente virtual, orientada pela Professora Doutora Barbra do Rosário Sabota Silva.

A pesquisa tem como objetivo investigar em que medida a perspectiva crítica de Educação Linguística é percebida na produção oral e escrita do(a) aluno(a) de inglês da turma G1, ciclo III da Escola Municipal Jaime Câmara.

A geração e coleta dos dados ocorrerá no primeiro e segundo semestres de 2018, por meio da aplicação dos seguintes instrumentos de pesquisa: questionários, entrevistas, diários de campo, depoimentos, roda de conversas, cópias das produções, bem como a gravação em áudio e vídeo das interações entre os alunos, durante as aulas de língua inglesa, por mim ministradas. As filmagens serão visionadas apenas pela pesquisadora para fins deste estudo. Em hipótese alguma as mesmas serão utilizadas em eventos ou em público. As informações prestadas comporão a dissertação de Mestrado, bem como a publicação das informações fornecidas em congressos e/ou publicações científicas, desde que os dados apresentados não possam identificar o menor, conforme os procedimentos éticos de pesquisa.

Os estudos poderão auxiliar a compreender melhor o processo de aprendizagem de língua inglesa na escola pública e permitirá que as práticas pedagógicas realizadas na instituição sejam aprimoradas.

Com o propósito de colaborar para a interação entre pesquisa e prática, e com o compromisso ético de zelar pelo anonimato da instituição e dos envolvidos, antecipadamente agradeço a compreensão dos responsáveis.

Goiânia, _____ de _____ de 2018.

Assinatura da pesquisadora

QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS DA TURMA F-1

1. Nome: _____

2. Gostaria de ser chamado de: _____

3. Idade: _____ 4. Sexo: _____

5. Local de nascimento: _____ 6. Estado: _____

7. Quanto tempo mora em Goiânia-GO? _____

8. Endereço: _____

9. Cor/raça: () Branca () Preta () Amarela () Parda () Indígena

10. Estado civil dos Pais: () Casados () Viúvo(a) () Divorciados () Solteiros
() Separados

11. Residência: () Casa () Apartamento () Cômodo
() Outros: _____

12. Esta residência é: () Própria (já pago) () Própria (ainda pagando)
() Alugada () Cedida
() Outra condição (Especifique): _____

13. Relação e quantidade de moradores em sua residência:

Nº	Nome	Grau de Parentesco	Idade	Escolaridade	Profissão
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					

14. Meio de transporte utilizado para frequentar as aulas: _____

15. Possui computador em sua casa? Sim Não

16. Com acesso a internet? Sim Não

17. Possui smartphone? Sim Não

18. Com acesso a internet? Sim Não

19. Qual das atividades ocupa maior parte do seu tempo livre? (Você pode marcar mais de uma opção):

- TV Teatro Cinema Música
 Leitura Internet Esportes Computador
 Outra(s): _____

20. Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado(a)?

- Jornal escrito TV Rádio Revistas Internet Nenhum
 Outros: _____

21. Você gosta de inglês? Por quê? _____

22. Como você tem contato com o inglês? (Você pode marcar mais de uma opção):

- minhas aulas na escola aulas em outro local (curso presencial e/ou curso online)
 músicas vídeos filmes livros e revistas
 vídeo games e jogos de computador sites e programas da internet
 outros (especifique): _____

23. Por que você estuda inglês? (Você pode responder mais de uma coisa)

24. Você acha que o conjunto de atividades textos, materiais e assuntos explorados nas suas aulas de inglês têm a ver com sua vida fora da escola? Se sim, como? Dê exemplos.

25. Marque com “X” as opções de atividades que você gosta nas aulas de inglês da escola:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Atividades escritas | <input type="checkbox"/> Atividades de tradução |
| <input type="checkbox"/> Atividades de fala | <input type="checkbox"/> Ditados |
| <input type="checkbox"/> Atividades de escuta | <input type="checkbox"/> Avaliações |
| <input type="checkbox"/> Atividades de leitura | <input type="checkbox"/> Projetos escritos |
| <input type="checkbox"/> Atividades do meu livro | <input type="checkbox"/> Apresentações |
| <input type="checkbox"/> Atividades sobre culturas diferentes | <input type="checkbox"/> Competições e jogos |
| <input type="checkbox"/> Atividades envolvendo minha cultura | <input type="checkbox"/> Músicas e vídeos |

26. Considerando as opções de atividades acima, o que sua aula não tem e você acha que deveria ter para ela ser ainda melhor?

thank
YOU

APÊNDICE E – Questionário 2: Pós-Aula

ESCOLA MUNICIPAL JAIME CÂMARA
QUESTIONS RELATED TO OUR CLASSES

Teacher:.....

Student:.....

Nickname:.....

SUBJECT: STEREOTYPING

1- What are stereotypes and how do they affect people's lives?

.....

2- Can you think of any events in history that were influenced by stereotypes and biases?

.....

3- How can the media (newspapers, television, movies) help to reduce stereotypes?

.....

4- What do you think an individual can do to help reduce bias and stereotyping?

.....



APÊNDICE F – Questionário Final

ESCOLA MUNICIPAL JAIME CÂMARA
ATIVIDADE RELACIONADA ÀS NOSSAS AULAS

Teacher:.....

Student:.....

Nickname:.....

TEMAS: STEREOTYPING AND DISCRIMINATION

1- O que foi diferente?

.....

2- Como tem sido diferente?

.....

3- O que discutimos em sala de aula tem relação com o que você vê na sua comunidade, filmes, jogos...?

.....

4- Essas atividades tem te motivado a participar mais das aulas de inglês? De que forma?

.....

5- Qual a diferença de nossas aulas com as aulas que usamos o livro didático? Você se sentiu mais motivada(o) para aprender inglês sem o livro didático?

.....

6- As aulas te permitiram falar? A teacher te proporcionou condições de dar opiniões durante a aula? Como?

.....

7- Você percebeu que as(os) colegas estão participando mais das aulas? De que forma?

.....

8- Você tem algum momento das aulas conseguiu refletir e pensar sobre a sua própria realidade?

.....

9- As aulas de inglês têm te ensinado muita coisa diferente? Você gostaria que continuássemos com aulas dessa forma?

.....

.....

.....



ANEXOS

ANEXO 1 – Planejamento das Aulas – Lesson 1: STEREOTYPES

ESCOLA MUNICIPAL JAIME CÂMARA

TEACHER: Ariane Peixoto Mendonça

PLANEJAMENTOS DAS AULAS

TEMA: STEREOTYPES - Lesson 1

OBJECTIVES

- ✓ Students will:
 - * Learn the meaning of the word Stereotype;
 - * Work in group to come up with Stereotype statements;
 - * Discuss whether the statements are fair;
 - * Write what they learned from all the activities;

GOAL

- ✓ To demonstrate how stereotypes affect the self-perception and behavior of the person who is stereotyped. Target of Prejudice, such as: (We will use photographs).
 - * Obese;
 - * HIV positive;
 - * Child Molester;
 - * Paraplegic;
 - * Blind;
 - * Depressed;
 - * Black People;
 - * Exotic Person;

VOCABULARIES

- * Tolerance
- * Violence
- * Culture
- * Cultural
- * Prejudice
- * Understanding
- * Racism
- * Race
- * Judgment
- * Multicultural
- * Homophobia
- * Homosexual
- * Opinion
- * Self-esteem

ACTIVITY IN GROUP

- ✓ Describe qualities or characteristics of a man and woman and share the list with group members.

<i>MAN</i>	<i>WOMAN</i>

IN THEIR NOTEBOOKS

- ✓ Are you happy with the list you have created?
- ✓ Do you see any changes you would like to make to them?

VIDEO

- ✓ Always - Like a Girl (<https://www.youtube.com/watch?v=XjJQBjWYDTs>)
 - * Discussion about this video, take notes about it and share impressions.

EVALUATION

- ✓ Roda de Conversa, anotações no meu diário, produções escritas dos alunos.

ANEXO 2 – Planejamento das Aulas – Lesson 2: STEREOTYPES

ESCOLA MUNICIPAL JAIME CÂMARA

TEACHER: Ariane Peixoto Mendonça

PLANEJAMENTOS DAS AULAS

TEMA: STEREOTYPES - Lesson 2

VIDEO (nº1)

- ✓ Beauty standards around the world (<https://www.youtube.com/watch?v=RT9FmDBrewA>)
 - * Discussion about this video, take notes about it and share impressions.

EXPAND THE LESSON

- ✓ See the following phrases:
 - * All old people are forgetfull.
 - * Men are better at Math than women are.
 - * Kids who are into computers are geeky.
 - * Young kids are noisy.
 - * People who wear glasses are smart.
 - * Poor people are lazy.
 - * Girls are not as athletic as boy.
- ✓ What do you think about these phrases? It is important that the students pay attention that the statements are too general to be true; It is also important they make connections between the phrases and the term stereotype.

VIDEO (nº2)

- ✓ Zero (https://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_923874&feature=iv&src_vid=bHc7pv3s7NE&v=LOMbySJTKpg)
 - * Discussion about this video, take notes about it and share impressions.

EVALUATION (Registro no Diário de Campo)

- ✓ Share how you felt about the lesson. What did you learn? Were there times during the classes you felt angry or sad?
- ✓ Students will write a paragraph or two explaining what they learned from the activity. They should include specific examples of stereotypes and explain why they believe those stereotypes are wrong.

ANEXO 3 – Planejamento das Aulas – Lesson 3: STEREOTYPES

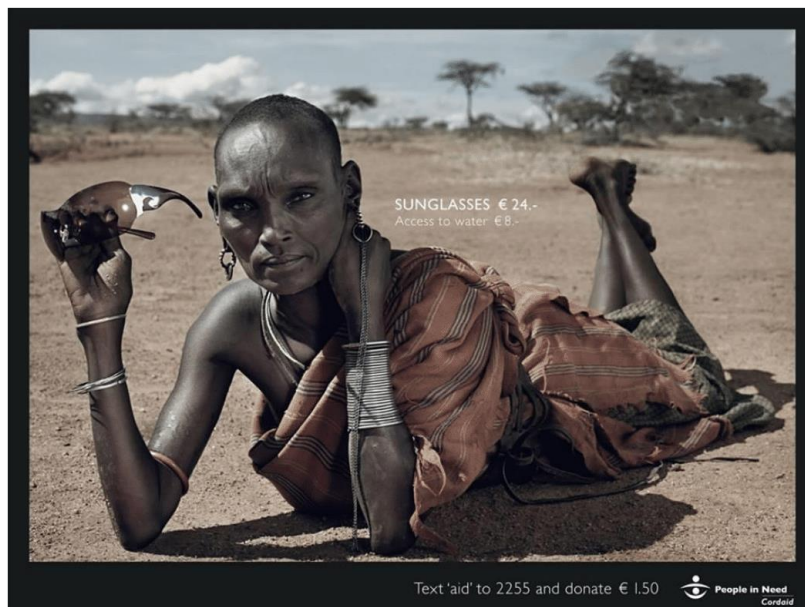
ESCOLA MUNICIPAL JAIME CÂMARA
TEACHER: Ariane Peixoto Mendonça

PLANEJAMENTOS DAS AULAS

TEMA: STEREOTYPES - Lesson 3

CARDAID: PEOPLE IN NEED ADVERTISING CAMPAIGN

- ✓ We are going to work with these photos.
- ✓ Discussion about these photos, take notes about them and share impressions.





Cliente: Cordaid (Holanda).
Agência: Saatchi & Saatchi – Holanda.
Prêmios: Cannes Lions 2007 – Outdoors/Fundraising & Appeals.

READING

- ✓ A proposta não será de ler o texto na íntegra, mas de entender a proposta da campanha.

A Cordaid ajuda os grupos mais vulneráveis da sociedade, particularmente adultos e crianças que enfrentam a discriminação ou exclusão social. Nesta campanha específica, tentam chamar a atenção para os problemas na África. Ainda assim, sabemos que o que é mínimo para muita gente está bem distante da realidade de mínimo de outras tantas pessoas. Se num país rico como o Brasil temos tanta gente sem água potável ou saneamento básico – e isso deixando eletricidade em segundo plano –, sabemos que outros países têm condições de pobreza ainda mais baixas. Pensando nisso, a entidade tcheca “People in Need” promoveu um ensaio fotográfico questionando os valores atuais. Estamos numa época de consumismo exagerado, e a vertente “moda” tem muito a ver com isso.

Desconsiderando questões psicológicas, como a acumulação ou o colecionismo, que levante a mão quem não tem mais sapatos do que realmente usa. É comum (ainda mais para mulheres) compensar uma crise de auto estima ou um grande feito com algum presente; muitas relações, de amigos, família ou mesmo amorosas, têm como demonstração de afeto o “evento” do presente; as crianças das últimas gerações são criadas com mecanismos de recompensa material quando fazem a “coisa certa”; o próprio Natal perdeu há tempos sua origem religiosa e virou uma ode ao consumismo sem razão, e o ícone é uma árvore ou um “bom velhinho”.

As fotos da organização tcheca abordam produtos de preços populares, para atingir uma classe média, mesmo. Se pensarmos em grandes marcas, as proporções ficam ainda mais absurdas. A ideia, também, mostra o quanto fomos convencidos de necessidades que não existem, afinal quem precisa de um pós barba quando não tem água para beber? Quem precisa de uma coleção de bolsas quando não se temo que carregar?

(Update: 28/nov – Com colaboração do Valter da Toy Art Brasil).

QUESTIONS

- ✓ A proposta dessa atividade é produzir um vídeo a partir das respostas gravadas dos alunos e essa atividade será feita na aula 4.
 - 1- What are stereotypes and how do they affect people’s lives?
 - 2- Can you think of any events in history that were influenced by stereotypes and biases?
 - 3- How can the media (Newspaper, Television, Movies) help to reduce stereotypes?
 - 4- What do you think an individual can do to help reduce bias and stereotypes?

EVALUATION

- ✓ Roda de Conversa, entrevista gravada e registros escritos tanto nos cadernos dos alunos quanto no meu diário.

ANEXO 4 – Planejamento das Aulas – Lesson 4: STEREOTYPES

ESCOLA MUNICIPAL JAIME CÂMARA

TEACHER: Ariane Peixoto Mendonça

PLANEJAMENTOS DAS AULAS

TEMA: STEREOTYPES - Lesson 4

FILM: VALENTE



FILM: MOANA



FILM: MULAN



EVALUATION

- ✓ Entrevista individual (gravada);
- ✓ Roda de conversa.

ANEXO 5 – Planejamento das Aulas – Lesson 5: RACISM

ESCOLA MUNICIPAL JAIME CÂMARA
TEACHER: Ariane Peixoto Mendonça

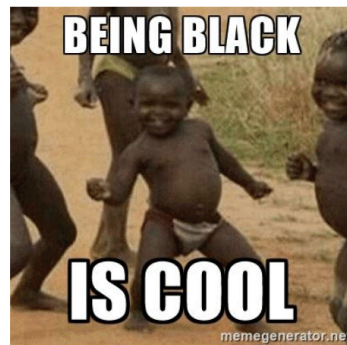
PLANEJAMENTOS DAS AULAS

TEMA: RACISM - Lesson 5

USING MEMES TO TEACH ENGLISH

✓ Developing Action Capacity

1) Reflecting... Take a look at the genres below:



No One Is Born Racist



Say **No** To Racism

Now, discuss and answer:

a) Do you recognize the genre above? What is it?

b) Have you ever seen it? Where?

c) Have you ever used it before? What for? In what situation?



d) What was the purpose of using it?

e) Why haven't you used a comic strip or a classified ad instead?

2) Search on the web the definition for the word MEME. See below some links to help you. Which definition do you like the most? Why? Write it down.

<https://www.merriam-webster.com/dictionary/meme>
<http://www.thefreedictionary.com/meme>
https://en.wikipedia.org/wiki/Internet_meme

3) Can you tell what the memes in exercise one are making fun of? Fill in the chart below.

MEME	What are they making fun of or satirizing? In what situation would someone post one of them?	What kind of knowledge or contextual information do you need in order to understand them?	Who would post something like that? To whom?
			
			

EVALUATION

- ✓ Produções escritas;
- ✓ Registros escritos tanto nos cadernos dos alunos quanto no meu diário.

ANEXO 6 – Planejamento das Aulas – Lesson 6: RACISM

ESCOLA MUNICIPAL JAIME CÂMARA
TEACHER: Ariane Peixoto Mendonça

PLANEJAMENTOS DAS AULAS

TEMA: RACISM - Lesson 6

USING MEMES TO TEACH ENGLISH

✓ Developing Discursive Capacity

1) Take a look at the meme below. What makes it an example of the genre meme? Tick the list below.

- short text – like subtitle
- long texts
- generally upper case (but not always)
- an original image
- informal language
- formal language
- oral markers
- an image with its modified original context
- use of slangs and or shortening



2) Explain what the fun is in this meme. How is it constructed? How does the language used relate to the image?

3) First, read both links below in order to know different sites that may help you create your own meme.

<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2013/09/seis-sites-indispensaveis-para-fazer-seus-proprios-memes-na-internet.html>

<http://www.tecmundo.com.br/quadrinhos/12239-como-fazer-suas-proprias-tirinhas-com-memes.htm>

4) Now, produce your own meme:

EVALUATION

✓ Students` Productions

ANEXO 7 – Planejamento das Aulas – Lesson 7: RACISM

ESCOLA MUNICIPAL JAIME CÂMARA
TEACHER: Ariane Peixoto Mendonça

PLANEJAMENTOS DAS AULAS

TEMA: RACISM - Lesson 7

IS A WORLD WITHOUT RACISM POSSIBLE?

1) **VIDEOS (nº1 and nº2)** Discussion about these videos, take notes about them and share impressions.

- ✓ Doll test;
(<https://www.youtube.com/watch?v=CdoqqmNB9JE>)
- ✓ Como você enxerga o racismo?
(https://www.youtube.com/watch?v=5F_atkP3pqs)

2) **Um dia na vida de... uma pessoa negra.** Observe as figuras abaixo, relacione-as com as discussões feitas durante as aulas e produza um texto referente ao tema, racismo.



