



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

FORMAÇÃO COM PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE
PÚBLICA DO TOCANTINS: CENAS DE LETRAMENTO CRÍTICO

SÃO CARLOS
2017



Universidade Federal de São Carlos

Elisa Borges de Alcântara Alencar

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

FORMAÇÃO COM PROFESSORES DA REDE PÚBLICA NO
TOCANTINS: CENAS DE LETRAMENTO CRÍTICO

ELISA BORGES DE ALCÂNTARA ALENCAR

Tese apresentada ao programa de Linguística
da Universidade Federal de São Carlos –
UFSCAR, como requisito parcial para
obtenção do título de Doutorado.

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Regina
Butros Gattolin de Paula

São Carlos, São Paulo, Brasil
2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Elisa Borges de Alcântara Alencar, realizada em 23/06/2017:

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar

Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc
USP

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz
UFES

Profa. Dra. Rosa Yokota
UFSCar

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva
UERJ

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fortaleza, energia e luz.

Ao meu marido, Edson, que não mediu esforços para me ajudar nesta caminhada e em outras muitas!

Aos meus filhos: Nanda, Nina, Dudu e Lucas, pelo apoio e incentivo de sempre.

À minha amada mãe, pelo amor incondicional. Sempre presente, ajudando a cuidar dos meus filhos nos momentos em que estive fora e sem a qual não seria possível ter chegado até aqui.

À minha irmã, que sempre me encorajou nos momentos difíceis.

À minha orientadora, Sandra Gattolin, pela confiança, paciência e elegância para orientar, prezando sempre pelo respeito e vibrando com meus relatos, meus dados e minhas vivências no Tocantins.

Aos amigos Izabel e Dimas, pelas conversas sobre este trabalho, pelo incentivo e pela torcida.

Aos amigos e colegas do curso de doutorado Mirelle Amaral e Fabrício Fernandes, sempre prontos para ouvir e ajudar.

Às minhas colegas e amigas da Universidade Federal do Tocantins: Miliane, Selma, Alessandra, Naiana, Denise e Andrea, pelo companheirismo e pela ajuda durante este percurso.

À minha amiga Renata Quirino, pelo imenso carinho, pela ajuda intelectual, pela leitura de meus textos, pela troca de ideias e sugestões, enfim, pelo imenso carinho e apoio de sempre. Muito obrigada!

A Laura, Letícia, Luna, Bianca, Glória, Sophia, Vitória, Teresa e Sílvia: professoras participantes da pesquisa sem as quais não teria sido possível realizar este trabalho. Agradeço a responsabilidade, a dedicação e o profissionalismo.

A Ramila Macedo, ex-aluna e monitora da Universidade Federal do Tocantins que fez todas as filmagens e prestou grande ajuda com as transcrições, além de tecer grandes reflexões comigo durante o percurso da pesquisa.

A todas às diretoras das escolas que adentrei, pela ajuda e disponibilidade em contribuir sempre com carinho.

A Maria da Cruz, por me ajudar na rotina diária da família e torcer pelo meu crescimento profissional.

Ao revisor Edinan, o mais novo amigo, que executou sua tarefa, árdua, com carinho, respeito, competência e dedicação.

Aos meus alunos da Universidade Federal do Tocantins: fonte de inspiração, energia e aprendizagem.

À Diretoria Regional de Ensino de Araguaína, pelo apoio e divulgação do curso de formação associado com a pesquisa de doutorado apresentada nesta tese.

À Associação de Professores de Língua Inglesa do Tocantins, pela parceria de sempre e pelo engajamento na formação de professores.

Ao projeto nacional “Novos letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras”, coordenado pelos professores doutores Monte Mór e Menezes de Souza, da Universidade de São Paulo. O projeto proporcionou leituras valiosas para minhas reflexões por meio das publicações de colegas de várias universidades que o compõem.

Ao grupo de estudos Transição, da Universidade Federal de Goiás, em especial às professoras doutoras Rosane Pessoa, Viviane Silvestre e Maria Eugênia, que contribuíram imensamente para a construção de meus saberes.

Aos professores componentes da banca de defesa: Ana Paula Duboc, Daniel de Melo Ferraz, Rosa Yokota, Vera Lúcia Teixeira, Rita Barbirato e Lynn Mário Menezes de Sousa, que aceitaram a missão de ler este trabalho e tecer suas considerações.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de São Carlos Júnior e Vanessa, pela gentileza e prontidão em ajudar sempre que solicitados.

*Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é
senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria
menor se lhe faltasse uma gota.*

— MADRE TERESA DE CALCUTÁ

RESUMO

ALENCAR, Elisa Borges de Alcântara. *Formação com professores de Língua Inglesa da rede pública do Tocantins: cenas de letramento crítico*. 2017. 268 fl. Tese (doutorado em Linguística) — Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

Esta tese enfoca uma experiência de formação docente com nove professoras de sete escolas públicas de uma cidade do Tocantins vivenciada em trabalho colaborativo envolvendo participantes e pesquisadora na perspectiva do Letramento Crítico como filosofia de ensino e aprendizagem escolar de inglês. O estudo problematiza o papel do Língua Inglesa no currículo ante os desafios da globalização e a maneira como as docentes visualizam essa questão, em especial em seu contexto de atuação. A pesquisa objetivou analisar o processo de formação docente na perspectiva do Letramento Crítico e seus desdobramentos nas práticas em sala de aula por meio de atividades elaboradas em conjunto para ser desenvolvidas nas aulas das professoras participantes. A pesquisa se orientou pelo escopo da linguística aplicada e linguística aplicada crítica, com ênfase em pressupostos pós-modernos e pós-estruturalistas do ensino de línguas estrangeiras. De abordagem qualitativa e natureza etnográfica (etnografia escolar), a investigação se desdobrou como pesquisa-ação colaborativa com destaque para três aspectos: agência, criticidade e construção de sentidos. Os resultados demonstram a possibilidade de não só proporcionar práticas de ensino de inglês mais significativas com ênfase na crítica e na colaboração, mas também ampliar a compreensão da importância de renovar o olhar sobre as implicações de ensinar inglês em contexto local e suas conexões com o global.

Palavras-chave: formação de professores de Língua Inglesa; Letramento Crítico; pesquisa-ação colaborativa; escola pública.

ABSTRACT

ALENCAR, Elisa Borges de Alcântara. *The training of public school English teachers in Tocantins state: scenes of critical literacy*. 2017. 268 pp. Thesis (doctorate in Linguistics) — Education and Humanities Center, Federal University of São Carlos, São Carlos city, SP.

This thesis deals with a teacher development experience with nine participants from seven public schools in a city in the interior of the Northern Region of Tocantins, experienced through a collaborative work involving the participants and the researcher, from the perspective of Critical Literacy as a philosophy of English language teaching and learning. The study troubles the role of the English language in the curriculum in face of the challenges of globalization in a way in which the teachers were able to visualize this matter, especially in the local context of this study. The main objective was to analyze the formulation process from a perspective of Critical Literacy and its unfolding in the classroom practices, through several activities elaborated collaboratively to be used in the classes taught by the participating teachers. This study was oriented by the scope of applied linguistics and critical applied linguistics, with emphasis on postmodern and poststructuralist assumptions about foreign language teaching. This research has its methodological approach based on the qualitative and ethnographic studies (school ethnography). It is characterized as a collaborative-action research, with emphasis on three main aspects: agency, criticism and meaning making. Results demonstrate the possibility of a more meaningful and critical point of view in English language teaching with a critical and collaborative perspective, broadening an understanding of the value of other views on the implications of teaching English in this local context and its connections with the global context.

Keywords: teacher training of English teachers; Critical Literacy; collaborative research; public schools.

LISTA DE SÍMBOLOS PARA TRANSCRIÇÃO

<i>Ocorrências</i>	<i>Sinais</i>
Incompreensão de palavras ou segmentos	(Incompreensível)
Hipótese do que se ouviu	(Hipótese)
Entonação Enfática	MAIÚSCULA
Truncamento de palavras ou segmentos	\
Pausa	(+)
Ênfase do pesquisador	negrito
Comentários descritivos do pesquisador	((minúscula))
Simultaneidade de vozes	[
Indicação de transcrição Parcial ou de eliminação	(...)
Palavras em língua estrangeira	<i>Itálico</i>

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Modelo de pesquisa-ação apresentado pioneiramente por Lewin; envolve ciclos em forma de espiral	62
FIGURA 2	Versão do modelo de pesquisa-ação de Lewin revisado por Elliott	63
FIGURA 3	Modelo de Silvestre para a ideia de Burns que pode ser reformulado e alterado segundo a compreensão de cada pesquisador	64
FIGURA 4	Tipos de participação em uma comunidade de práticas	77
FIGURA 5	Tipos de participação da professoras no início, no meio e no fim do curso de formação continuada	78
FIGURA 6	Imagem associada com texto que traduz uma piada de teor sexista	103
FIGURA 7	Exploração do tema do preconceito com o corpo e com idade em imagens úteis para pensar em formas para trabalhar o tema “corpo” usando o inglês problematizando o tema	117
FIGURA 8	Exploração do tema do preconceito racial em cena de novela exibida pela Rede Globo de Televisão em 2014	118
FIGURA 9	Exploração do tema do preconceito racial em cena de novela exibida pela Rede Globo de Televisão em 2014	119
FIGURA 10	Plano de aula ressignificada da professora Sophia para o assunto corpo	120
FIGURA 11	Plano de aula ressignificada da professora Sophia	121–2
FIGURA 12	Redação de estudante para atividade de produção textual sobre o tema “body image” ainda sem a correção da professora	129
FIGURA 13	Redação de aluno para atividade de produção textual sobre o tema “body image” com a correção da professora	130
FIGURA 14	Fotograma de vídeo com legenda em inglês concebido e executado por alunos para atividade de produção textual sobre a aula “body image” de Sophia	131
FIGURA 15	Atividade da aula “body image” refeita após as considerações do grupo de docentes participantes da pesquisa	134–6
FIGURA 16	Ficha fornecida pelo Tribunal Regional Eleitoral do Tocantins com dados pessoais e de bens declarados por vereador	138
FIGURA 17	Primeira atividade de Língua Inglesa desenvolvida no curso de formação docente “Thinking beyond the classroom”	141
FIGURA 18	Versão de atividade sobre “cidadania e política” refeita após terminar o ciclo de aulas nas escolas das professoras participantes da pesquisa	175–8

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Síntese dos encontros das sessões reflexivas extraída de diários de campo e transcrições de vídeos	68
QUADRO 2	Professoras participantes, dias das aulas, aulas gravadas/assistidas, horas de gravação, aulas descartadas	69
QUADRO 3	Perfil das professoras participantes da pesquisa	74–5
QUADRO 4	Perfil da professora pesquisadora e participante da pesquisa	75
QUADRO 5	Descrição dos tipos de participação em comunidades de prática	79
QUADRO 6	Pergunta e respostas sobre o papel da língua inglesa no currículo escolar segundo as professoras participantes da pesquisa	84
QUADRO 7	Pergunta e respostas sobre uso do livro didático nas aulas de Língua Inglesa das professoras participantes	89
QUADRO 8	Pergunta e resposta sobre abordagem do contexto local nas aulas de Língua Inglês das professoras participantes da pesquisa	91
QUADRO 9	Pergunta e respostas sobre conhecimentos de Letramento Crítico entre as docentes participantes da pesquisa	93
QUADRO 10	Expectativas quanto ao curso de formação “Thinking beyond the classroom”?	96
QUADRO 11	O que as docente participantes da pesquisa pensam fazer de diferente e o que fazem em suas práticas de sala de aula de Língua Inglesa	180
QUADRO 12	Teorias do currículo	187
QUADRO 13	Intenção das professoras participantes da pesquisa de continuar práticas de Letramento Crítico em suas aulas	190–1
QUADRO 14	Papel da Língua Inglesa no currículo escolar segundo o entendimento das professoras participantes da pesquisa em dois momentos	197
QUADRO 15	Fases de planejamento de aulas com foco em letramento mais claro e objetivo	202

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 NOÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE, ENSINO DE LÍNGUAS E LETRAMENTO CRÍTICO	25
1.1 Formação dos professores de Língua Inglesa no contexto local	25
1.2 Língua inglesa na escola pública: percepções e sentidos	31
1.3 Reflexos da globalização no ensino de inglês	35
1.4 Letramento crítico: gênese, definição e constituição	43
1.4.1 <i>Gênese: da equivalência à distinção</i>	43
1.4.2 <i>Definindo Letramento Crítico</i>	46
1.4.3 <i>Aspectos constituintes</i>	53
2 METODOLOGIA	61
2.1 Natureza da pesquisa	61
2.2 Instrumentos de coleta dados	65
2.2.1 <i>Questionário inicial</i>	65
2.2.2 <i>Gravações em vídeo dos encontros do curso de formação</i>	65
2.2.3 <i>Sessões reflexivas</i>	67
2.2.4 <i>Filmagem e observação de aulas nas escolas das professoras participantes</i>	68
2.2.5 <i>Relatos docentes orais e escritos sobre a profissão de professor</i>	70
2.2.6 <i>Sessão de feedback individual e em grupo</i>	70
2.3 Método de análise dos dados	71
2.4 Considerações éticas	71
2.5 Cenário da pesquisa e seus participantes	72
2.6 Perfil dos participantes	73
2.7 O grupo de estudos	76
3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	82
3.1 Primeiro momento da análise	83
3.2 Expandindo alguns dos temas das questões do questionário inicial	99
3.2.1 <i>Considerações sobre livro didático</i>	99
3.2.2 <i>Considerações sobre a definição de Letramento Crítico</i>	102
3.2.3 <i>Considerações sobre contexto local</i>	104
3.3 Segundo momento da análise de dados	106
3.3.1 <i>Primeiro plano de aula das professoras</i>	106
3.3.2 <i>Aula sobre o corpo ressignificada</i>	120
3.3.3 <i>Impressões do grupo sobre a aula de Sophia</i>	132
3.4 Preparação da segunda aula: “cidadania e política”	137
3.4.1 <i>A aula de Teresa</i>	142
3.4.2 <i>A aula de Letícia</i>	151

3.4.3	<i>A aula de Bianca</i>	162
3.4.4	<i>Ensino de Língua Inglesa</i>	170
3.5	Terceiro momento da análise	179
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	208
	REFERÊNCIAS	213

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta uma pesquisa-ação colaborativa realizada em curso de formação docente a fim de oportunizar a criação de práticas de ensino e aprendizagem mais significativas, reflexivas e à luz das teorias de Letramento Crítico como possibilidade de fazê-lo. Reflexões com as professoras que participaram da pesquisa permitiram repensar e ressignificar suas práticas e sua visão do papel que o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira podem ter na educação pública com um enfoque mais reflexivo, crítico e contextualizado. O cenário da pesquisa foi o curso de formação continuada “Thinking beyond the classroom”¹ para nove professoras de Língua Inglesa² da rede pública de uma cidade do norte do Tocantins, onde foram realizados os encontros do curso. O curso foi projetado e ministrado por mim — logo, participei como formadora. As vagas foram oferecidas pelo *website* da Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Araguaína, TO, após ser aprovado pela diretora. O curso abriu 20 vagas. Quinze interessados se inscreveram; com as desistências, a turma se resumiu a nove profissionais ativos.

Em minha jornada como docente universitária formadora de professores atuantes na rede pública, houve momentos em que tive contato com as teorias de Letramento Crítico segundo as quais o ensino e a aprendizagem de língua materna e língua estrangeira fazem mais sentido quando o contato discente com as práticas sociais de leitura e escrita são bem contextualizadas em usos sociais e numa perspectiva reflexiva e crítica; ou seja, numa perspectiva que ajude os alunos a questionar como ocorrem essas práticas sociais e o que está envolvido nas escolhas de linguagem, registro — mais formal, menos formal, coloquial etc. — e outros aspectos do exercício da fala e da escrita, por exemplo.

¹ O nome do curso — “Thinking beyond the classroom” (pensando além da sala aula) — buscou atrair a atenção dos professores para aulas que saíssem do senso comum, problematizar questões sociais não explicitadas nos livros didáticos, mas que precisam ser instigadas com base nas brechas (DUBOC, 2013). Pensar além da sala aula implica atribuir à aula de inglês um papel crítico e reflexivo e adentrar questões que fazem parte da sociedade. Desenhei o curso com base nas teorias de letramento crítico com que tive contato. Os encontros no curso mostraram a possibilidade de manter um grupo contínuo de estudos, mesmo após o término da pesquisa. Assim, o curso evoluiu para o grupo de estudos de professores de língua inglesa do Tocantins (GEPLITO). O intuito seria refletir, com os professores, sobre ensino de inglês e, talvez, provocar desconstruções ou ressignificações em tal ensino, sempre para estabelecer práticas pedagógicas mais significativas.

² O termo língua inglesa aparece com iniciais maiúsculas quando a intenção é designar o nome da disciplina escolar, como prescreve a norma gramatical brasileira. Além disso, embora seja uso corrente em estudos afins a este, não houve substituição de nomes por abreviações costumeiras, a exemplo de LI para língua inglesa — e LC para letramento crítico. Embora evitem a repetição de uma palavra ou de um termo mais extenso, tais abreviações se tornam — também elas — uma repetição “ruidosa” na leitura e que tende a fazer sentido para um círculo mais ou menos restrito de leitores. Como é pretensão deste estudo que seja lido e entendido pelas participantes da pesquisa, parece sensato apresentar um texto mais transparente, mais livre de jargão; ou seja, pareceu preferível a clareza do nome com todas as sílabas, mesmo que se incorra em certa redundância.

A ideia de trabalhar com as participantes da pesquisa derivou dessas perspectivas de Letramento Crítico e de reflexões feitas durante e após meu mestrado e ao longo de anos de experiência como docente de Língua Inglesa (de início em escolas públicas e privadas, depois na universidade). Decidi que tais perspectivas seriam a base da investigação que me propus a fazer com o referido curso de formação. Alguns conceitos dessas teorias são importantes para contextualizar o meu lócus de enunciação (BHABHA, 1991); isto é, as experiências pessoais e profissionais que compõem minha trajetória e subjazem à minha construção de sentidos e interpretações.

O conceito de Letramento Crítico neste trabalho se baseia nos apontamentos de vários autores brasileiros (MONTE MÓR, 2005; JORDÃO; FOGAÇA, 2007; SOUZA e ANDREOTTI, 2008; EDMUNDO, 2010; SOUZA, 2011; DUBOC, 2012, e outros) em que me embasei para construir minha conceituação. Da leitura reflexiva desses autores derivei minha compreensão de Letramento Crítico como filosofia que aborda maneiras de buscar o engajamento e envolvimento discente e docente em atividades que gerem problematização, reflexão e crítica mediante formas diversas de linguagem. Destas, destacam-se o texto escrito, a imagem, o som, os apelos visuais, os textos multimodais, os hiperlinks e outros que dão brechas para questionar relações de poder, representações discursivas, construção de sentidos e as implicações que tudo isso pode trazer para a vida das pessoas, sobretudo em suas comunidades.

O Letramento Crítico tem como origem a pedagogia crítica de Paulo Freire, porém revisitada e reconceituada seguindo um viés pós-estruturalista que enxerga o mundo como lugar de sentidos múltiplos, onde cada sujeito tem sua interpretação, construída pelos discursos que o rodeiam. Noutros termos, o modo de ver o mundo depende do contexto socio-histórico cultural. Como somos passíveis de mudança, a perspectiva do Letramento Crítico não garante que os sujeitos se transformem; mas considera a agência³ dos docentes um elemento importante para a construção de novas maneiras de ver o mundo, sobretudo pela desconstrução de ideias e pensamentos rígidos que engessam as possibilidades de olhares mais abertos à multiplicidade de sentidos no contexto global e local.

³ Capacidade de formular possibilidades para ações por meio da interação entre as estruturas sociais, culturais e materiais que influenciam o comportamento humano. Capacidade de agir

Meu interesse pelo tema tem três razões principais. Uma motivação se associa com minha pesquisa de mestrado,⁴ que investigou o papel da Associação de Professores de Língua Inglesa do Tocantins (APLITINS) no desenvolvimento da competência profissional de seus associados. No mestrado, assisti a muitas aulas de docentes associados e não associados e percebi que, nelas, havia espaço para várias discussões; as quais não realizei porque escapavam ao escopo da pesquisa. Mais tarde, quando preparava um anteprojeto de doutorado, tais questões vieram à baila como brechas para um trabalho envolvendo as perspectivas de Letramento Crítico. Naquele momento de minha pesquisa de mestrado, nenhum dos envolvidos no trabalho de formação continuada focava em práticas fundadas nas premissas de Letramento Crítico. Talvez tenham sido deixadas de lado boas oportunidades de problematizar mais as aulas — o que, a meu ver, traria mais significado e possibilidades de ensino e aprendizagem mais contextualizados, reflexivos e críticos nos meios onde observei aulas.

Após a experiência do curso de formação e das aulas assistidas, vejo que trechos da conversa entre aluno e professor numa aula de escola pública urbana do interior do Tocantins parecem apropriados para problematizações; ou seja, deixam claro o momento em que percebi brechas. A aula ocorreu às vésperas do “dia das bruxas”. A docente havia escolhido um texto sobre esse evento e começou a escrever sobre o *halloween* na lousa. Um aluno que era de acampamento de reforma agrária interrompeu e perguntou: “Eita... que a senhora pegou um dia ruim pra vim aqui...” — dirigindo-se a mim. Eu perguntei por quê. Ele respondeu: “Hoje não tem merenda! A verba não chegou!”. Houve muitos risos na sala. “Professora... você sabe por que o governador foi cassado?” — perguntou ele com certa ironia. A sala veio abaixo com as risadas. A ironia estava no motivo da cassação do governador do estado: desvio de verba da merenda escolar. “Ainda bem que aqui tem muito pé de manga pra matar a fome!” — continuou ele. Mais risadas dos colegas.

A docente não respondeu aos questionamentos do aluno. Continuou sua aula. Mas ele insistiu em se referir a problemas políticos penetrando na escola: “Professora... tem jeito de me mandar pra secretaria? É porque lá tem bolacha... e o lanche nunca chegou por aqui né...”. Nesse momento, acabou a energia elétrica. A sala ficou quente e escura. Disse o aluno:

⁴ A dissertação resultante da pesquisa se chama *Um galo sozinho não tece um(a)manhã: o papel de uma associação de professores de língua inglesa na formação da competência profissional de seus associados*. Está disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7211/1/2010_ElisaBorgesdeAlcantaraAlencar.pdf>.

Agora ficou bom mesmo... nem lanche nem luz e nem ventilador... queria saber por que o governador foi cassado... só isso!

Professora Rosa não deu atenção aos comentários e começou a falar do texto que escreveu no quadro: “Vocês sabem o que é *halloween*?”. Alunos: “É dia das bruxas...”. Disse ela: “Sim, dia das bruxas... Geralmente nesse dia as escolas de cidades grandes fazem a festa do dia das bruxas, mas aqui nós não fazemos...”. Ela havia me contado que, naquela cidade, não faziam a festa do “dia das bruxas” porque pais de alunos não aceitavam; achavam que era coisa do demônio. Disse um aluno: “Já sei! É porque eles são ricos, e nós, pobres, né professora?”. Rosa não respondeu nem explicou o porquê de não comemorar o *halloween* naquela escola e na cidade.

Observei que não houve problematização sobre o assunto *halloween*. Por exemplo, perguntas reflexivas sobre a origem dessa celebração e seus significados em culturas diversas, sobre a maneira como causa controvérsias em culturas predominantemente cristãs como a brasileira. Também refleti que muitos motivos levaram a docente a não falar da cassação. Um deles seria o medo de perder o contrato, pois a escola não permitia que se falasse sobre política em sala de aula, em especial sobre o governador cassado. Quanto ao *halloween*, fora orientada pela direção escolar a não tratar do assunto.⁵

Diversos momentos nas aulas ministradas pelas participantes da pesquisa de mestrado me fizeram refletir, mais tarde, sobre o que se faz em salas de aulas e em que medida as aulas são significativas para os alunos. Minha vivência com docentes e discentes de várias escolas à época me levaram a pensar sobre estudos posteriores que pudessem ampliar as reflexões iniciadas. Durante dois anos, entre o fim do mestrado e o início do doutorado, refleti muito sobre o que vi naquelas aulas, nas práticas das professoras, em minhas práticas e naquelas dentro da associação de professores referida acima — da qual faço parte. Percebi que, naquela época, havia oportunidades — ainda que não notadas por mim — de fazer uma reflexão conjunta com todos os envolvidos. Mais adiante, percebi, nas teorias de Letramento Crítico, a possibilidade de promover práticas educacionais mais críticas, contextualizadas e significativas. Por isso comecei a investigar essas teorias e a pensar em maneiras de aplicá-las nas práticas de sala de aula no meu contexto, ou seja, nas aulas em escolas públicas dos professores que compõem a associação de docentes de inglês.

⁵ Ver Alencar (2010, p. 142).

A segunda razão de meu interesse em desenvolver a pesquisa foi o contato, via universidade e associação, com o discurso da impossibilidade de um processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa significativo e demonstrável por alunos das escolas públicas, estudantes de Letras e professores em serviço. Tal comportamento sempre me intrigou e me inspirou a buscar possibilidades de uma prática educacional mais significativa. Uma via para tal intento foi a filosofia do Letramento Crítico: defensora de práticas educacionais contextualizadas e significativas; do discente como agente da construção de seu conhecimento; de atividades que não trabalhem apenas com conhecimentos prontos, estanques e que criem condições para o exercício da reflexão e da crítica; enfim, de práticas escolares cujos docentes e discentes interajam e discutam em prol da construção do conhecimento.

O exercício de rever, à luz das perspectivas de Letramento Crítico, os contextos de ensino e aprendizagem nos quais estive inserida se abriu a indagações reflexivas sobre a descrença na possibilidade de ensinar e aprender inglês na escola pública. Por exemplo, não seria a descrença fruto de práticas tradicionais associadas a conhecimentos estanques e de pouco sentido para os alunos, ou seja, descontextualizados? Quais seriam os desdobramentos da tentativa de aliar a filosofia do Letramento Crítico nos contextos de aprendizagem de língua inglesa de que faço parte hoje, ministrando formação continuada com professores desse idioma na rede pública do Tocantins.

A terceira razão para pesquisar o ensino e a aprendizagem de inglês com base em teorias de Letramento Crítico foi minha participação no Projeto Nacional de Letramentos da Universidade de São Paulo (USP).⁶ Ao participar do grupo, troquei experiências, conheci pesquisas relevantes em universidades do Brasil e concluí que minhas experiências e meu contexto local poderiam ser estudados e expandidos em forma de pesquisa colaborativa; ou seja, com professores da rede pública. Senti necessidade de falar do lugar de trabalho e refletir sobre esse contexto com os docentes que fazem parte da minha vida profissional.

As razões citadas acima me fizeram ver as propostas de Letramento Crítico como opção para trabalhar com engajamento e significância. Isso porque — convém frisar Monte Mór (2009) e Dourado (2007) — constitui um princípio educacional que busca desenvolver práticas discursivas de construção de sentidos para levar à problematização e reflexão sobre relações de poder e suas implicações na vida de uma pessoa e sua comunidade. Tentar

⁶ Com foco nos estudos da educação crítica, dos novos letramentos e dos multiletramentos, o Projeto Nacional de Letramentos é desenvolvido no Departamento de Letras da USP e coordenado pelos professores doutores Walkyria Monte Mór e Lynn Mario T. Menezes de Souza. Participam universidades brasileiras diversas. Seu núcleo fica na sede dessa universidade.

promover práticas contextualizadas e reflexivas em meu contexto poderia ser um caminho para cumprir meu propósito principal: tornar o ensino de Língua Inglesa mais significativo em meu locus de atuação. Minhas experiências e indagações — que amadureceram e amadurecem na vivência em sala de aula e no contato com pares na formação pré-serviço (docência de estágio supervisionado) e na continuada — permitem aventar a hipótese de que procurar atribuir mais criticidade e contextualização ao ensino de inglês com mais reflexão e problematização leva a uma aprendizagem mais significativa nesse contexto local.

Com efeito, este estudo discorre sobre o processo de trabalhar nas perspectivas de Letramento Crítico à luz de teorias vinculadas ao pós-estruturalismo. São reflexões, dúvidas e achados derivados do processo mesmo de pesquisa. Tais perspectivas foram um caminho para viabilizar a proposta de um trabalho de formação que buscasse acrescentar mais reflexão crítica ao contexto formativo. Dentre tantas outras, pareceram mais coerentes e adequadas à realidade e ao locus de atuação.

Em muitos lugares, houve — talvez haja — pouca problematização e discussão crítica em sala de aula de Língua Inglesa. Essa escassez se mostrou na pesquisa de mestrado e em minhas aulas quando lecionei na rede pública e na universidade até certo momento. Tal quadro parece configurar uma tendência a um processo de ensino e aprendizagem ainda tradicional, com visão positivista de educação. Por isso, ir além de estruturas linguísticas requer refletir sobre a possibilidade de a aula de Língua Inglesa ser um espaço de discussão crítica e conflitos problematizáveis mesmo em língua materna em alguns momentos. Como a escola é espaço coletivo, o ensino de inglês na educação formal teria como um de seus objetivos produzir reflexão e contribuir para a construção da cidadania.

Há espaço para discussões na língua materna em momentos nos quais os discentes podem refletir sobre o ensino de Língua Inglesa; sobre a hegemonia desse idioma no mundo; sobre as relações de poder na hegemonia linguística e em outras hegemonias; sobre quais variantes desse idioma são mais aceitas ou menos aceitas mundialmente e os motivos da desigualdade, dentre outras possibilidades de fazer o aluno ter ciência plena do que lhe é útil como agente transformador em nível local e, talvez, global. Vejo tal disciplina como oportunidade de promover reflexões sobre a vida através de práticas sociais com o idioma-alvo e, como tal, pode ser significativa e formadora de cidadania. Também acredito que, se esse processo de formação continuada resultar em práticas que tragam mais conhecimento e agência para professores e alunos nas escolas, futuramente pode ser que haja estudantes com mais conhecimento de inglês não apenas linguístico, mas também social; alunos com

consciência dos registros, das variantes e dos usos sociais distintos desse idioma; ou seja, agentes de práticas linguísticas mais expressivas e com posicionamentos e ideias mais abertos à diversidade de pensamentos e ao respeito ao próximo.

Defendo a ideia de que uma formação continuada efetiva exige observar como está o processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no contexto onde se ensina e como ele é visto pelos envolvidos. Essa observação parece ser intransferível: cabe a professores e pesquisadores da área fazê-la. Em minhas ações de observar, pesquisar e lecionar, tenho percebido lacunas e senti o desejo de refletir, com alguns docentes da rede pública participantes da pesquisa aqui descrita, sobre formas de conceber um ensino que seja mais significativo. Proponho a perspectiva de Letramento Crítico como colaboração possível e útil para tal reflexão.

Como objeto de estudo, o ensino e a aprendizagem de inglês têm permeado várias pesquisas no Brasil que revelam um estado de coisas. Em nível nacional, muito tem se discutido sobre formação de professores e Letramento Crítico. Como se lê em Duboc e Gattolin (2014), dentre dissertações e teses sobre Letramento Crítico no Brasil defendidas entre 1987 e 2006, a primeira pesquisa data de 1991. A partir de 1999, o tema passa a ser crescente e se torna expressivo de 2004 em diante. O aumento das publicações acadêmicas nessa linha de estudos tornaria o tema Letramento Crítico cada vez mais expressivo no país. Em relação ao Tocantins, embora haja trabalhos sobre letramento na área de língua materna (SILVA, 2012), não encontrei estudos que relacionassem a área de Letramento Crítico com o ensino de inglês. Assim, creio que a pesquisa descrita nesta tese seja pioneira quanto a explorar tal enfoque nesse estado.

Aprender outros idiomas amplia a capacidade de apreensão do mundo porque amplia a capacidade de nomeá-lo; além disso, incorpora novos elementos socioculturais ao repertório cultural de quem aprende uma língua estrangeira. Tal incremento linguístico-cultural é importante para a sensibilização e o reconhecimento de que existe diversidade entre as pessoas, assim como para ver assuntos cotidianos e questões mais profundas da vida com enfoques distintos.

Contudo, esse resultado ideal do ensino e da aprendizagem esbarra em muitas crenças socialmente enraizadas que excluem muitos desse processo de aprender. Uma crença mais difundida é a de que a língua inglesa deve ser aprendida apenas para fins de mercado: conseguir emprego ou se comunicar com o mundo por razões profissionais. De fato, a aprendizagem de inglês pode proporcionar essas possibilidades; mas existem mais motivos

para aprender outro idioma: construção de cidadania, humanização das pessoas e aumento da percepção de mundo e dos micropoderes que circulam nas esferas sociais (FOUCAULT, 1977). São razões que vejo como fundamentais no ensino formal.

A construção colaborativa deste ensinar e aprender inglês numa perspectiva crítica contribui para tornar o processo mais significativo, como já pode estar acontecendo em contextos locais, mas que não foi posto em prática no contexto explorado neste trabalho. Defendo que ideias e produções locais devem ser geradas e construídas, dando possibilidades para trabalhar com as realidades locais, observar e vivenciar a construção de sentidos em nossos *lócus*. Construir atividades didáticas locais na perspectiva de Letramento Crítico poderia fomentar mais a reflexão e a ação das participantes do curso, de seus alunos e de outros docentes que, talvez, venham a utilizar o material e, futuramente, juntar-se ao grupo de estudos para ajudar a criar atividades com esse foco.

Subjacente à ideia da pesquisa colaborativa aqui descrita, estava a intenção de começar a estudar, discutir, ouvir e trocar informações com as participantes do curso de formação em busca de amadurecer minhas ideias e construir um material de apoio de ensino de língua inglesa em Araguaína com base nas experiências, discussões e leituras do grupo de docentes. Com elas, refleti — como recomenda Monte Mór (2013) — sobre a importância de consolidar um ensino de línguas que desenvolva o conhecimento linguístico; que se volte à formação da cidadania ativa⁷ engajada e à inclusão social em sentido amplo — ou seja, não restrita à expectativa ou possibilidade de inserção no mercado de trabalho; e que mostre a importância de o discente compreender a relação entre o global e o local. Mesmo as orientações em foco (OCEM) necessitam ser reinterpretadas localmente, pois cada lugar é único, tem características singulares.

Uma vez que professores em serviço são o foco da pesquisa e parte importante do processo de ensino e aprendizagem, foi preciso construir um entendimento maior dos docentes e de suas experiências em sala de aula. Tal teoria foi importante para entender e compreender com segurança as conversas e a troca de experiências profissionais e, muitas vezes, pessoais ocorridas no grupo de professoras. Como dizem Varghese et al. (2005, p. 22), essa teoria assinala que, “[...] para compreender melhor os processos de ensino e

⁷ Cidadania ativa supõe sair do estado de resignação para agir. Toda cidadania é política: pressupõe participar de assuntos de ordem pública. Enquanto a cidadania que enfoca apenas direitos e deveres da vida em sociedade seria passiva, a cidadania que supõe participar da vida da sociedade seria ativa. No caso do aluno, esta estimularia o pensar no coletivo da classe e da escola e a participar. Seria o despertar do aluno: da criança e do adolescente vistos como sujeitos (CARDOSO, 2009).

aprendizagem, é importante começar pelo esforço em compreender os professores e tentar alcançar mais clareza sobre as identidades que eles clamam ou que lhes é atribuída”.

Buscou-se uma formação que não se limitasse a ajudar as profissionais envolvidas na pesquisa a aprender técnicas para uso em sala de aula ou conhecer uma nova proposta. O objetivo da pesquisa foi priorizar o exercício da reflexão e problematização, a exploração de possibilidades de atuação, a construção coletiva de soluções para questões que as docentes trouxessem e o desenvolvimento da capacidade de exercitar a agência (não apenas como expressão de ação e atitude, mas também como trabalho colaborativo e coconstruído) (LIER, 2008).

Subjacente a essa busca, estava a tese de que, se as aulas de língua inglesa problematizassem tanto as relações de poder quanto as representações presentes nos discursos e as implicações que isso poderia trazer para a vida do indivíduo e de sua comunidade, então seria possível, no longo prazo, contribuir para uma formação docente significativa e relevante para esse contexto local.⁸

A tentativa de confirmar tal tese e cumprir os objetivos de pesquisa partiu de algumas perguntas, que busquei responder ao longo do processo. Ei-las:

- De que forma se poderia construir e concretizar em conjunto práticas pedagógicas locais com base em teorias de Letramento Crítico?
- Após o trabalho do grupo, que autocrítica eu poderia fazer sobre o uso de minha agência no processo?

A busca de respostas e diálogos relativos exigiu estabelecer objetivos de pesquisa. No plano geral, a pesquisa objetivou:

- Explorar as possibilidades de formação docente continuada de alguns professores da rede pública fundada na filosofia do Letramento Crítico como meio de tornar o ensino de Língua Inglesa em instância de formação não só linguística, mas também humana e cidadã que se espera da ação escolar.

⁸ Leia contexto local neste estudo como lócus autêntico, lugar onde vivemos, ensinamos e aprendemos; como nossa vivência socio-histórica, geográfica e cultural. Também compreendo que, dentro do referido contexto local, há outros microcontextos, a exemplo do contexto da escola pública e da universidade, de seus docentes e suas diretorias de ensino, dentre outras instâncias consideradas hierárquicas. Cada contexto tem suas particularidades que se diferenciam por ser lugares com objetivos diferentes; contudo se igualam em um contexto macro por tratarem do assunto educação.

Para alcançar esse objetivo geral, foi necessário desdobrá-lo em objetivos específicos, a saber:

- desenvolver um curso de formação para docentes de Língua Inglesa em forma de encontros grupais — uma comunidade de prática — e individuais — e fundado em leituras, reflexões e articulação de iniciativas de ensino de Língua Inglesa escolar;
- criar colaborativamente um processo de agência, criticidade e construção de novos sentidos em meio a um grupo de docentes tendo em vista o ensino e a aprendizagem de inglês sob o viés crítico;
- elaborar atividades didáticas à luz do Letramento Crítico nas quais se pudesse averiguar, no lócus da prática docente, as teorias, os conceitos, os pressupostos, as discussões, os apontamentos e as constatações associadas com o grupo de formação docente continuada;
- agir, na prática docente, atividades didáticas elaboradas à luz do Letramento Crítico com registro objetivo da execução para análise conjunta com o grupo de formação docente continuada.

De abordagem qualitativa, a pesquisa aqui descrita se desdobrou como pesquisa-ação colaborativa. De acordo com Burns (1999), essa forma de pesquisar fortalece as oportunidades para obter resultados relativos à prática de ensino e aprendizagem em sistemas educacionais. Mais que criar condições para exercer a crítica no processo investigativo, existe a vantagem de estimular os docentes a compartilhar problemas comuns e trabalhar cooperativamente como comunidade de investigadores para examinar suposições, valores e crenças em seu meio sociocultural.

Criei, portanto, um grupo de estudos com professores de Língua Inglesa em serviço com o objetivo de instaurar um processo colaborativo para desenvolver esse trabalho crítico — tema da pesquisa. O intuito foi experimentar a introdução de práticas fundadas em teorias de Letramento Crítico incluindo, nos encontros do grupo, temas problematizadores que suscitassem reflexões e troca interna de experiências. Elementos do contexto local e discussões propiciaram reflexões adequadas às propostas de Letramento Crítico. Essa experiência buscou respeitar a diversidade de ideias e questionar, com cautela e cuidado, valores do senso comum que, segundo as perspectivas de Letramento Crítico, podem prejudicar quem é posto à margem da sociedade.

Tendo em mente o Letramento Crítico como base fundamental da pesquisa, reitero que, durante seu curso, amparei-me nos estudos pós-modernos, pós-estruturalistas e pós-coloniais — correntes de pensamento convergentes ao Letramento Crítico. Como diria Jordão (2005, p. 1–2),

A pós-modernidade questiona princípios, indaga motivações, pergunta por quês. Ela desconstrói — traz a espada e o caos; mas sua espada afiada não representa a certeza eterna da lâmina segura: representa, nessa metáfora que a liga à pós-modernidade, a segurança provisória de que verdades absolutas possam não existir, de que tudo possa e deva ser questionado.

O pós-estruturalismo, também, critica as verdades absolutas, fixas e coloca ênfase na pluralidade da interpretação. Derrida (1978) questiona os pressupostos do pensamento binário, demonstrando como as oposições binárias sustentam uma hierarquia ou uma suposta subordinação. O autor utiliza a palavra *desconstrução* para denunciar, esclarecer e reverter essas hierarquias. Deleuze e Guatarri (1983), por sua vez, fixam-se na *diferença* como o elemento característico do pós-estruturalismo, segundo o qual é o ‘leitor’ que desempenha o principal papel na produção do significado; além disso, uma vez que cada leitor interpreta um texto de maneira diferente dos demais leitores, não surge significado definitivo, pois não há homogeneidade interpretativa.

Embora os discursos pós-modernos e pós-estruturalistas sejam questionadores e descentralizadores, ainda não bastaram para tratar dos lugares periféricos, como diz Prysthon (2011). Ela explica que, da necessidade de incluir a identidade do chamado terceiro mundo, surgiu uma abordagem teórica: a pós-colonial. Alinhada no discurso da diferença e alteridade, ela analisa questões locais e presume a representatividade dos ditos subalternos. Com o discurso pós-colonial, há reavaliação e rediscussão das relações e hierarquias, descentralizando a produção de conhecimento. Tal discurso objetiva descolonizar. Essa desordem foi necessária para questionar a relação entre o norte e o sul e reconhecer os lugares periféricos, não só centralizando-os, mas também reposicionando-os e analisando-os segundo seu próprio espaço. O pós-colonialismo representa uma resposta à necessidade de superar o apagamento de lugares periféricos, mas que são igualmente parte do mundo.

Desse conjunto de inquietações e trocas resultou o texto da tese, estruturado em três capítulos. O capítulo 1 enfoca a formação docente, o contexto local, as percepções e os sentidos do ensino de inglês na escola pública, a globalização e seu reflexo no ensino desse idioma, a gênese, a definição e os aspectos constituintes do Letramento Crítico. O capítulo 2 apresenta a metodologia da pesquisa: sua natureza, o contexto, as professoras participantes,

instrumentos de coleta, procedimento de análise de dados e considerações éticas. O capítulo 3 apresenta análise e discussão dos dados, sobretudo aqueles derivados de aulas ministradas pelas as participantes da pesquisa na perspectiva do Letramento Crítico. As considerações finais fazem uma síntese da discussão retomando elementos básicos da pesquisa, apontando limitações encontradas no percurso e abrindo a perspectiva de investigações futuras. Enfim, espero que este estudo traga, à área de ensino e aprendizagem de língua inglesa, desconstruções e dúvidas que propiciem um caminhar sempre alerta a sistemas não rígidos e a novos olhares condizentes com a formação de professores.

1 NOÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE, ENSINO DE LÍNGUAS E LETRAMENTO CRÍTICO

1.1 Formação dos professores de Língua Inglesa em contexto local

Para apresentar o contexto local da pesquisa, creio ser importante discorrer um pouco sobre quem são as professoras de Língua Inglesa participantes da investigação, a começar de sua formação inicial e buscando, nas teorias que embasam este estudo, apoio para fazer leituras significativas desse contexto. Sabe-se que as identidades não são fixas, estáveis ou homogêneas (SILVA, 2000), por isso traçar um perfil de docente que seja homogêneo não é possível nem desejável: as identidades são múltiplas; estão em construção e transformação constantes (HALL, 2000). Porém, há situações que são comuns às participantes e a seu contexto local. Algumas abordo a seguir.

Araguaína, cidade do Tocantins onde ocorreu esta pesquisa, tem 36 escolas públicas estaduais e 56 professores de Língua Inglesa.⁹ As escolas apresentam características que são semelhantes às citadas em várias pesquisas já feitas no Brasil, como a pesquisa de Paro (2012), em que se encontra a descrição de características que considero problemáticas, também, no Tocantins. São elas a violência, o uso de drogas e a falta de estrutura física e humana — fatores a ser considerados ao se pensarem em práticas educacionais com foco em Letramento Crítico, pois permitem olhar para nosso próprio contexto e suas características.

Maciel (2013), que também trabalha com teorias de Letramento Crítico, em sua pesquisa sobre formação de professores e documentos oficiais aponta a importância de levar em conta o contexto local; não apenas como contextualização da pesquisa, mas também para situá-la dentro de um *framework* socio-histórico no qual a análise dos dados fará sentido a todos os envolvidos e servirá como reflexão em outros contextos, visto que não é possível fazer generalizações de um contexto para outro. Sua pesquisa trouxe reflexões importantes para este estudo. Foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul e baseada, sobretudo, em encontros presenciais e *on-line* com três docentes da escola. Com base em diálogo com elas, Maciel¹⁰ discorreu sobre questões como o papel da língua

⁹ Dados coletados na Diretoria Regional de Ensino de Araguaína.

¹⁰ Desta página em diante, onde houver citações indiretas do mesmo autor cuja fonte estiver visível, evidente e próxima, foi adotado o critério de indicar apenas o nome, em vez de repeti-lo com data de publicação. Assim, onde houver nome de autor sem data, é porque se refere à data indicada imediatamente antes. Do mesmo modo, onde houver citações diretas cuja fonte (autoria) esteja evidente e próxima — como em citações de frases soltas do mesmo autor no mesmo parágrafo ou em parágrafos sequenciais —, foi adotado o critério de indicar só o número da página. Assim, onde a abreviação “p.” aparece isoladamente, é porque se refere ao autor e à data citados imediatamente antes. Esse critério visou evitar uma repetição que vejo como desnecessária e cansativa do ponto de vista da leitura.

inglesa nos processos de globalização, políticas linguísticas em documentos oficiais na área de formação docente e currículo escolar, (re)construção dessas políticas com olhar mais atento ao contexto local, dentre outras ponderações que me fizeram refletir acerca de nossos documentos oficiais e do que neles senti falta: foco mais reflexivo e crítico no ensino de língua inglesa.

Na proposta curricular de ensino médio do Tocantins (2007, p. 183), por exemplo, um dos parágrafos sobre os objetivos sugeridos para o ensino de inglês afirma que,

Em relação ao ensino da Língua Inglesa, é notório o seu destaque nas escolas, vista até então como ideal em virtude da amplitude e do poder que exerce em vários setores como — a Internet, o cinema, relações internacionais, o comércio internacional e em situações cotidianas. Tais fatores colocam-na, não raras vezes, como pré-requisito para o acesso a determinadas informações, bem como, as distintas opções de trabalho.

Percebi que esse documento oficial concorda com o discurso em torno da globalização que prega a necessidade de aprender inglês para ter acesso a informações que circulam globalmente nesse idioma, bem como a oportunidades de colocação no mercado de trabalho. Notei resquícios desse discurso, também, nas falas das participantes da pesquisa, desde o seu início (tema que abordarei mais a fundo na parte em que discuto questões de globalização e suas influências na visão educacional de professores e alunos). Creio já ser importante trazer essa impressão para esta parte inicial de contextualização da pesquisa.

Nos documentos oficiais por ele avaliados, Maciel salienta a atenção ao “[...] forte discurso da globalização sobre a necessidade de se falar inglês com o objetivo de se ter acesso e participação no fluxo global de capital econômico e cultural” (p. 90). Por meio da contextualização que o autor faz da pesquisa, pude notar que tal visão utilitarista dos objetivos de se ensinar língua inglesa no ensino formal está presente nos documentos oficiais não apenas do Tocantins, mas também de outros estados, como Mato Grosso do Sul.

Outro ponto que, a meu ver, também traz uma visão utilitarista de ensino de língua na referida proposta curricular do Tocantins é a visão de letramento, que vejo como incompleta, uma vez que aborda apenas a importância de os alunos estarem familiarizados com tipos de texto. Ela não se refere a questionamentos críticos sobre que ideologias embasariam tais textos e como tais ideologias ajudam a moldar maneiras de pensar sobre o mundo. Um exemplo dessa visão de letramento se encontra neste trecho:

Considera-se letramento o processo de aprendizado da língua escrita, a partir da convivência dos indivíduos (crianças, adultos), com materiais escritos disponíveis e com as práticas de leitura e de escrita da sociedade em que se inscrevem. É, assim, fruto do grau de familiaridade e convívio do indivíduo com os textos escritos em seu meio (TOCANTINS, 2007, p. 186).

Tal visão se mostrou presente também nos discursos das professoras participantes da pesquisa, as quais — quando falei sobre reflexão crítica pela primeira vez — pareceram mostrar indefinição quanto ao que constituiria, de fato, uma reflexão crítica e quanto a promover reflexões assim em sala de aula. O que me pareceu foi que tanto os documentos oficiais quanto às participantes traziam uma lista de palavras-chave no que se refere ao ensino de inglês na atualidade; ei-las: letramento, globalização, reflexão crítica, ensino significativo e outras. Mas não notei muita clareza nos sentidos que podem evocar em contextos diversos; clareza que — convém frisar — não fazia parte de meu entendimento dessas questões no momento inicial da pesquisa. O trecho a seguir me parece trazer essa característica de abordar palavras-chave usadas quando se trata de educação significativa e crítica, porém sem expansão do que significam e da maneira de promover esses conceitos em sala de aula.

Para que o aprendizado ocorra de fato, há necessidade de que o conteúdo que é ministrado ao aluno tenha significado e que esse conteúdo possa criar novas potencialidades, em um processo contínuo e dinâmico de atribuição de significados. Destacamos, portanto, que a reflexão crítica do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras realizada tanto pelo professor e quanto pelo aluno representa uma alternativa bastante eficaz em relação à solução de vários problemas hoje existentes nas escolas (p. 189).

Para compreender mais a fundo tais conceitos e pensar neles no contexto da pesquisa, busquei visões de metodologias e paradigmas pedagógicos em Canagarajah (2002). Esse autor critica a forma como o pensamento educacional desenvolvido de maneira geral no mundo ocidental não costuma levar em conta as comunidades periféricas, em especial com relação à adequação e relevância de certas metodologias e materiais. Para o autor, comunidades e países “periféricos” terminam por fazer uso de metodologias e materiais didáticos criados em países considerados de centro global; não percebem que, além de ser inadequados por não refletir realidades locais, corroboram a manutenção de certa admiração e certo desejo de imitar o estilo de vida e as visões de mundo presentes em tais metodologias e materiais. Mantêm-se a falta de criticidade e *o status quo*.

Notei tal situação na rotina de trabalho das professoras. Afinal, não contam com materiais didáticos ou metodologias que façam sentido em seu contexto local. Também não demonstraram, no início da pesquisa, preocupação com a inclusão de tal contexto como conteúdo das aulas de Língua Inglesa; por exemplo, características, estilos de vida, formas de ver o mundo mais peculiares. Essa constatação se mostrou relevante em minhas primeiras reflexões acerca de como conduzir nossos trabalhos de reflexão na formação docente que associa com a pesquisa subjacente a esta tese.

Canagarajah afirma que, mesmo havendo autores que procuram produzir materiais didáticos mais flexíveis e abertos a questões de contextos locais, essa atitude isolada só não é suficiente para que esses contextos penetrem na sala de aula. Logo, o uso exclusivo desses materiais impõe ao contexto local temas, situações e visões de mundo de outros lugares e que abrem quase nenhum espaço para olhar e discutir o meio no qual as aulas ocorrem e como este participa da construção da cosmovisão de alunos e docentes. Com efeito, mesmo com esse cuidado, nenhum material didático pode, por si só, suprir as necessidades dos contextos locais, a menos que tenha sido produzido em circunstâncias específicas de tal contexto.

Com relação a materiais e práticas pedagógicas do curso de formação associado com este estudo, o objetivo foi produzir atividades significativas no contexto local e que trouxessem mais reflexão crítica a professores e alunos sobre questões sociais de uso da língua. Não foi pretensão criar material didático completo e fechado. Aliás, acredito que materiais didáticos trazem o perigo de um engessamento do processo educacional caso sejam utilizados como única fonte de trabalho e sem reflexão crítica sobre as escolhas dos textos e atividades nele presentes. De qualquer forma, as atividades produzidas nos encontros de formação e a maneira como foram recebidas pelos estudantes e utilizadas nas práticas de sala de aula podem motivar a reflexão sobre o processo de experimentar criar e aplicar práticas com foco em Letramento Crítico, com o objetivo de construir, em conjunto, um processo mais significativo de ensino e aprendizagem.

O contexto local da pesquisa traz experiências importantes de tal modo, que foram ponto de partida para o desenvolvimento de trabalhos de formação docente, como este aqui referido. Posso citar um projeto de formação de professores de Língua Inglesa da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC), realizado nos anos de 2002 a 2004. Esse período foi um momento de reflexão e ações para o ensino de inglês. Possibilitou, por exemplo, que 535 profissionais participassem de um projeto intitulado “Tocantins English

project”,¹¹ no qual fui uma tutoras e que — creio — foi importante para contextualizar nossas formações docentes. Tal projeto foi visto com entusiasmo pelos professores do estado e da universidade.¹² Na época, deixou claro que o ensino de inglês era relevante e merecia projetos de formação docente. Em dois anos de projeto, vi professores engajados. Eles podiam participar de circunstâncias de imersão como os encontros de alunos, professores e formadores de todos os polos cobertos pelo projeto.

Com a visão crítica que hoje tenho sobre formação docente reflexiva, noto que tais projetos e formações focavam, sobretudo, em aspectos linguísticos e metodológicos de ensino e aprendizagem de inglês. Esqueciam-se dos aspectos pedagógicos, sociais e culturais. Não notei possibilidades de reflexão crítica sobre por que ensinar inglês no contexto local; sobre as diferenças de ensino e aprendizagem em outros contextos locais; sobre quais são os alunos temos e quais práticas fariam mais sentido a eles em seu contexto socio-histórico etc. Reflexões críticas podem ser disparadas por meio de questões que ajudem os estudantes a refletir sobre os micropoderes que circulam no uso de inglês em contextos sociais diferentes, dentre outras reflexões que procurei trazer às professoras participantes do curso de formação.

Quirino de Sousa (2011a) também notou, em sua pesquisa sobre construção identitária de professores de inglês da escola pública, que, ao falar sobre formações continuadas, os profissionais esperavam um aporte metodológico e prática, porém sem reflexão crítica ou questionamentos como esses que coloco acima. Ela salienta essa característica tecnicista, que ainda paira sobre o ensino formal e busca atender às leis de mercado; ou seja, trazer “receitas prontas” para os docentes sobre como propor práticas “eficientes” e “de qualidade”, sem uma preocupação com contextos locais ou o que faria sentido nesses contextos, muito menos com uma formação mais reflexiva e crítica tanto dos professores quanto dos alunos. No trecho a seguir, a autora aponta os perigos desse tipo de visão educacional, que ainda se faz bastante presente em contextos diversos:

¹¹ Projeto de capacitação para professores de Língua Inglesa que estivessem em sala de aula de turmas do ensino médio da rede estadual. De início, o projeto se abriu a 225 professores; no fim de sua execução, em 2004, foram atendidos 374, dentre os quais docentes do nível fundamental. Critérios para participar do curso incluíram ser formado em Letras, estar em sala de aula e ser professor de Língua Inglesa do ensino médio. O objetivo foi promover um processo de formação continuada.

¹² Na época ainda não havia a Universidade Federal do Tocantins. Havia a Universidade do Tocantins, que era estadual e gratuita e se tornou privada. Oferece graduação à distância.

Essa característica tecnicista mostra-se bastante problemática, já que permite pouca criticidade por parte do professor e, conseqüentemente, por parte dos alunos, corroborando, assim, para a manutenção desse ideário neoliberal. Ao preocupar-se com questões técnicas e didáticas, resta pouco espaço para o professor refletir criticamente a respeito da complexidade do seu trabalho de formação [...] os professores aprendem a se preocupar muito mais com questões práticas ou didáticas — como dar uma boa aula, o que ensinar — do que com questões de ordem filosófica — que indivíduo está sendo formado quando se opta por uma determinada metodologia, pedagogia e conteúdo” (p. 63).

Tal reflexão se mostrou relevante para a pesquisa porque era necessário deixar claro às professoras participantes, desde o início do processo de formação, que o objetivo do curso não era abordar questões linguísticas ou didáticas nem trazer metodologia ou material pronto. O objetivo foi promover reflexão sobre práticas já institucionalizadas e incentivar a coconstrução de novas práticas com um aporte crítico e reflexivo advindo das teorias de Letramento Crítico com o objetivo final de uma aprendizagem mais significativa, mais reflexiva e menos tecnicista.

Para iniciar as discussões críticas com as professoras, apoiei-me, dentre outros autores, em Lankshear e Knobel (2007) e seu conceito de concepção liberal de educação. Segundo eles, a sociedade vê o processo educacional como uma *comodity*, ou seja, como um produto, que traz o letramento como possibilidade de uma maior individualização e maior competitividade nas relações capitalistas de mercado. Acredita-se na meritocracia, isto é, no discurso de que as pessoas são livres e gozam de igualdade de direitos e poderes, enquanto o sucesso e a liberdade seriam produtos de iniciativas individuais.

Procurei trazer às participantes a reflexão de que o letramento dentro dessa visão é “comodificado”, ou seja, transformado em produto e marcado por um currículo que valoriza avaliações positivistas com o objetivo de assegurar resultados que visam à “qualidade” do ensino. Nesse caso, qualidade se refere à possibilidade de preparar os alunos para o mercado de trabalho, para a competitividade, dentre outros objetivos com foco tecnicista e que deixam quase completamente de lado a reflexão crítica, inclusive sobre essa visão vigente de educação que encontrei no Tocantins.

Eis, então, as características do contexto de pesquisa, os objetivos e as visões educacionais que embasam este estudo e a formação de professores que dele fez parte. A tese desdobra esse processo e as reflexões que dele foram surgindo.

1.2 Língua inglesa na escola pública: percepções e sentidos

Muito se tem debatido sobre o ensino de língua inglesa em escolas públicas no Brasil: suas demandas, suas implicações e seus resultados — estes sempre considerados abaixo de uma expectativa criada. Deixa-se surgir e consolidar crenças diversas acerca disso, das quais uma é forte e difundida: seria impossível aprender inglês em escola pública. Desta se esperam resultados baseados, sobretudo, em expectativas voltadas mais ao mercado de trabalho. Essa preocupação com esse cenário considerado desfavorável ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas tem gerado pesquisas, estudos e reflexões no Brasil, em particular no âmbito da linguística aplicada.¹³

A linguística aplicada é fundamental por ser mediadora com tendência a criar interfaces com outras áreas do conhecimento; dialoga com a linguística e seus subcampos, assim como com áreas que compõem as ciências sociais como antropologia, sociologia, psicologia social e estudos culturais (CAVALCANTI, 2004).¹⁴

Quanto à Linguística Aplicada Crítica, a escolha se justifica porque aponta uma visão de prática problematizadora que, ao se basear em perspectivas pós-estruturalistas, pós-modernas e pós-coloniais, concebe a língua como inerentemente política e sempre relacionada com classe, etnia, gênero, sexualidade etc. (PENNYCOOK, 2001): pontos primordiais ao trabalho com o Letramento Crítico. Ensinar a aprender uma língua significa se posicionar ideológica e politicamente, pois a língua desempenha função de prática social e é compreendida como instrumento de ação, engajamento e resistência. Se for ela que produz a hegemonia e reproduz discursos coloniais, então será por meio dela que se deve lutar para subverter discursos e práticas hegemônicas do colonialismo (URZÊDA FREITAS; PESSOA, 2015). A proposta da linguística aplicada crítica converge aos princípios do Letramento Crítico porque trata de questões que ajudam a compreender a dimensão política e crítica de ensinar e aprender língua inglesa, além de propor uma atitude reflexiva, indagadora e

¹³ Estudos e reflexões no âmbito da linguística aplicada incluem os de Paiva (1997), Dudas (2002), Ribeiro (2002), Pinhel (2003), Freire e Lessa (2003), Borges (2004), Gimenez, Jordão e Andreotti (2005), Barcelos (2006), Assis-Peterson e Cox (2007), Coelho (2006), Contin (2008), Jorge (2009), Oliveira (2009), Scheyerl (2009), Lima (2011), Sousa (2011a e b) e outros.

¹⁴ Neste trabalho, interajo com outros campos de conhecimentos a fim de atingir os objetivos propostos e manter uma característica multidisciplinar. O curso de formação proporcionou contato com áreas variadas de estudo. A preparação de atividades de Letramento Crítico possibilitou transitar por outras áreas que foram primordiais para ampliar conhecimentos acerca dos temas propostos para discussão sob o viés do Letramento Crítico. Foi necessário pesquisar assuntos diversos, trazer para a aula de Língua Inglesa um conjunto de saberes, questionamentos, buscas e conhecimentos. Mas caminhar em terrenos separados por áreas distintas impôs desafios que, por vezes, me deixou insegura por não poder me aprofundar com mais efetividade em tantos temas que surgiram no curso e na análise das aulas. Foi preciso correr riscos. Aceitar minhas limitações ante tantos assuntos complexos.

problematizadora quanto a práticas sociais contidas na sociedade (PENNYCOOK, 2001). Tal atitude crítica como proposta para as aulas de língua inglesa, a meu ver, aumenta a possibilidade de a disciplina ajudar na formação de alunos mais humanizados e preparados para lidar com práticas sociais hegemônicas que precisam ser amenizadas pelo engajamento político de discentes e docentes.

Para Pennycook (2010), a palavra crítico significa reconhecer a existência de outras vozes no mundo que são marginalizadas em detrimento de uma centralização que considera alguns saberes superiores a outros. Ser crítico significa uma forma de problematizar a prática pós-moderna, que percebe o poder operando nas relações micro e macro, questionando o naturalizado e se fundamentando em princípios éticos de cuidado com o outro (PENNYCOOK 2001; 2004; 2006; 2010). Nessa linha de pensamento, Monte Mór (2013) entende que a criticidade consiste em desenvolver a habilidade de percepção que os cidadãos precisam ter da sociedade em que vivem; e não é necessário ter níveis elevados de escolarização para isso: todos são críticos e possuem saberes a ser considerados e problematizados, em vez de excluídos.

Dito isso, compreendo que a Linguística Aplicada e a Linguística Aplicada Crítica contribuíram para este trabalho porque concebo a ideia de desfragmentação dos saberes, ou seja, busco unicidade e a construção de sentidos derivados de um olhar aberto e consciente de que cada ciência ajuda a edificar conhecimentos.

Há consenso quanto à situação de desencontros com relação à aprendizagem de inglês, em especial na educação pública. Fala-se de uma crise eterna, com professores, pais e alunos, muitas vezes, perguntando-se ora sobre a relevância e o significado de ensinar e aprender esse idioma na escola, ora sobre por que não vêm os resultados esperados.

Apesar de todos os questionamentos mencionados pelas pesquisas a ser enfrentados nesse âmbito, seja de desencontros nas formações docentes, seja de escassez de recursos no ambiente da escola pública, acredito que uma finalidade do ensino de inglês é ter comprometimento social com uma aprendizagem que vá além dos muros da escola. Nesse cenário que enxerga e valoriza a possibilidade de aprender inglês, vejo como não esgotadas as possibilidades de pesquisar em prol do processo de tornar esse idioma relevante e significativo a todos.

A fim de que essa possibilidade pudesse se tornar realidade, foi preciso apostar em seu funcionamento com a reconstrução de visões de língua e ensino já utilizadas e que, isoladamente, não têm ajudado a mudar o quadro. O ensino e a aprendizagem de inglês nas

escolas públicas podem, a meu ver, visualizar novos caminhos e buscar maneiras mais significativas, mais interessantes de ensinar que tenham relevância social ao aprendiz; mesmo com as dificuldades que circulam nesses espaços e na sociedade.

Dentre muitos autores que tratam do ensino de inglês, Lopes (1996b) e Scheyerl (2009) defendem a posição de que a escola estimule a consciência crítica. Desse modo, a língua inglesa pode deixar de ser vista como algo além de um fenômeno linguístico pelo qual se disseminam a inserção no mercado de trabalho e viagens ao exterior, atreladas ao discurso da globalização, para ser encarada como fenômeno, antes de tudo, social e cultural. Segundo Siqueira (2011, p. 134), “[...] um idioma que se desterritorializa e viaja pelo planeta, por natureza, vai muito além de necessidades utilitárias”.

Com efeito, é importante os docentes possibilitarem um ensino de idioma com outros propósitos; por exemplo, o de refletir, problematizar, desconstruir e reconstruir com base em objetivos emancipatórios e transformadores (LEFFA, 2007). Pennycook (2006) diz que os professores, ao lidarem com uma língua “glocal”,¹⁵ podem levar os alunos a ir além de estruturas e modos fixos de ensinar e aprender. Essa transgressão permite que a língua inglesa tenha funções sociais e políticas e não conste no currículo apenas como idioma da globalização que não tem sentido a grande parte dos alunos. Estes, embora vivam num mundo “globalizado”, ainda não veem a utilidade dessa língua em suas vidas. Daí a indiferença. Acredito que o ensino e a aprendizagem precisam ter sentido para os alunos cuja construção tem no professor um agente crucial a fim de solidificá-la como processo.

É importante salientar a importância de desenvolver uma educação promotora de cidadania, que possa levar os alunos à autonomia a fim de pensar e agir criticamente. Eis por que este trabalho se propôs a pensar em uma proposta, tendo em vista o nosso lócus, alinhada numa perspectiva crítica (PENNYCOOK, 2006; PESSOA, 2010; MONTE MÓR, 2008), a começar pelo sentido de língua que a ser evidenciado — aquele que promove a problematização e permite, ao aluno, experimentar situações de reflexão via idioma-alvo, as quais vão além do simples contato com esquemas disponíveis no sistema linguístico e do

¹⁵ Glocal é um “[...] neologismo usado para indicar a superposição de um conceito global a uma realidade local, a partir de um meio de comunicação, prioritariamente (mas não exclusivamente) operando em tempo real. No ambiente glocalizado, o sujeito se vê em um contexto simultaneamente local (o espaço físico do acesso, mas também o seu meio cultural) e global (o espaço mediático da tela e da rede, convertido em experiência subordinativa da realidade). Sem o fenômeno da glocalização, suporte comunicacional das trocas em escala global, a derrubada das fronteiras para a circulação de produtos, serviços, formas políticas e ideias estaria prejudicada ou impossibilitada” (CAZELOTO, 2007, p. 49)

mercado de trabalho. Assim, proponho que é possível e mais significativo aprender línguas mediante temas problematizadores.

Concretizar tal proposta exigiu desconstruir a concepção de que ensinar e aprender inglês na escola pública seria o mesmo que aprender em cursos de língua inglesa privados. Os objetivos de formação nesses dois espaços de ensino são totalmente diferentes. Como enfatiza Monte Mór (2009a), os institutos de idiomas se voltam ao consumo de um bem. Logo, estão desobrigados — caso queiram — de formar o aluno como cidadão. Esse papel seria da escola formal: espaço coletivo que sugere aprendizagem para a vida, convivência em sociedade e compreensão da diversidade — ainda que não exclua a possibilidade de aprender a língua inglesa para outros fins.

Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, de 1998, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), de 2006, não só apontam a importância de formar visando à cidadania; também sugerem como útil à autonomia e à capacidade de reflexão crítica a integração de conhecimentos de áreas diversas em um trabalho interdisciplinar. Aqui, busco colaborar para um ensino mais significativo nas escolas públicas do Tocantins; desconstruir práticas e filosofias voltadas apenas ao senso comum, que costuma enxergar o inglês e a escola pública como pontes ao “sucesso profissional”; isto é, busco desconsiderar os papéis sociais múltiplos da escola e considerar só os elencados pelo mercado de trabalho. Tal desconstrução — convém esclarecer — não pressupõe essa visão como a correta; trata-se de minha percepção e dos sentidos que construo como pesquisadora e formadora de professores de Língua Inglesa baseada na filosofia do Letramento Crítico.

Parte dessa percepção social sobre inglês e a escola pública não foi criada por acaso. Uma explicação de seu surgimento seria a visão neoliberal. Como esta tem o princípio de formar sujeitos em um modelo mercantilizado, voltado ao mercado de trabalho, tal princípio anula a escola como lugar de educar para uma mentalidade aberta, com que o aprendiz poderia criar seus significados, dependendo de seu contexto. Isso poderia possibilitar a construção de um conhecimento transformador ou colaborar para uma nova ordem social.

Conscientemente ou não, essa visão voltada ao mercado ajuda a manter desigualdades e exclusões (MORIN, 2000; MENEZES DE SOUSA, 2011a). Essas exclusões se apresentam de forma quase velada em relação à língua inglesa nas escolas públicas; ou seja, apresentam-se quando discursos desacreditados se tornam mais um entrave para que os alunos percebam suas possibilidades. Eles tendem a acreditar que não vão, de fato, aprender, pois só as

experiências de ensino que não se mostram bem-sucedidas são divulgadas diariamente — e apenas em relação às escolas públicas. As escolas privadas de ensino formal e os institutos de idiomas não costumam expor seus casos malsucedidos nem o número de desistentes ao longo do curso em comparação ao número de alunos que concluem o curso com êxito.

Atribuir à escola pública o mesmo papel dos institutos de idiomas supõe que ela terá papel utilitário e mercadológico; ou seja, escapa-lhe o papel problematizador, educador e de agência, que se espera dela e que, por consequência, priva os alunos de pensar criticamente, problematizar assuntos, aprender a língua e, ao mesmo tempo, adquirir valores de cidadania. Afinal, além do idioma em si, o que mais é importante aprender em uma aula de inglês? Vejo essa questão como ponto de reflexão importante aos cursos de formação.

Reitero o pensamento de Quirino de Sousa (2012) quando olho para a sala de aula de Língua Inglesa na escola pública com um foco específico de transpor para a prática conceitos das teorias de Letramento Crítico (LUKE; FREEBODY, 1997; DUBOC, 2013). Desenvolvê-lo no lócus significa incentivar a construção de conhecimento através de um olhar reflexivo acerca de questões sociais; contribuir para que a escola seja um lugar onde se propiciem percepções de outras realidades e outras maneiras de ver o mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011b). Formas diversas de ler o mundo e a construção de sentidos podem — e devem — compor o contexto das escolas públicas; e tal composição se torna ainda mais viável caso os professores tenham formação para trabalhar a desconstrução de modos antigos de ensinar inglês e de ver seu ensino na escola pública.

Mesmo com essas inspirações relativas ao Letramento Crítico na escola pública, saliento não ser minha intenção propô-lo como solução de todos os conflitos presentes nessa instituição. Como diz Menezes de Souza (2011a), nenhuma teoria pode ser salvadora nem ser mais destacada do que outra; toda construção da realidade faz sentido apenas a quem compartilha do mesmo domínio de realidade. Portanto, não se pode afirmar como boa ou ruim; apenas que é uma possibilidade que pode fazer sentido a quem a vê como coerente com seu contexto específico.

1.3 Reflexos da globalização no ensino de inglês

Quando pergunto a professores de Língua Inglesa por que se ensina esse idioma nas escolas públicas e por que tal disciplina está no currículo, ouço com frequência respostas assim: “por causa da globalização”; porque “nossos alunos precisam se conectar com o mundo” e porque o inglês “pode proporcionar este contato e aproximação com diferentes

nações, além de abrir espaço para a inserção no mercado de trabalho, caso dominem o inglês”. Esses dizeres — com que me deparei ao longo de anos de convívio com docentes de Língua Inglesa do ensino formal — parecem fazer parte do senso comum; ou seja, são pensamentos que, talvez, influenciem diretamente a visão desses docentes acerca desse tipo de ensino. Apesar de essas falas combinarem com situações sociais de inclusão e exclusão, é preciso refletir e analisar até que ponto os indivíduos que estão na escola formal aprendendo e ensinando inglês são influenciados, beneficiados ou incluídos pela globalização. Entendo que o discurso de inclusão e da suposta união gerada pela globalização é, por vezes, excludente. Mais que isso, esta existe e tem causado mudanças em nível global; mas as mudanças não foram benéficas ou inclusivas em nível global.

Com efeito, a perspectiva do Letramento Crítico exige fazer uma pergunta: quem está incluído na grande rede global e de que forma ocorre essa inclusão? Quais vozes são ouvidas? Quais vozes são silenciadas? Por quê o são? Será que se pode incluir os alunos de fato? Se sim, como? A globalização contribui para intensificar relações sociais em escala mundial; possibilita que acontecimentos locais sejam modelados por eventos que ocorrem a milhares de quilômetros de distância (FRIDMAN, 2000).

Creio ser necessária a atenção às maneiras como a área de ensino e aprendizagem de língua inglesa se dedica ao ensinar a língua eleita como “idioma da globalização” (CESNIK; BELTRAME, 2005). Em outras palavras, senti necessidade de compreender esse fenômeno a fim de refletir sobre alguns de seus impactos no ensino e na aprendizagem de inglês no ensino formal público. Não por acaso, trata-se de uma questão latente no curso de formação docente alinhado na pesquisa aqui descrita. Portanto, foi também foco de investigação.

Cope e Kalantzis (2012) trazem um histórico da globalização, dividido em três momentos. O primeiro momento ocorreu com o surgimento das primeiras línguas faladas por uma população pequena, em que havia uma complexidade envolvendo uma camada multimodal de palavras, imagens, gestos, sons e espaço; porém, não havia a escrita da maneira como a temos agora, ou seja, havia formas de comunicação e linguagens que não a escrita. O segundo momento da globalização começou com a escrita. As pessoas começaram a escrever. Alguns idiomas foram grafados com símbolos alfabéticos (vide o inglês); outras com ideogramas (vide o chinês). A escrita surgiu em quatro lugares diferentes: na Mesopotâmia, cinco mil anos atrás; depois na Índia, na China e na América. Com seu aparecimento, surgiu a primeira exclusão: a dos que não tinham acesso à leitura da escrita alfabética ou ideográfica, por exemplo.

O terceiro momento da globalização surgiu com as tecnologias digitais, a exemplo da internet, que trouxe avanços e possibilidades de o mundo se conectar rapidamente. Diluiu-se a necessidade de navegações marítimas e viagens para estar em contato com outras culturas. Contatos que antes podiam levar até anos para acontecer passaram a poder ser feitos em minutos ou segundos. Esse terceiro momento nos remete ao primeiro porque considera outros sentidos que não só o da escrita. A multimodalidade do texto passa a ter seu valor, e construções diferentes de sentidos são levadas em conta. Todos passam a compor o mundo globalizado, pois o que é construído por eles em qualquer localidade passa a ter seu valor, isto é, pode vir a ser visto não só localmente, mas em partes do mundo diversas e distantes entre si.

Por conta desse acesso maior e dessa exposição maior a informações, conhecimentos e modos de ser e agir no mundo, também mudou a maneira de construir identidades diversas em contextos variados. Torna-se imprevisível a repercussão que certas ações podem ter, em especial quando acontecem via redes sociais virtuais e contextos afins. Igualmente, alguém que pode influenciar pessoas diversas em seu contexto local e global pode, também, ser influenciado por ideias, valores e sentidos construídos ao redor do mundo.

Tendo em vista esse fenômeno e seu caráter de imprevisibilidade e, ao mesmo tempo, fragilidade, a perspectiva do Letramento Crítico suscita reflexão sobre a necessidade de conscientizar o aprendiz para que possa agir no mundo de maneira reflexiva e crítica, ciente das dimensões e influências desse fenômeno global que influencia a difusão e propagação de valores alheios a seu contexto e não interessantes em dado momento, pois sutilmente podem vir a excluir o aprendiz em suas interações locais e globais.

À luz do Letramento Crítico, a língua inglesa desempenha papel importante na sociedade globalizada. Dependendo da posição de ensino assumida pelos professores, ela pode ter uma perspectiva mais crítica e propor um olhar para as comunidades locais; ou seja, sugerir que as variedades localizadas de língua e cultura sejam consideradas na educação formal (MACIEL, 2013), assim como as formas diversas de ver o mundo.

Kumaravadivelu (2003) destaca três visões de globalização pertinentes a este estudo: 1) a globalização é um processo de ocidentalização; uma tentativa de homogeneização estaria ocorrendo e, nela, a cultura de consumo patente nos Estados Unidos constituiria o centro dominante; 2) ocorre um tipo de heterogeneização, uma reação das culturas e identidades locais à ameaça da globalização; 3) há tensão entre homogeneização cultural e heterogeneização cultural. O autor pontua que o global está localizado e o local está

globalizado, explicando que a transmissão cultural é um processo no qual as culturas em contato se influenciam mutuamente, seja de forma direta ou indireta. Ainda assim, o global afeta o local, pois está em conjunção com o local, que, por sua vez, é modificado para acomodar o global. É notável a ideia de que a globalização tem caráter predominantemente homogeneizador, seja em conflito com a heterogeneização cultural, seja como causa de uma reação heterogeneizadora. Quando uma cultura se modifica para acomodar outra, ela tem perdas parciais. Ocorrem, sobretudo, em comunidades menos providas ou que não se localizam em centros econômicos ou no ocidente.

Em geral, o termo cultura global pode ser compreendido como a cultura liderada por países ocidentais desenvolvidos que induzem valores orientados por individualismo, consumismo e liberdade de mercado. Contudo, com base nos princípios da terceira globalização de Cope e Kalantzis (2012), é possível amenizar perdas advindas da globalização.

De fato, há um lado positivo na terceira globalização: a retomada de construções diferentes de sentidos passíveis de vir a dar margem para que todos os sujeitos tenham sua voz legitimada sem tantas perdas; margem para tipos diferentes de expressão que não só a escrita. Outra forma de amenizar o impacto excludente da globalização seria pelo currículo. Maciel (2013), como outros autores, aponta que os objetivos do ensino de Língua Inglesa no currículo precisam ser reconsiderados e associados a uma perspectiva pós-crítica, que enfatize o contexto social e local e não se volte ao ensino com ênfase no processo cognitivo. Nessa linha de raciocínio, Fabrício e Santos (2010, p. 95) afirmam que

[...] muitos professores têm ensinado a língua sem a consciência de seus papéis educacionais e políticos na expansão das questões de valores e poderes representados pela língua, como se os domínios socioculturais fossem alheios a eles.

Situação esta com a qual também me deparei no curso de formação que é contexto da pesquisa aqui descrita. E justamente por ter me deparado com essa reflexão escassa dos professores acerca das influências excludentes da globalização em seus contextos de ensino é que procurei em alguns autores reflexões sobre essas influências e o papel que o ensino de língua inglesa pode assumir na formação de cidadãos críticos; cidadãos que saibam buscar seu espaço no mundo globalizado e excludente. Dentre esses autores, Orozco e Qin-Hillard (2004, p. 2) afirmam que os alunos necessitam desenvolver visões mais amplas para estar informados, engajados e críticos para o novo milênio, com novas habilidades cognitivas e

sensibilidades interpessoais. Para que essas habilidades sejam desenvolvidas, é preciso atentar à formação que leve em consideração a terceira globalização, que se mostra com aberturas para incluir os sujeitos distintos que formam a sociedade, ao invés de marginalizá-los.

Desenvolver tais habilidades requer atentar a uma formação de docentes que considere a terceira globalização — tida como mais aberta à inclusão de sujeitos diferentes marginalizados na sociedade. Com efeito, ao abordar o tema da globalização, as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) apontam, dentre outras coisas, a importância da reflexão sobre valorizar nossa cultura e cuidar para que ela seja preservada. Tal reflexão pode ensinar sobre o valor do que é global, universal e exterior, ou seja, de um grupo de países desenvolvidos que, por força político-econômica, apresentam-se como modelos sociais; ao mesmo tempo, pode ensinar sobre o valor do que é local, regional, interior, de comunidades ou de grupos com características próprias.

Seria coerente depreender, do que foi dito, certa perspectiva hierárquica entre esses dois grupos; mas um trecho das OCEM revela a quebra de paradigma:

Quando se fala em “outras culturas”, é comum que venha à mente do leitor a referência a outras culturas estrangeiras, de outros países que falam outras línguas. Essa é uma possibilidade. Mas com a ampliação dos estudos sobre cultura, pode-se também interpretar que essas “outras culturas” estão muito próximas de cada professor e aluno, em seus próprios meios de convivência (como é o caso da diversidade com a qual todos convivemos) (p. 99).

O excerto revela o reconhecimento dos contextos locais de alunos e professores como constituinte de “outras culturas”. Disso se pode deduzir que tais contextos podem ser trabalhados no ensino e na aprendizagem de inglês. Seria uma forma de mostrar a existência de culturas diferentes dentro de um mesmo país — o Brasil — e que estão mais perto do que se imagina.

Contudo, o que pude notar entre os participantes da pesquisa aqui descrita é que, em suas salas de aula, essa orientação das OCEM parece estar pouco presente. Portanto, seria conveniente tratar a globalização de modo que os alunos — cidadãos — possam se conscientizar das perdas que podem ter em interações sociais que buscam homogeneizar comportamentos, atitudes, valores, crenças, hábitos, costumes. São perdas mais que materiais. São perdas culturais.

A fim de discutir mais a fundo esse assunto, convém fazer algumas considerações sobre discursos menos ingênuos relativamente à globalização, as quais partem destas indagações: que visões os professores informantes da pesquisa têm da globalização? Já

estudaram esse fenômeno? “Por causa da globalização” é uma resposta adequada a alunos incertos sobre por que estudar inglês? No meio onde vivem, tais discentes se beneficiam de alguma forma da globalização? Será que ouvem esse discurso e, mesmo inconscientemente, sentem-se à margem?

Assis-Peterson e Cox (2007) nomeiam três leituras do fenômeno da globalização: 1) a leitura ingênua que vê a mundialização da língua como natural e neutra; 2) a leitura crítica que, marcada pela ideologia nacionalista e anti-imperialista, vê o idioma como mais uma instância de dominação dos Estados Unidos; 3) a leitura crítica da leitura crítica que aponta limites da posição anti-imperialista na nova ordem mundial posta pela globalização e que propõe uma visão menos dicotomizada e menos essencialista dos micropoderes circulando socialmente na sociedade global. A terceira convém mais a este estudo, pois a globalização existe: é um fato, assim como o são seus efeitos excludentes, com os quais é preciso lidar de forma menos perniciosa à sociedade, sobretudo no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa.

A expansão do inglês no mundo inclui não só a língua, mas também um conjunto de discursos que, ao promoverem-na, veiculam ideais ocidentais e da modernidade: democracia, capitalismo, liberalismo, progresso etc. Em que pese a exclusão de outras culturas que permeia tais discursos, faz sentido o que diz Pennycook (1994a) e outros teóricos sobre a recusa pura e simples a estudar inglês: seria uma forma de resistência radical ingênua porque anula a possibilidade de se apropriar desse idioma a fim de produzir contradiscursos para mostrar como o neoliberalismo é promovido pelo inglês.

Essa posição se projeta como importante no escopo deste estudo. Segundo esse argumento e outros presentes nas teorias que sugerem um ensino mais reflexivo, crítico e informado, a voz em inglês que o professor buscaria ajudar a desenvolver no aluno não seria a que tenta imitar as vozes nativas dominantes — da Grã-Bretanha e dos Estados Unidos; vozes que costumam ser praticadas em aulas de muitos institutos de idiomas, por exemplo. Antes, tal voz em inglês seria a voz informada e crítica, que ajuda a desenvolver a habilidade de, primeiramente, refletir sobre o que se ouve ou se lê para, então, escrever ou falar se posicionando contra qualquer forma de dominação — econômica, política, cultural, linguística etc.

Em todas as suas variações, o inglês tem características que diferem de povo para povo, seja entre falantes nativos de continentes diversos, seja entre os que o utilizam como segundo idioma, língua adicional ou estrangeira. Tais características têm de ser aceitas e

respeitadas, uma vez que línguas são vivas e mutáveis no tempo, em razão de conjunturas históricas, políticas e sociais. Daí a importância de conhecer as variantes da língua inglesa, seu papel social e o que pode ser feito para que haja menos hegemonia e mais distribuição de valor e importância entre essas variantes. Seu ensino caminha, portanto, na direção do respeito a sotaques e identidades, da formação de novos falares do inglês, com características próprias, respeitando-se as culturas diversas em que se usa esse idioma, bem como as culturas daqueles que o aprendem por razões variadas; por exemplo, sua aprendizagem na educação pública no Brasil, cujas situações de ensino são variadas. Há elementos culturais importantes que precisam ser preservados no processo de aprender outras línguas e assimilar outras culturas, em vez de ser substituídos por novos valores e novas formas de pensar sem reflexão e respeito pelos contextos locais.

Conforme as características do terceiro fenômeno da globalização explicado por Cope e Kalantzis (2012), algo que contribuiu bastante para seu desenvolvimento foi a internet, que trouxe mudanças nas formas de ter contato com pessoas e acessar lugares em todo o mundo; e tais mudanças — cabe frisar — ajudaram a impor a denominada urgência de aprender inglês. Mas convém ressaltar a importância de pensar sobre os que são excluídos das oportunidades que o fenômeno da globalização pode criar; exclusão esta favorecida pela própria globalização, cujo papel é central na ampliação e difusão do inglês, língua oficial dos Estados Unidos: carro-chefe da economia mundial, sede da maioria das empresas transnacionais, condutor do processo globalizante (SILVA, 2009).

Das teorias da globalização, Menezes de Souza (2015) destaca duas: uma sobre a globalização norte global, outra sobre a latino-americana. Esta última tem raízes marxistas e observa, mais a fundo, fatores como desigualdade e homogeneização; nela, a globalização começou com a chegada dos europeus à América Latina, no século XV — ponto de partida para a criação da imagem deles como superiores a outros povos; ela carrega a imagem de modernidade, do bom e do exemplo a ser seguido. A teoria norte global é um discurso eurocêntrico dominante. É romantizada. Prega um mundo interconectado e unido. Busca incansavelmente a competitividade dos indivíduos. Beneficia categorias dicotômicas que valorizam conceitos como “desenvolvido” e “moderno”, de um lado, e “não desenvolvido” e “tradicional” de outro. Nações que se fiam nessa visão — as quais se consideram o centro do progresso e da criação de conhecimentos — acabam gerando ilusões de conexão e igualdade porque precisam de mão de obra barata de outros povos considerados inferiores intelectual e financeiramente. Noutros termos, “vendem” ilusões dentro de um processo de imposição. Há

uma centralização de poder que faz parecer que o alheio a esse centro não tem o mesmo valor, logo é inferior.

É claro, o desenvolvimento não se refere apenas a coisas e números, mas também a pessoas. Daí que há quem não veja a globalização no mundo em desenvolvimento como algo que cumpriu as promessas de benefícios econômicos. Com efeito, Stiglitz (2001) assinala que os críticos da globalização que acusam os países ocidentais de hipocrisia têm embasamento para suas afirmações.

Os países ricos do Ocidente forçaram as nações pobres a eliminar as barreiras comerciais, mas eles próprios mantiveram as suas, impedindo que os países em desenvolvimento exportassem seus produtos agrícolas, privando-os, assim, da renda tão desesperadamente necessária que seria obtida por meio das exportações. Interesses comerciais e financeiros sempre falaram mais alto (p. 33).

O excerto ajuda a perceber que a visão de união difundida no mundo por meio do conceito de globalização não é para todos: impõe barreiras que excluem muitos povos e muitas classes sociais. Não são todos que se beneficiam dela. Esse processo poderia ser minimizado se os que comungam da ideia de que a globalização traz perdas e dores buscassem estratégias para tornar seus efeitos menos desiguais, menos excludentes. Essas estratégias fazem sentido na terceira globalização proposta por Cope e Kalantzis (2012), que postulam o uso das novas tecnologias e novas maneiras de construir sentidos favoráveis à inclusão.

Nessa lógica, as propostas de Letramento Crítico podem ser uma maneira de trabalhar a humanização e a compreensão de que os contextos locais podem encontrar seu valor e preservar sua identidade e cultura no contato com línguas e culturas diferentes; de que podem não sucumbir à desvalorização global que engole as singularidades em uma suposta homogeneização. Práticas com foco no Letramento Crítico possibilitam trabalhar a língua inglesa de forma mais pluralizada, levando em conta as formas diferentes de expressão dos sujeitos envolvidos no ensino e aprendizagem desse idioma, em especial no contexto da pesquisa aqui descrita. Possibilitam aos professores trabalhá-lo no currículo com um teor menos capitalista e menos hegemônico. Permitem tratar da globalização de forma a desconstruir discursos que marginalizem ou preguem a aprendizagem de língua inglesa como alavanca a um progresso que exclui outros sujeitos do globo ausentes na mídia ou nos livros didáticos. Como diz Lopes (2003, p. 43),

O projeto da anti-hegemonia se faz com base na construção de discursos que incluem todos *aqueles que estão à margem, seguindo-se princípios éticos, pautados pela impossibilidade de admitir significados que causem sofrimento humano* (grifo meu).

Professores e professoras de Língua Inglesa podem — e devem — colaborar em prol da desconstrução desse discurso único de globalização como motivação maior ao desejo, à vontade e aos esforços para aprender; ou seja, em prol da construção de efeitos mais includentes advindos da globalização. O ensino desse idioma como língua global pode focar no respeito às diferenças, na transformação das salas de aula em espaços propícios às discussões sobre variações linguísticas no inglês, sobre culturas diferentes; pode retirar o foco central dos países com hegemonia e descentralizar o nativo como modelo e falante ideal.

1.4 Letramento crítico: gênese, definição e constituição

Delineadas as características da globalização e seus reflexos positivos e negativos no ensino e aprendizagem de inglês, passo, agora, à discussão da gênese, conceito e aspectos constituintes do Letramento Crítico, pois eles são o alicerce que embasa este trabalho, uma vez que acredito que suas propostas casam bem com minhas reflexões acerca do ensino de língua inglesa no contexto local da pesquisa.

A ideia de Letramento Crítico¹⁶ — cabe frisar — alicerça este trabalho, sobretudo a visão consensual em meio aos estudiosos: proposta para lidar com o ensino de práticas sociais de leitura, de escrita e de fala de uma maneira mais significativa, contextualizada, situada e consciente das influências do contexto histórico local e global nessas práticas. Assim, convém compreender a gênese, o conceito e os aspectos constituintes do Letramento Crítico cujas propostas convergem para as reflexões apresentadas em torno do objeto deste estudo — a formação com professores de língua inglesa na escola pública do Tocantins.

1.4.1 *Gênese: da equivalência à distinção*

A compreensão da gênese do Letramento Crítico pode começar pelo conceito de letramento, que chegou ao Brasil na década de 1980. Em linhas gerais, aqui, a palavra

¹⁶ No tocante ao Letramento Crítico, alguns estudiosos da linguística aplicada em âmbito internacional e nacional deram base teórico-conceitual a este trabalho. Convém nomear alguns que se mostraram mais pertinentes. No âmbito internacional, Street (1984), Pennycook (2001), Comber (2001a e b), Luke e Freebody (1997), Cope e Kalantzis (2012), Cervetti, Pardalles e Damico (2001) e Shor (1999); no âmbito nacional, Menezes de Souza (2011a e b), Monte Mór (2013), Duboc (2013), Festino, Mattos e Mizan (2008), Mattos (2010), Takaki (2012), Zacchi (2012) e outros.

letramento é o equivalente português da palavra inglesa *literacy*. Mas, embora haja equivalência, são vocábulos que traduzem conceitos distintos: a forma inglesa designa a capacidade ou habilidade de ler e escrever; letramento designa a condição ou o estado resultante da utilização da leitura e da escrita em práticas sociais.

A palavra letramento apareceu pela primeira vez na obra de Mary Kato (1986), ou seja, em seus estudos envolvendo língua materna; mas foi Magda Soares (2009, p. 18) quem conceituou letramento, como “[...] o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Kleiman (2005) esclareceu que esse conceito surgiu como forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades humanas diárias, e não apenas nas atividades desenvolvidas no âmbito escolar. Apenas saber ler e escrever não bastaria para suprir as necessidades das pessoas, que passaram a necessitar das tecnologias e mídias digitais para se informar. Assim, era preciso ampliar as habilidades de leitura e escrita que estavam circunscritas a contextos específicos, a gama de gêneros textuais e a aplicação em quase todas as situações do dia a dia de muita gente.¹⁷

Pesquisadores da área da educação começaram a se dedicar a estudos sobre letramento; e essa palavra passou a ser usada, em muitos contextos, no lugar de alfabetização. Em parte, graças a Paulo Freire (1983), para quem a alfabetização é um ato criador no qual o analfabeto apreende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever e se prepara para ser o agente dessa aprendizagem. Para Freire, a alfabetização compreendia entender o que se lê e se escreve. Embora ele não usasse a palavra letramento, sua concepção de alfabetização demonstrava mudanças no modelo de alfabetizar: não bastava mais dominar a “técnica de ler e escrever” (SOARES, 1998); esperava-se que o alfabetizando se tornasse um leitor capaz de interpretar e se transformar pela leitura e escrita. Essa concepção abriu a possibilidade de expandir a ideia de alfabetização para letramento, assim como de intensificar o emprego desta palavra na expansão de conceitos de Freire.

Atualmente, alfabetização e letramento são palavras de semântica diferente: a primeira designa técnicas; a segunda vai além da técnica ao presumir a interpretação e compreensão do

¹⁷ A possibilidade de uso da leitura e da escrita o tempo todo pode ser exemplificada pelo uso do chamado *smartphone*, aparelho telefônico com funções que permitem ler, escrever e compartilhar mensagens verbais escritas e faladas, assim como em forma de fotografia e vídeo, dentre outros, com base no acesso a internet. No Brasil, chega a “[...] 244 milhões [o número de] de DISPOSITIVOS MÓVEIS conectáveis à Internet no Brasil (Notebook, Tablet e Smartphone)” (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2016; grifo no original). Isso dá uma dimensão do volume de práticas de leitura, escrita e oralidade.

que é lido. Em vários países, esse sentido de letramento ganhou força com os estudos de Street (1984), para quem o uso da língua ocorre de acordo com a situação sócio-histórico-cultural das comunidades que a usam diversamente, constituindo práticas de letramento.

Street define dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. No modelo autônomo, o conhecimento é adquirido pela pessoa como uma habilidade. Exemplo desse modelo em aulas de Língua Inglesa se mostra quando o professor trabalha com interpretação de textos, gramática, vocabulário, mas sem o componente crítico que problematiza e promove a reflexão, nem que seja a metalinguística. O modelo ideológico compreende o letramento considerando o contexto social, ideológico e cultural em que é produzido; há momentos de criticidade com aulas que têm significado para o aluno, que envolvem seus contextos. Daí o letramento ser concebido como prática social que faz sentido para o uso: estará presente de algum modo na experiência dos estudantes.

Tais práticas sociais emergem de um contexto socio-histórico em que estão inseridas. As enunciações partem do lugar ou local onde se posiciona o usuário da linguagem. Com efeito, esse conceito está ligado à noção de *locus de enunciação* (BHABHA, 1994), segundo a qual o lugar histórico e social de onde alguém produz seu enunciado influencia nos sentidos negociados nas práticas sociais de uso da linguagem de que esse alguém participa.

O surgimento do Letramento Crítico na área de ensino e aprendizagem de línguas parece percorrer um sentido similar ao caso da língua materna. Ante a demanda de um ensino situado e que fizesse sentido em situações diversas, o caminho a percorrer foi tomar, como ponto de partida, os estudos do New London Group:¹⁸ estudiosos que perceberam em seus contextos (não brasileiros) que apenas ser letrado não supria mais a necessidade de ser atuante em questões sociais e culturais nas práticas sociais diárias individuais e coletivas.

As discussões do grupo eram basicamente pedagógicas e relevantes para uma sociedade em transformação. Giravam em torno das direções do letramento: o que ser ensinado; como ser ensinado; como a linguagem se encontra com a cultura; diversidade linguística e outros tópicos. Analisaram em que consistia a prática pedagógica do letramento em um contexto de diversidade e o que poderia significar ser letrado em uma sociedade global. A série de discussões sobre letramento levava em conta aspectos sociais problemáticos na sociedade — exclusão, apagamentos, preconceito, sexismo e racismo, dentre outros — que

¹⁸ O New London Group era composto por dez estudiosos da área da linguística crítica, pedagogia e estudos antropológicos e sociais, dentre os quais estavam Kress, Cope, Kalantzis, Prinsloo, Gee, Fairclough e Luke (1996). Em meados da década de 90, em New London, estado de New Hampshire, Estados Unidos da América, reuniram-se para discutir ansiedades e incertezas quanto aos rumos dos letramentos em seus países de origem.

poderiam ser tratados na sala de aula a fim de refletir e colaborar para novas políticas curriculares. Posteriormente, no Brasil, dois Professores da Universidade de São Paulo (Menezes de Souza e Monte Mór), deram início ao Projeto Nacional de Letramentos (já explicitado anteriormente) que une várias universidades brasileiras para estudos e pesquisas sobre letramentos em diversas regiões do país.

1.4.2 *Definindo Letramento Crítico*

Em seus desdobramentos derivados de pesquisas e estudos, o conceito de letramento foi revisto e passou a agregar o adjetivo crítico. (Mudança que — creio — ocorreu na busca por ressignificar o papel educacional e político da língua inglesa.) O conceito de letramento crítico advém de contribuições da teoria crítica de educação, com influência da pedagogia crítica de Paulo Freire; mas a noção atualmente discutida difere desta porque alude a uma acepção de crítica mais voltada à problematização de questões sociais em detrimento de um projeto emancipatório (PENNYCOOK, 2001).

Houve críticas à pedagogia crítica tal qual foi concebida, pois esta tende a situar o professor como “conscientizador” (MENEZES DE SOUZA, 2009), como quem vai “conscientizar” os alunos de sua condição de excluídos e tentar fazer com que reajam e promovam a mudança social. A pedagogia crítica se embasa filosoficamente na teoria crítica, desenvolvida por pensadores da chamada Escola de Frankfurt. O pensamento e a ideologia dessa teoria almejavam alcançar a sociedade e ir além dos limites da academia. Com preocupação essencialmente prática, passou a criticar o que era imposto e não questionado pelos cidadãos, para conter a dominação sobre a massa e proporcionar sua emancipação. Embora rejeite a ideia de verdades rígidas e fixas, não defenda a prioridade da matéria nem da consciência — ambas as epistemologias distorceriam a realidade para o benefício de algum grupo —, a teoria crítica tem inspiração marxista em seus métodos e suas ferramentas que não condizem com a pós-modernidade.

Santos (2007) aponta que tal teoria não conseguiu resolver os problemas por ela propostos no século XX. Essa falha teria dado margem ao surgimento da teoria crítica pós-moderna, que parece representar mais as transformações ocorridas no século XX na transição para o século XXI. O Pós-estruturalismo e neocolonialismo passam a ser uma filosofia mais condizente com estes tempos. A teoria crítica pós-moderna parte de uma mesma corrente de pensamentos da sua matriz acrescida de maturidade adquirida com o desdobrar de eventos na contemporaneidade: seriam pós-modernos fenômenos como a globalização, o relativismo, o

pluralismo, o desaparecimento da objetividade e da racionalidade, a expansão da sociedade (mídia e imagem), a cultura de massa, o indivíduo visto essencialmente como consumidor e o conhecimento como mercadoria. Na teoria crítica pós-moderna, a subjetividade é levada em conta, assim como o é a heterogeneidade, em busca de uma percepção das relações de poder que se estabelecem no meio social.

Ainda segundo Santos, dessas significações surgiram dois tipos de conhecimento presentes no projeto da modernidade e que influenciaram a construção da teoria crítica pós-moderna: o conhecimento-regulação — um saber tradicional, rígido e impositivo — e o conhecimento-emancipação — uma abertura aos sujeitos à sua liberdade de expressão e posicionamento como cidadãos que implica um saber de solidariedade. Diferentemente da teoria crítica, a teoria crítica pós-moderna considera o conhecimento-emancipação como mais importante, pois busca elevar o indivíduo da condição de objeto à condição de sujeito. Além disso, não deixa de lado as relações de poder, mas percebe que não são unilaterais: classes menos favorecidas, também, exercem poder, e os micropoderes permeiam todas as relações e práticas sociais que se desenvolvem nessas relações (FOUCAULT, 1987).

Porém, cabe salientar que, apesar das críticas à pedagogia crítica de Freire (2001; 2005) — que concebe a linguagem e a alfabetização como meios centrais para a reconstrução social —, ela foi importante para o desenvolvimento do Letramento Crítico. Com base em seus conceitos — lidos e discutidos em várias partes do mundo —, ganhou força um olhar mais atento às inclusões e exclusões sociais que permeiam todas as práticas sociais de uso da linguagem.

Porém, destaco que segundo o Letramento Crítico, em vez de mostrar as relações desiguais de poder que permeiam os usos da linguagem, o professor pode provocar questionamentos e problematizações para que os alunos analisem seu contexto, percebam nele tais relações e reflitam sobre questões assim: querem fazer algo para mudar? Podem fazer? Como? Esse pensamento se relaciona com o pós-estruturalismo — corrente filosófica que, também, influencia o Letramento Crítico, daí sua pertinência a este estudo. Para os pós-estruturalistas, os discursos não são neutros; ou seja, são permeados por relações de poder, são construídos e validados por comunidades sociais que deles se valem (FOUCAULT, 2000).

Base do letramento crítico, as teorias críticas pós-modernas — também pós-críticas — buscam tornar o ensino mais significativo através de propostas mais diretamente relacionadas com o contexto do discente, problematizando temas importantes para sua formação. Daí a

importância desses esclarecimentos preliminares para tratar da definição de Letramento Crítico propriamente dito.

Duboc (2014, p. 219), embasada em Comber (2001), ressalta que a “[...] a proposta do Letramento Crítico consiste em trabalhar a leitura e a produção de sentidos dos alunos de forma que estes compreendam a teia de privilégios e apagamentos nas práticas sociais”.

Gee (1992) situou o ato de ler, escrever, falar e fazer como práticas socialmente situadas e construídas pelo meio em situações de uso da linguagem e que estão inseridas em comunidades de discurso moldadas por conhecimentos e valores culturais diferentes. Ou seja, Letramento Crítico iria além da escola. A seu modo, Luke e Freebody (1997) reiteram essa visão aos sustentarem uma perspectiva sociológica de leitura e escrita em que ensinar e aprender a ler é ensinar pontos de vista, expectativas culturais, normas de ações sociais e suas consequências; ou seja, é ir além da sala de aula.

Como para alguns o acesso a códigos culturais — a escrita, por exemplo — e o desenvolvimento da capacidade de percebê-los — a exemplo da capacidade de ler alfabetos — são, muitas vezes, deslegitimados, o Letramento Crítico pode atuar como parte de um conjunto de ferramentas culturais favoráveis à reflexão e ação à medida que se intensifique a problematização de questões que permeiam a sociedade. Mais que ferramenta, torna-se uma forma de capital cultural que dá consciência da historicidade. Adotar essa posição pode ser um passo importante para começar a problematizar termos e contextos prevalentes no universo do ensino escolar de língua inglesa.

Contudo, a importância desse olhar no trabalho com o Letramento Crítico não o isenta de entraves. Não se trata de ponto pacífico e homogêneo. Engajar-se em problematizações pode criar tensões nas salas de aula, e o professor precisa estar preparado para lidar com elas. Enfrentar essa tensão pode ajudar a desconstruir valores rígidos, fixos, tradicionais e que excluem muitos dos que não se enquadram na rigidez dos padrões e daqueles cujas singularidades não entram na tradição, em geral, imposta nas escolas e, no caso deste estudo, nas aulas de inglês.

Luke e Freebody (1997) argumentam que o Letramento Crítico não versa sobre um enfoque único, mas inclui consciência de como os textos podem funcionar segundo interesses particulares: para quê, por quê, de quem, para quem. Pressupõe o desenvolvimento de estratégias para que se possa falar sobre, reescrever e contestar os textos da vida cotidiana. Ler e escrever são atividades sociais, porém há maneiras novas e diferentes de compreender essas ações — o que sugere uma reflexão sobre as culturas coloniais e os valores canônicos

difundidos pela escola tradicional. Fazem sentido os apontamentos de Luke e Freebody de que não há textos neutros; toda linguagem refrata o mundo — mundo que tem visões subjetivas e culturais diferentes. Daí ser importante (re)construir valores que permitam a todos ter sua voz reconhecida e, com esse reconhecimento, construir olhares mais profundos sobre o mundo e os locais de (con)vivência, respeitando-se a diversidade dos grupos contidos nesses universos.

Segundo Cope e Kalantzis (2012), a proposta do Letramento Crítico é ouvir as vozes e experiências que os alunos trazem para a escola, valorizando-os como cidadãos e agentes capazes de mudar. Nessa perspectiva crítica, os letramentos — alfabético, visual, digital, espacial e outros — são uma ferramenta para permitir aos discentes “[...] apropriar-se das formas em que os significados são construídos em suas vidas, ao invés de permitir que sejam alienados, atropelados ou excluídos por textos desconhecidos, ou simplesmente que se sintam confusos ou forçados a aceitá-los” (p. 145).

Cervetti, Pardalles e Damico (2001) acreditam que o Letramento Crítico pode promover a transformação, reflexão e ação. Para esses autores, essa abordagem está fundamentada na teoria da crítica social, nos estudos de Paulo Freire e, mais recentemente, nas teorias pós-estruturalistas. Para esses autores, o Letramento Crítico está associado à ideia de emancipação do sujeito para que ele possa, através da linguagem, atuar em práticas sociais de modo a se posicionar com senso crítico e provocar mudanças se assim desejar.

Igualmente, Morgan (1997) explica que a prática de Letramento Crítico pode levar os leitores a questionar representações presentes nos textos, a maneira como muitos passam a ser coniventes com as ideologias dominantes representadas nos textos e as injustiças que tais textos e leituras podem veicular a fim de tornar sua leitura em algo construído diversamente. O Letramento Crítico, portanto, permite que os leitores assumam um papel mais ativo na relação ente leitor e autor e possam atingir níveis mais profundos de compreensão numa perspectiva que “[...] questiona, examina e contesta as relações de poder que existem entre leitores e autores” (McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004, p. 14).

Outro autor que se refere às possibilidades trazidas pelo Letramento Crítico é Shor, conforme se lê em Duboc (2014, p. 219). Para ele, práticas com esse foco permitem ao estudante compreender sua construção socio-histórica e aumentar as chances de transformar sua situação se assim o desejar. Isso faz sentido não apenas na situação do ensino de língua inglesa — foco deste estudo; também em todos os contextos de uso da linguagem.

Também as afirmações de Menezes de Souza (2011b) se alinham no ponto de vista deste estudo. O autor assinala que Letramento Crítico supõe ir além do senso comum: fazer o aluno refletir sobre o que ele pensa que é natural e verdadeiro, sobre a história e sobre o contexto de seus saberes — seu senso comum; levar o discente a perceber que, para alguém que vive em outro contexto, a verdade pode ser diferente. Desse modo, o autor redefine Letramento Crítico para a contemporaneidade ressaltando que este busca não apenas ler a perspectiva do autor — compreender por que um texto foi escrito da forma como foi escrito —, mas, sobretudo — o porquê de o sujeito ler daquela forma, pois os sentidos que determinado leitor produz podem ser diferentes dos que outros produzem justamente porque são influenciados por seus contextos sociais. Para Menezes de Souza (2008), o Letramento Crítico vem trazer uma nova visão de ensino e de professor — não mais o docente que assumia a identidade do “eu-sei-e-vou-iluminar-o-aluno”.

Nessa linha de raciocínio, Zacchi (2014) pontua que o Letramento Crítico considera o conhecimento como algo a ser construído, de modo que o sentido do texto seja sempre múltiplo e dependa do contexto em que é veiculado e interpretado. Dessa forma, a própria realidade é social e culturalmente construída, daí que varia de comunidade para comunidade.

Para Takaki (2012), o Letramento Crítico está ligado a identidade, conhecimento, cultura, poder, ensino e aprendizagem e realidade como elementos que se transformam. Esses elementos estão sujeitos a interpretações diversas e plurais, conforme os sujeitos e seus contextos. Diante disso, propor um curso que oportunize aos professores visões e interpretações distintas pode levá-los a romper com discursos rígidos, construir currículos menos rígidos e levar novos ideais para suas salas de aulas.

Outra visão de Letramento Crítico pertinente a este estudo é a de Monte Mór (2013): pode ser uma filosofia educacional. Segundo ela, a linguagem tem natureza política, em razão das relações de poder nela presentes; logo, independentemente da modalidade e do contexto em que se apresenta, compreende-se que todo o discurso em sentido amplo é permeado por ideologias. Assim, a proposta inicia-se por rever o trabalho de leitura desenvolvido nas escolas e evoluir para se espalhar como projeto educacional.

Igualmente importante aqui é o conceito de Letramento Crítico em Mattos (2010) como algo que vai além da língua escrita, pois visa aprender como se relacionar com o mundo e pensar no mundo de maneiras diferentes das tradicionais.

Segundo Festino, Mattos e Mizan (2008), o Letramento Crítico não se caracteriza apenas como ensino; mas constitui-se como uma prática de construção de significados socio-

historicamente situada. Esse processo implica a utilização de formas distintas de produção, comunicação e recepção de signos linguísticos e visuais que existem em qualquer comunidade; noutros termos, significa que o que está sendo lido, visto ou ouvido foi produzido segundo valores e normas do contexto socio-histórico da comunidade a que o autor pertence. Também o leitor, ouvinte ou espectador estão inseridos em um contexto socio-histórico e cultural que influencia a forma como o sentido é construído. Para as autoras, o objetivo final do Letramento Crítico seria, assim, desafiar as relações de poder e provocar mudança social.

Também influentes neste estudo são os apontamentos de Duboc (2013), que conceitua Letramento Crítico como uma postura ou atitude filosófica problematizadora que vai além de um conjunto de técnicas e de qualquer engessamento que a ideia de método possa encerrar com estratégias preestabelecidas. Para Duboc (2012), configura uma atitude ante o texto ou enunciados com vistas à compreensão dos privilégios e apagamentos nas práticas sociais.

Ensinar com foco no Letramento Crítico pode encorajar o desenvolvimento de posições e práticas de leitura que questionem e critiquem visões que privilegiam o centro ou visões hegemônicas. De acordo com suas propostas, o comprometimento com uma educação que problematize representações, valores, ideologias e discursos pode levar os alunos a assumir posições, ter visões diferentes de mundo e compreender que a leitura supõe a distribuição de conhecimento e de poder em uma sociedade (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007).

O Letramento Crítico pressupõe, então, uma orientação para a capacidade particular de refletir e agir acerca de construções fundamentadas e ativas de visões de mundo capazes de ser promotoras de agência. Nesse sentido, a língua estrangeira pode ser um dos meios para mediar as discussões. Para que isso possa acontecer, é preciso haver desconstrução e busca de atitudes que possam promover a ideia de inclusão dos alunos e professores, que são os mais afetados por discursos negativos sobre a escola pública. Creio ser importante compreender que a língua inglesa é uma disciplina que deve contribuir para a inclusão. O discurso de senso comum de a escola pública não é lugar para se aprender inglês deve ser ressignificado por meio das práticas mais significativas e efetivas, nas salas de aula, acredito no Letramento Crítico como meio para desconstruir discursos negativos quanto ao inglês e a escola pública.

É preciso repensar o que está dentro deste “aprender língua” para ir além do senso comum. Como quer Jordão (2013, p. 32)

Ensinar e aprender línguas é, então, ensinar e aprender maneiras de ver, ser, estar e agir no mundo; o papel da escola nesse processo é justamente oportunizar o confronto entre diferentes perspectivas, possibilitar a tomada de decisões “socialmente responsáveis” e ensinar a viver e conviver com a instabilidade e a conseqüente produtividade que a coexistência de variadas perspectivas instaura em nós.

Essa passagem explica outros sentidos para ensinar e aprender idiomas que diferem dos paradigmas tradicionais — língua apenas como meio de comunicação ou para fins de mercado. A autora focaliza novas perspectivas, as quais se mostram relevantes à pesquisa subjacente a este estudo. Aos adeptos da filosofia do Letramento Crítico, cabe aproveitar esses conceitos que Jordão salienta em momentos propícios para as práticas dos letramentos nas aulas de língua; precisam estar atentos às brechas (DUBOC, 2014b) que surgem durante uma aula para colocar em prática propostas reflexivas de letramento com crítica. Trata-se — diria Duboc — do “[...] contexto local que nos informa constantemente até que ponto pode e quer dialogar com o global” (p. 12). Portanto, realizar atitudes pedagógicas sob as premissas dos letramentos críticos depende da atitude docente sobre o currículo. A crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no professor, no aluno ou na instituição; antes, emerge em todas essas instâncias. Por isso é importante que os docentes tenham e pratiquem uma atitude problematizadora nas brechas¹⁹ de sua prática sempre que as encontrar e julgar relevante (p. 96).

Também presente nas concepções de Letramento Crítico, a teoria social crítica pós-moderna tem influência relevante nesse campo de pesquisa. Sua visão postula que — cabe frisar — os significados são sempre contestados e se relacionam com lutas sociais baseadas nas desigualdades de conhecimentos e poder; noutros termos, alguns grupos possuem vantagens por deter poder social e cultural maior. Essa teoria postula ainda que as desigualdades podem ser reconstruídas via linguagem; e tal postulado estabelece um ponto comum com o Letramento Crítico, que olha para as desigualdades não a fim de exterminá-las, mas sim de compreendê-las para promover reflexões críticas problematizadoras: base para iniciar processos de transformação social.

Vejo essa filosofia como algo que possibilita um pensar problematizador que pode levar professores e alunos a suspeitar do que é posto como “verdade” e imposto na sociedade, favorecendo alguns grupos e excluindo outros. Acredito que seu exercício nas aulas de inglês

¹⁹ Uma abertura, um momento oportuno, que se constitui metaforicamente como como uma interrupção e possibilidade de transformação em um cenário supostamente estável e homogêneo. (Duboc, 2014)

pode ensinar a língua e contribuir para desconstruções do que está nas práticas sociais ferindo, agredindo e excluindo. Meu conceito de Letramento Crítico, então, se formou numa base comum que vejo em todos os conceitos expostos acima: a) compreensão da complexidade e multiplicidade de pensamentos, sobretudo nos contextos locais, que precisam ser considerados e vistos como heterogêneos; b) problematização de questões relacionadas com poder, apagamentos e exclusões na aula de Língua Inglesa. Compreendo, então, Letramento Crítico como uma filosofia educacional que não trabalha apenas para ensinar apenas a língua e suas estruturas, mas para contribuir para a formação indivíduos engajados e mais sensibilizados ao mundo que os cerca, levando –os a refletir e, indo além, talvez agir em prol de mudanças, especialmente em seu contexto local .

1.4.3 Aspectos constituintes

Alguns aspectos constituintes do Letramento Crítico podem ser traduzidos por estes termos: crítica/criticidade, agência e construção de sentidos (*meaning-making*), apresentados e comentados a seguir. Estão ligados a conceitos e desdobramentos do tema e se encontram imbricados uns nos outros. Logo, sua separação visa deixar a exposição mais didática.

CRÍTICA/CRITICIDADE. Em que pesem as observações já feitas sobre a noção de crítica no contexto deste estudo, creio ser importante ampliar o comentário sobre o conceito de crítica subjacente a este trabalho, uma vez que esse pode assumir outros significados em outras perspectivas sobre língua, linguagem e aprendizagem; ou seja, falar em crítica pode ser se referir a coisas diferentes. Aqui, o sentido de crítica se baseia nas concepções pós-estruturalistas e pós-modernas: ser crítico é ser capaz de analisar pressupostos e implicações das formas de pensar e agir; é ter ciência de que todo conhecimento, toda ação e todo indivíduo são cultural e socialmente localizados (BHABHA, 1994): constroem-se nas relações entre visões de mundo distintas. Essa visão de ser crítico se contrapõe a visões tradicionais que costumam relacionar a capacidade crítica com o grau de escolaridade; nessa lógica, não escolarizados seriam seres acrílicos, e a crítica seria atributo e capacidade só dos letrados. Na lógica deste estudo, qualquer indivíduo é capaz de pensar com crítica, questionar valores e ideologias, independentemente de seu nível de letramento. É claro: refletir criticamente não é ação nem atividade circunscrita ao uso da linguagem escrita.

Segundo Monte Mór (2013, p. 39), “[...] a habilidade de ser crítico tem se tornado uma habilidade importante para a convivência em sociedade”. Segundo ela, legislações e orientações curriculares revelam instruções que advogam a formação de sujeitos críticos. Isso

quer dizer que já existe preocupação formal com a criticidade. Para a autora, a referência ao ser crítico se abre a entendimentos antagônicos; dois recortes exemplares: 1) “[...] para ser crítico, é preciso ter escolarização ou altos níveis de escolarização [...]”; 2) “[...] ser crítico consiste em ter a capacidade de percepção crítica que cidadãos devem ter sobre a sociedade em que vivem, e não é necessário ter altos níveis de escolarização para isso” (p. 33). Embora as duas visões contenham diferenças básicas, são bastante comuns na sociedade, ainda que a segunda tenha se tornado campo de mais estudos e percepções na pós-modernidade.

Nos recentes estudos sobre letramentos, a questão da crítica se renova ao ser abordada por uma perspectiva que se relaciona à linguagem como uma prática social. Na visão convencional, a relação língua–linguagem é tratada dentro de seu valor linguístico e, nesta, a crítica desempenha um papel relevante, porém de acesso restrito (p. 39)

Nota-se, com base no excerto, uma visão pós-moderna de crítica, a qual passa a incluir contextos que outrora eram excluídos e descredibilizados. O saber nessa perspectiva pós-crítica se pluraliza, dá margem a sentidos diversos, de acordo com os contextos locais em que os sujeitos estão inseridos.

A ideia de crítica no sentido desenvolvido até aqui também se projeta no pensamento de Ricoeur (1997), para quem a noção de crítica se liga com a ruptura de um padrão tradicional. Cunhado pelo autor, o termo hermenêutica da suspeita permite ao interlocutor questionar sentidos arraigados por pensamentos tradicionais do senso comum, ou seja, permite construir novos sentidos pela suspeita sobre sentidos antigos. Com base nessa premissa, novas possibilidades interpretativas podem ser criadas ante sentidos que são supostamente “ensinados” ou “transmitidos de geração em geração”. Esse pensamento crítico consiste, fundamentalmente, na desconstrução, ou seja, na ação de provocar uma ruptura em dado sistema de funcionamento, dando espaço para que novas interpretações se tornem possíveis. Eis um dos méritos principais da hermenêutica da suspeita: fazer conscientizar de que não existe saber universal, e sim linhas de pensamentos, divergentes e convergentes, numa tensão que é condição própria da interpretação que busca incluir os sujeitos. A crítica passa a considerar outros tipos de saberes ligados aos fatores socioculturais.

Entender os conceitos de crítica coerentes com este estudo demandou recorrer a autores como Luke (2004) e Lankshear e McLaren (1993), cujas reflexões enfocam a visão crítica de mundo na pós-modernidade.

Luke elucida que seu conceito de ser crítico está na análise de como as pessoas usam textos e discursos para construir e negociar identidades, poder e o capital — o que faz muito

sentido no contexto da pesquisa implícito a esta tese, que procura promover reflexões sobre como seria implementar maneiras mais críticas de ler o mundo na aulas de Língua Inglesa e as formas como o capital opera no dia a dia de alunos e professores envolvidos nesta pesquisa.

Lankshear e McLaren mencionam que ser crítico se relaciona com a intenção de mudar a compreensão de mundo e mudar o mundo que o ser humano habita e tem de entender — tal intenção se alinha no contexto deste estudo. É claro: a intenção da pesquisa tende mais ao pensar sobre os fatos para construir novos sentidos e instigar certas consciências do que promover mudanças propriamente ditas, ou seja, no nível da prática docente. Embora se valha fundamentalmente desta prática, o estudo propõe uma ação mais reflexiva sobre as possibilidades práticas de oferecer um ensino de inglês mais crítico.

Faraco e Tezza (2001) conceituam a noção de ser crítico de modo pertinaz a este estudo. Esclarecem que ser crítico é ser capaz de atravessar as fronteiras do texto em si rumo à natureza concreta de outros textos, outras linguagens, apropriadas para criar quadros mais amplos de referência. Dito de outro modo, aulas com foco na amplitude e em olhares múltiplos por meio de textos diversos pode propiciar momentos de criticidade e expansão do olhar. Por exemplo, entender que o texto vai além da dimensão física — a escrita, manuscrita ou impressa no papel ou digitalizada na tela (da tevê, do cinema, do computador, do telefone etc.) — quando o produto de sua leitura ajuda a fundamentar uma decisão, uma escolha, uma discussão ou um conselho no dia a dia da oralidade, seja na escola ou fora dela. Nesse nível de circulação extraescrita, extrapágina do texto, novos sentidos são construídos.

Em resumo, este trabalho compreende crítica à luz de Ricoeur (1997) e Monte Mór (2013). Para esses autores, há uma ruptura nas percepções tradicionais de crítica que inclui outros sujeitos, que valida formas diferentes de conhecimento sem excluir, da participação no mundo como agente, quem tem pouca escolaridade ou escolaridade nenhuma. Essa visão converge para as concepções de Letramento Crítico segundo as quais formas variadas de pensamento podem — e devem — ter um lugar; isto é, ser respeitadas e problematizadas. Desse pensamento partiu a tentativa de desconstruir a ideia hegemônica de que há donos da verdade e verdade única.

Ser agente de sua vida supõe que o ser humano promova, então, sua agência. Assim, convém discorrer sobre esse conceito, que embasa a pesquisa apresentada nesta tese.

AGÊNCIA. Existem vários conceitos de agência, que o tornam um termo de semântica complexa. Bastante presente no trabalho de estudiosos diversos (Giddens, Bourdieu, Certeau, Bakhtin, Scale, Austin, Butler, Otner, Ahearn, Biesta, etc.) e áreas e disciplinas distintas

(antropologia, sociologia, linguística, filosofia, psicologia, ciências políticas, história, linguística aplicada e outras), a palavra *agência* se liga a práticas sociais e culturais envolvendo o ser que *age* como sujeito no mundo. As definições que convergem para este estudo derivam de autores como Ahearn (2001), Lantolf e Thorne (2006), Archer (2000), Biesta (2015) e Jordão (2006): a agência se refere à capacidade mediada socioculturalmente de agir. Como toda ação é socioculturalmente mediada em sua produção e interpretação, ela é uma forma de intervenção no processo de construção de sentidos e representações do mundo; pode ser construída ao longo da vida por meio da interação, ou seja, pode ser relacional. Além de ser construída por meio de trajetórias históricas e culturais pessoais e coletivas, é com frequência uma propriedade de grupos que envolvem atitudes de mediação cujo elemento principal é a linguagem.

Para Jordão (2005), a agência implica não apenas engajamento social, mas ainda — e sobretudo — mudanças de atitude e de comportamento, bem como pontos de vista diversos. Porém, a autora salienta a impossibilidade de mensurar ou controlar essas mudanças: “[...] o processo é incerto, a transformação imprevisível, mas sua necessidade imperativa, quase uma compulsão para a alma pós-moderna” (p. 10). Além disso, a agência “[...] é uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo” (p. 432).

Essa construção de sentidos está ligada ao contexto socio-histórico cultural, portanto seria importante enfatizar que a agência acarreta relações sociais e somente pode se tornar efetiva através delas. Por conseguinte, requer capacidades de organização e não é simplesmente o resultado de poderes convincentes ou formas de carisma que uma pessoa, sozinha, possa ter. A capacidade de influenciar os outros ou transmitir ideias só se transforma em ação se houver uma associação de muitos indivíduos engajados em um projeto. Por isso, a agência depende de uma rede de sujeitos que se engajem em projetos e práticas de outros.

Convém mencionar que neste trabalho agências distintas são levadas em consideração de acordo com a construção de sentidos de cada indivíduo do grupo. Exemplo é a agência de professores, que foca no ensino. Exercê-la nesse âmbito implica decidir os rumos desse processo. Quanto mais consciente for o docente acerca de sua filosofia de ensino, mais chances ele terá de utilizar seus recursos agentivos em prol de um ensino significativo que se alinhe em seus objetivos. Suas decisões acerca do ensino podem trazer implicações para muitos sistemas de aprendizagem, inclusive desmotivação ou desistência da aprendizagem de inglês. Passa-se a acreditar que não são capazes de usar a língua ao vivenciar experiências que

não têm significância em seu contexto de vida. Por outro lado, um ensino significativo pode potencializar oportunidades de aprendizagem.

As implicações da agência no ensino são amplas e abrangem toda a sociedade, em especial a escola e o compromisso com a formação docente. Permite almejar avanços e novos olhares para o tão complexo sistema de ensino e aprendizagem de inglês, sobretudo do lugar de onde falo. Neste trabalho, o conceito de agência é o que embasa pesquisas sobre Letramento Crítico. Supõe que ação, atitude e mediação devem estar presentes todo o tempo para atingir objetivos como a construção colaborativa de conhecimentos e a execução de ações que levem os indivíduos à reflexão e problematização de temas como desigualdade e relações poder.

CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS (MEANING-MAKING). Outro conceito importante para este trabalho é o de construção de sentidos; isto é, o processo de como os indivíduos significam o que veem, leem, ouvem, etc., o que expressam; processo de como interpretam tudo que os rodeia e de como relacionam isso tudo consigo mesmos (ZITTOUN; BRINKMANN, 2012; HEIN, 1999; KUZRMAN, 2011). Noutros termos, constitui o caminho pelo qual as pessoas interpretam situações, eventos, objetos ou discursos à luz de seus conhecimentos e suas experiências prévias (ZITTOUN; BRINKMANN, 2012). Aprender construindo sentidos é uma expressão que enfatiza o fato de que, em qualquer situação de aprendizagem, as pessoas estão ativamente engajadas em construir significados para dada situação de acordo com seu contexto socio-histórico e cultural (HEIN, 1999).

A definição de construção de sentidos é ampla e se baseia em várias tradições vindas da sociologia, da antropologia e de outras ciências sociais. Em sua raiz, está a sugestão de que os seres humanos constantemente procuram compreender o mundo à sua volta, por conta disso atribuem sentidos e tendem a impô-los, muitas vezes sem reflexão ou contextualização, a outros contextos. Nestes, os sentidos podem assumir outra forma, dada a situação local de onde se está olhando. Esses significados “impostos”, portanto, são passíveis de ser contestados, uma vez que sempre há espaço de contestação e estímulo à ação, além de um local propício à contestação em cada indivíduo e em cada prática social (KUZRMAN, 2011). Isso porque só se pode atribuir sentidos com base no contexto socio-histórico em que se está incluído; os sentidos não são passíveis de generalização.

Portanto, a construção de sentidos está atrelada à habilidade crítica de não apenas receber sentidos “prontos” e “devolvê-los” nas avaliações exatamente como foram apresentados, mas também de construir sentidos ou atribuir interpretações possíveis a

informações, conhecimentos e ideias presentes em textos multimodais diversos. Sentidos e interpretações que sirvam de reflexão, estejam fincadas no contexto local e produzam sentidos para o lido, o escutado e o escrito, dentre outros produtos sociais do letramento — conforme as propostas de Letramento Crítico.

Contudo, desenvolver a habilidade de reflexão crítica requer o exercício de um olhar menos ingênuo sobre o mundo e as coisas ao redor.

A habilidade de construção de sentidos (*meaning-making*) se desenvolve juntamente com a habilidade crítica. Ao estudar o processo de *meaning making*, Ajayi (2009) verifica que nele os aprendizes desenvolvem percepção crítica da interpretação de fatos/eventos em relação ao mundo e à sociedade em que vivem (MONTE MÓR, 2013, p. 45).

Nesse excerto, compreendo que o processo de *meaning-making* é construído de acordo com experiências e vivências, ou seja, constroem-se sentidos e a criticidade de acordo com as experiências e percepções. Para Sack (1995), aprender a ler o mundo é ação constante para o ser humano, pois está repleto de diversidade.

Quando nós abrimos nossos olhos a cada manhã, lá está um mundo que nós passamos a vida inteira aprendendo a ver. Não nos é dado este mundo: nós fazemos nosso mundo através da incessante experiência, categorização, memória e reconexão (p. 114).

Com efeito, a crítica não é inata ao ser humano; é um construto — fundado em relações sócio-histórico-culturais; é algo a que o ser humano se expõe como um exercício vinculado ao meio em que vivemos. Essa construção — é claro — não é fixa; pode se alterar conforme a experiência.

Um trabalho com foco em Letramento Crítico pode ser uma ferramenta viável a esse desenvolvimento crítico no meio escolar. As escolas podem proporcionar aquele exercício de modo a permitir (re)construir ou (res)significar construções de sentidos. Trata-se da consequência inevitável da interação humana com a natureza e a cultura (HEIN, 1999).

Construção de sentidos, portanto, pressupõe algo menos estático e limitado. Salienta uma visão de que construir significados passa por mudanças constantes na convivência com o outro e na apreensão de novos sentidos. Nesse processo, vão se formando mais sentidos (POSTMAN; WEINGARTNER, 1969), derivados de ações e atitudes contidas no meio e que constituem a agência. Nesse caso, para usar plenamente sua agência, o professor precisa, em primeiro lugar, ver-se como quem atribui sentidos ao que vê, lê, ouve etc. e ver que esses sentidos não são pré-definidos — como postulam visões mais tradicionais de língua,

linguagem e leitura. Essa visão pode tornar possível ao docente enxergar o processo de ensino e aprendizagem como aquele em que os alunos são os que vão construir sentidos para o que veem, leem, ouvem, etc. Sentidos que estarão sempre atrelados ao seu contexto socio-histórico cultural e local.

Para construir sentidos, há técnicas que se modificam constantemente no processo de interpretação. São construídas, sobretudo, pela cultura e vivência, pois as maneiras de ver o mundo são dadas por relações sociais já constituídas e pelas que ainda interagem com o Outro (BHABHA, 2005). Por isso a construção de sentidos está sempre ligada ao contexto socio-histórico de cada um. No caso deste estudo, no início do trabalho de formação com as professoras participantes, foi possível notar que ensinar e aprender inglês na visão delas tem relação estreita com as visões de mundo da Europa e dos Estados Unidos; e que demonstravam acreditar que deviam ensiná-las a seus alunos. Porém, sem reflexão crítica, sem se falar de contexto e, sem contextualizar cada visão em seu local socio-histórico, sem deixar claro que, mesmo numa comunidade supostamente homogênea, há contextos locais diferentes; logo, maneiras diferentes de ver o mundo. O que ficava invisível na visão delas são as relações de poder que permeiam as visões de mundo de cada microcosmo, cada contexto local, cada indivíduo com relação ao que o cerca (FOUCAULT, 2000).

Portanto, o ensino de língua inglesa nesse contexto local carrega marcas de entidades que foram e são significativas e vistas como únicas para os professores. Sobre essa questão, Bhabha (2005) e Kress e Van Leeuwen (1996) afirmam que a visão europeia se mantém em lugar de destaque nas maneiras de ver o mundo; por isso, a maneira como se constroem sentidos ao redor do mundo tende a ser influenciada por essa relação desigual de poder.

De fato, o modo como os professores veem o ensino de inglês e a construção de sentidos para ensinar e aprender esse idioma influenciou e direcionou a pesquisa apresentada nesta tese. Dessa construção de sentidos derivou a tentativa de apresentar a proposta do Letramento Crítico como perspectiva de construção de sentidos e desconstrução de ideias fixas e rígidas vindas das experiências que permearam a vida profissional das professoras participantes da pesquisa e desta pesquisadora que escreve.

Vejo proximidade entre o processo de construção de sentidos e o viés sociocultural de ensino e aprendizagem (JOHNSON, 2009), assim como vejo o engajamento em atividades sociais e a interação como forma de organizar o pensamento por meio da linguagem. O paradigma sociocultural concebe a aprendizagem como prática social em que os sujeitos se engajam colaborativamente na construção de sentidos e conhecimentos sob mediação de uma

pessoa mais experiente ou com colegas. Nessa perspectiva, a formação docente passa a ser concebida como espaço de construção de novos sentidos através de experiências diferentes nas quais estes sujeitos estão envolvidos.

Sobre esse olhar sociocultural, podemos citar a noção de zona de desenvolvimento proximal²⁰ de Vygotsky como elemento que medeia a construção de sentidos por meio da colaboração entre participantes. Estes, ao receberem assistência ou prestarem assistência colaborativamente, estão construindo e reconstruindo sentidos e desenvolvendo suas capacidades. A perspectiva sociocultural traz a concepção de aprendizagem situacional, na qual os sujeitos constroem sentidos por meio de comunidades de prática social, cultural e historicamente construídas. Por meio dessa socialização, na comunidade de prática os membros negociarão suas identidades com base em seu próprio agenciamento e do agenciamento dos outros membros. Nesse cruzamento de sentidos de um grupo colaborativo, a agência acaba acontecendo da maneira como cada um dos membros constrói seus sentidos.

Embora a teoria da zona proximal seja anterior às propostas de Letramento Crítico e não aborde a criticidade nem a reflexão da mesma maneira, pode ser vista como primeiro passo para combater a visão tradicional de ensino e aprendizagem em que o professor constituía a figura central: “transmissor” de conhecimentos prontos e estanques que os alunos iriam “devolver” tal e qual nas avaliações. Como essa proposta tirou o foco do docente como detentor do conhecimento e trouxe aos alunos a possibilidade de interagir e construir conhecimento em conjunto com a mediação do professor ou de colegas mais familiarizados com o processo ou conhecimentos trabalhados no momento, vejo-a como proposta que já trazia mudanças significativas sobre como se veem a construção de conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem.

Eis por que propus na formação com as professoras esse tipo de interação com colegas para a coconstrução de práticas de letramento. Essa construção de sentidos das docentes antes, durante e após a coconstrução se desdobra na análise de dados.

²⁰ Para Vygotsky (1978, p. 86), a zona de desenvolvimento proximal é “[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas de forma independente, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais competentes”.

2 METODOLOGIA

Este capítulo descreve a metodologia empregada na pesquisa subjacente a esta tese, relacionando-a com as concepções teóricas já expostas. Aborda a natureza da pesquisa, o contexto em que foi realizada e a descrição dos participantes.

2.1 Natureza da pesquisa

A investigação aqui descrita se desenvolveu como pesquisa-ação colaborativa de natureza qualitativa (LOPES, 1996a), interpretativista (ERICKSON, 1986; FETTERMAN, 1998; BURNS, 1999; ANDRÉ, 2004) e etnográfico-escolar. Convém salientar que a pesquisa etnográfica demanda tempo e envolvimento com a comunidade enfocada; mas, como diz Moura Filho (2000, p. 11),

Na etnografia escolar, não há em geral, condições de se empregar anos em um projeto etnográfico, que deve ser um processo demorado que demande uma longa permanência do(a) etnógrafo(a) no campo, compartilhando moradia com os sujeitos da pesquisa, a fim de que possa escrever com propriedade sobre o estudo.

Levando-se em consideração que não há tempo suficiente nos programas de doutorado para tal convivência, tenho como elemento de respaldo os anos de experiência profissional e convivência diária com profissionais do ensino de línguas. Em parte, na Universidade Federal do Tocantins — na disciplina de Estágios supervisionados; em parte, na Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado (APLITINS), em que o contato com docentes é intenso (ALENCAR, 2010).

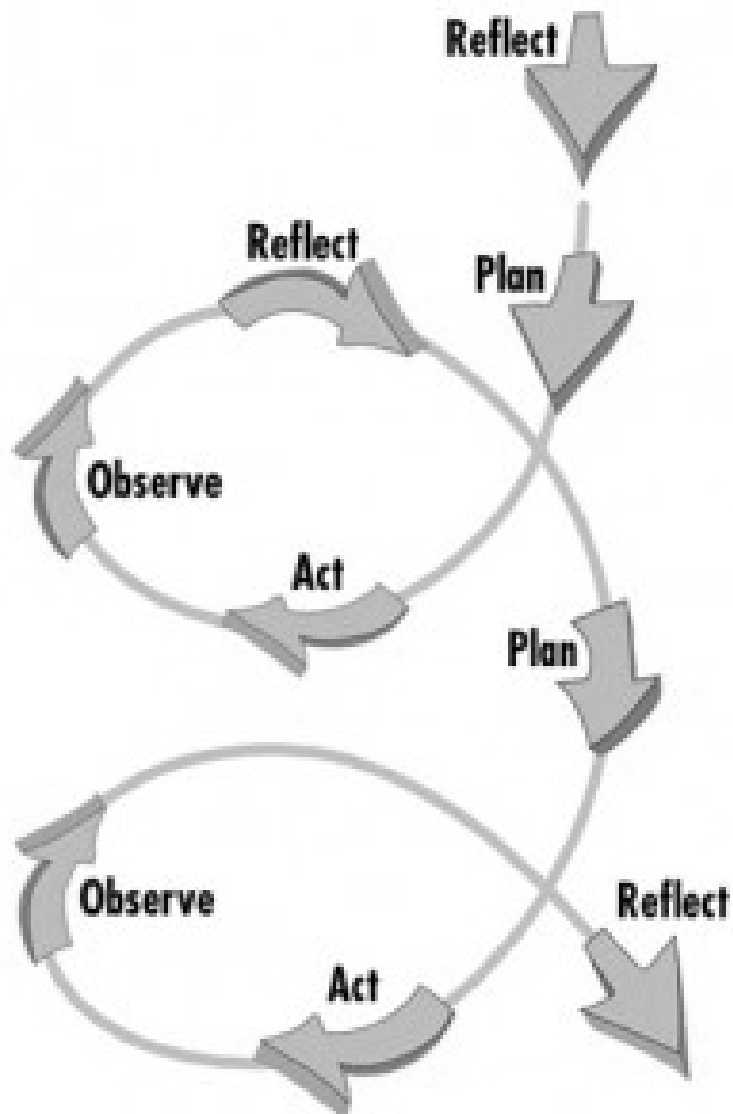
Trata-se de uma pesquisa em que propus um curso de formação para nove professoras da rede pública acerca da reflexão, problematização, compreensão e prática do Letramento Crítico nas aulas de língua inglesa das participantes. A pesquisa se situa no campo da linguística aplicada e linguística aplicada crítica, que interagem com a filosofia do Letramento Crítico neste estudo.

Como foi adotado o formato metodológico da pesquisa-ação colaborativa para desenvolver este estudo, convém discorrer sobre a diferença entre ela e a pesquisa-ação antes de justificar minha opção.

Silvestre (2008) esclarece que desde o surgimento da pesquisa-ação, estudiosos diversos têm lhe apontado formatos diferentes. O modelo pioneiro apresentado por Lewin (FIG. 1) envolvia ciclos em forma de espirais. O ciclo básico de atividades nesse modelo

compreendia uma primeira ação com as seguintes etapas: identificação de uma ideia geral, reconhecimento, planejamento geral, desenvolvimento e implementação dessa primeira ação; depois, avaliação e revisão do plano geral. Com base nesse ciclo básico, os pesquisadores seguiam, em espiral, para o desenvolvimento e a execução de uma segunda ação: avaliar e revisar o plano geral; e assim por diante, quantas vezes fossem necessárias repetir o ciclo para chegar à resolução do problema.

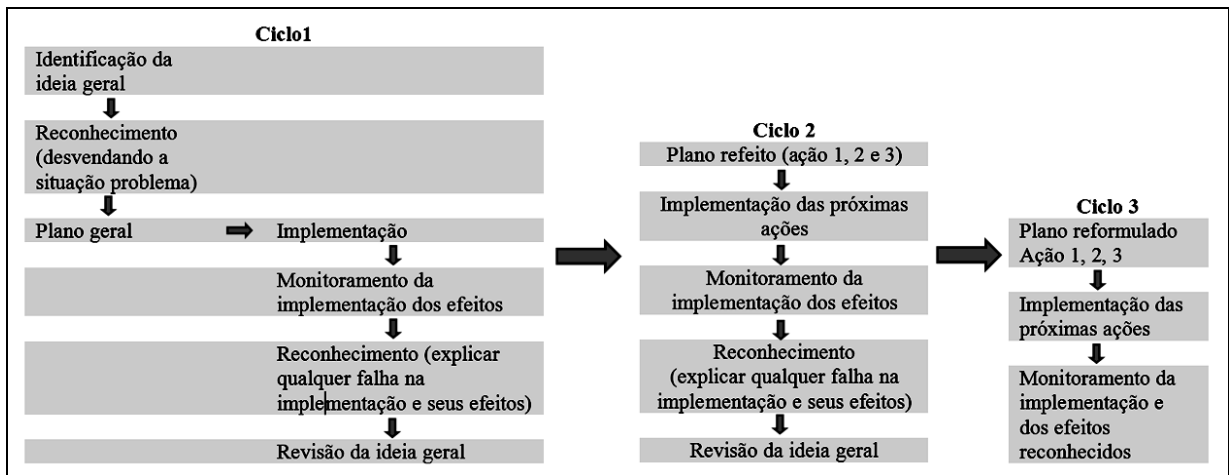
FIGURA 1. Modelo de pesquisa-ação apresentado pioneiramente por Lewin; envolve ciclos em forma de espiral



Fonte: Tupholme (2016).

Silvestre (2008) afirma que outros pesquisadores se opuseram à visão de Lewin. Consideravam seu modelo importante para o início das pesquisas, mas pensavam que ainda necessitava ser lapidado. Elliott (1991) sugere, então, uma revisão; para ele, o problema investigado teria de possibilitar mudanças (condição não mencionada por Lewin). Elliot defendeu que a fase de reconhecimento precisaria ser revista continuamente no espiral de atividades; noutros termos, a implementação de uma ação teria de ser monitorada para garantir sua realização total antes da avaliação final. A figura a seguir expõe o modelo revisado por Elliot.

FIGURA 2. Versão do modelo de pesquisa-ação de Lewin revisado por Elliott



Fonte: adaptado de Silvestre (2008, p. 25).

Entretanto, os dois modelos apresentados não destacaram a colaboração como característica do processo de pesquisa-ação. Nesse vácuo, Burns (1999) apresentou a pesquisa-ação colaborativa, que contém o componente colaboração como elemento de interação primordial da investigação qualitativa. Para Burns, processos colaborativos aumentam as oportunidades de os resultados da pesquisa sobre a prática retornarem aos sistemas educacionais de forma mais considerável e crítica; em parte, porque encorajam os professores a dividir problemas comuns e trabalhar cooperativamente como comunidade de pesquisa para examinar suposições, valores e crenças nas instituições onde trabalham. As ações colaborativas têm mais chances de ser efetivas, pois os envolvidos se engajam na concretização de mudanças.

À luz de Burns, Silvestre (2008) esboça um modelo que, para ela, expressaria a ideia daquela autora, mas ressalta que pode ser reformulado ou alterado segundo a compreensão de cada pesquisador. A figura a seguir apresenta tal modelo.

FIGURA 3. Modelo de Silvestre para a ideia de Burns que pode ser reformulado e alterado segundo a compreensão de cada pesquisador



Fonte: adaptado de Silvestre (2008).

No contexto de minha pesquisa, não houve ainda escrita colaborativa de relatórios ou artigos (item 6) nem a publicação de relatórios (parte do item 8). Quanto à apresentação da pesquisa à comunidade, já aconteceu mediante seminários da Associação de Professores de Língua Inglesa do Tocantins (APLITINS) e na Universidade Federal do Tocantins.

No curso de formação para docentes de inglês, a cooperação auxiliou o grupo de docentes porque estimulou uma visão de comunidade de prática e ajuda mútua na resolução

de conflitos, bem como a discussão sobre aula e assuntos passíveis de serem tratados nas aulas de Língua Inglesa e comuns às participantes. Eis por que cabe dizer que interação é palavra-chave na pesquisa-ação colaborativa. No caso das participantes do grupo, sua agência apresentava alterações: em alguns momentos do curso, havia umas mais ativas, exercendo mais liderança e com iniciativas; em outros momentos, os papéis se invertiam, como se vê adiante nos tipos de participação da comunidade de prática em que o grupo se configurou.

2.2 Instrumentos de coleta dados

Com a finalidade de desenvolver a pesquisa sobre o processo de formação com professores de Língua Inglesa em curso de formação continuada, utilizei os seguintes instrumentos de pesquisa: questionário inicial; gravações em vídeo dos encontros do curso de formação; sessões reflexivas; sessões de *feedback*; narrativas das docentes; gravação em vídeo de aulas nas escolas.

2.2.1 *Questionário inicial*

No início das atividades do curso de formação com as professoras (agosto de 2014), pedi-lhes que respondessem por escrito a um questionário (APÊNDICE 1). As perguntas incluem assuntos como carreira profissional, planejamento de aulas, papel da disciplina de Língua Inglesa no currículo, contexto local, o livro didático, compreensão sobre Letramento Crítico e expectativas com relação ao curso. Não houve discussão posterior das respostas. Ou seja, o questionário serviu de retrato para que eu pudesse perceber o que as docentes pensavam e como poderia ser nosso trabalho conjunto quanto a pontos que elenquei como principais: o papel da língua inglesa no currículo, as expectativas quanto ao curso, o conceito de Letramento Crítico e a relação do contexto local com o ensino de inglês, o livro didático.

2.2.2 *Gravações em vídeo dos encontros do curso de formação*

Houve dez encontros, de quatro horas cada. Nove deles foram filmados. No primeiro encontro não houve filmagem porque era necessário o termo de consentimento (ANEXO 1) das professoras. Comecei a filmar a partir do segundo. Por meio dos vídeos, foi possível captar a maior parte das interações, que muitas vezes eram complexas e difíceis de ser apreendidas e descritas integralmente por uma única observadora, dado o número de participantes e diálogos. Os vídeos possibilitaram gerar parte de dados úteis à análise. A possibilidade de rever as imagens e ouvir de novo os áudios gravados direcionou minha

atenção a aspectos importantes que não percebi no momento da aula e que ficariam perdidos sem o recurso visual. Os vídeos me ajudaram a olhar para mim mesma e para meu comportamento como pesquisadora; a refletir sobre minhas atitudes, meus valores, meu tempo de fala, as brechas que perdi, os pontos a serem retomados. Igualmente, com eles, as notas de campo foram “ilustradas”, ou seja, projetaram-se em mais um nível de compreensão; e isso foi enriquecedor para a análise.

Cada encontro filmado correspondeu à média de três horas de filmagens. Foram quase três mil horas, das quais foram transcritos momentos mais pertinentes à pesquisa. Dado o volume de material gravado em áudio — mais de três mil horas, dentre sessões reflexivas e aulas em escolas —, selecionei trechos a ser transcritos com base nas perguntas de pesquisa. Durante o segundo semestre de 2015, dediquei-me a ouvir os áudios e a tomar nota de acontecimentos e discussões que julguei relevantes para o trabalho. Também recortei trechos pertinentes à análise. Para este estudo, interessa conteúdos de práticas discursivas; não sua forma linguística precisa.

Algumas partes do material não foram transcritas com todos os traços de oralidade. Houve adequações gramaticais (concordância verbal e nominal), porém com o cuidado de não alterar os discursos proferidos. Optei por utilizar o quadro de transcrição proposto por Marcuschi (1986), pois apresenta uma forma prática e simples de produzir uma transcrição. Ele lista 14 regras para a representação gráfica da fala. Procurei usar a maioria delas, porém ressalto minha limitação quanto à rigidez do método, que se tornou exaustivo ante o número de transcrições necessárias ao trabalho. Eis sua proposta de transcrição:

01. Falas simultâneas: [[Os colchetes duplos localizados no início do turno entre A. e B. indicam o ponto em que se iniciam as falas simultâneas. A sua finalização é representada na mudança de linha do turno seguinte.
02. Sobreposição de vozes: [A sobreposição pode não ocorrer no início do turno, mas em qualquer parte. Neste caso utiliza-se o colchete simples abrindo.
03. Sobreposições localizadas: [] Na ausência de um novo turno formado, utilizamos colchete abrindo e outro fechando sinalizando pontualmente.
04. Pausas: (+) ou (2.5) Duas formas de indicação entre parênteses. Cada sinal de +representa 0.5 segundo. Para pausas maiores que 1.5 segundo, cronometra-se e se indica como segundo e décimos de segundo. Ex.: (1.8), (2.5) etc.
05. Dúvidas e suposições: (- - - - - - - - - -) Usa-se parênteses para marcação tanto do que não se entende, indicando com vazio ou a expressão “incompreensível”. Caso seja possível formular uma hipótese de fala, coloca-se a palavra entre parênteses, o que se supôs ter ouvido.
06. Truncamentos bruscos: / A ocorrência de truncamento pode ser marcado com uma barra. Pode haver um corte brusco pelo segundo falante.
07. Ênfase ou acento forte: MAIÚSCULA A ênfase ou acento mais forte tem a ocorrência registrada com letras maiúsculas (veja os exemplos de 2. e 5. Acima).
08. Alongamento de vogal: :: O alongamento de vogal é marcado

por dois-pontos. Marcuschi sugere sua repetição, mas não fica claro a duração da repetição. No caso entendemos por analogia que cada : equivalem a meio segundo, em analogia às sinalizações de pausa. 09. Comentários do analista: ((comentários)) Utilizam-se parênteses duplos no local de ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere. Pode-se colocá-los também entre um turno e outro. 10. Silabação: – – – – Os hífens são utilizados para marcar a ocorrência de pronúncia silábica. 11. Sinais de entoação[2]: ’ ’ ’ , aspas duplas – para uma subida rápida (correspondente mais ou menos a um ponto de interrogação); aspas simples – para uma subida leve (algo assim como uma vírgula ou ponto-e-vírgula); aspa simples abaixo da linha – para descida leve ou brusca. 12. Repetições: reduplicação de letra ou sílaba Para repetições utilizamos o recurso de duplicar a sílaba repetida. 13. Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção A grafia é discutida mas são relativamente claros para Marcuschi: eh, ah, oh, ih::, mhm, ahã, entre vários outros. 14. Indicação de transcrição parcial ou de eliminação: ... ou /.../ O uso de *reticências* no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. (s . p.).

2.2.3 Sessões reflexivas

Também chamadas “sessão de visionamento” (VIEIRA ABRAHÃO, 2006), as sessões reflexivas são consideradas, por muitos pesquisadores, como instrumento de pesquisa na área do contexto escolar. Isso porque a gravação em vídeo dos encontros possibilitou discutir e refletir criticamente sobre ações (aulas e/ou encontros gravados). Tais sessões visaram à reflexão sobre as ações ocorridas no curso de formação para possíveis reconstruções dos objetivos.

Ao longo do período de desenvolvimento do curso, houve encontros presenciais quinzenais, que foram denominadas de sessões reflexivas. Ocorriam em uma sala do prédio da Diretoria Regional de Ensino de Araguaína (DREA), às sextas-feiras-feiras, das 14h às 18h. Ao todo, houve dez sessões com duração média de três horas cada. Houve discussão e leitura de textos teóricos, assim como reflexão sobre questões diferentes da prática/formação docente e do planejamento de atividades, dentre outras ações. Eis por que se mostraram essenciais ao processo.

Ainda assim, dada a quantidade, as sessões reflexivas não são descritas individualmente. Optei por construir um quadro com a síntese detalhada desses encontros, extraída de meus diários de campo e das transcrições dos encontros (QUADRO 1). Apresento a seguir dados do que foi feito nos encontros, incluindo datas, duração aproximada, tempo de gravação transcrita, foco principal e integrantes.

QUADRO 1. Encontros de sessão reflexiva extraída de diários de campo e transcrições

2014	DURAÇÃO DO ENCONTRO	TEMPO DE GRAVAÇÃO TRANSCRITA	FOCO	PARTICIPANTES AUSENTES
8/8	4 horas	2 horas e 40 minutos	Working on Teacher's identity	—
22/8	4 horas	2 horas e 55 minutos	Apresentação das aulas das professoras sobre “corpo”	—
5/9	4 horas	2 horas e 10 minutos	O que é ensinar para transgredir?	—
19/9	4 horas	2 horas e 23 minutos	Língua, sotaques, identidade	—
3/10	4 horas	2 horas e 44 minutos	– Conceito de Letramento Crítico – Elaboração da atividade com o vereador, personagem escolhido pelo grupo.	Luna
17/10	4 horas	2 horas e 48 minutos	Conceito de Letramento Crítico –parte 2	—
31/10	4 horas	2 horas e 58 minutos	– Reflexão sobre a transcrição da primeira aula sobre “partes do corpo” feita por uma das professoras do grupo e a pesquisadora – Discussão do texto “Letramento crítico nas brechas da sala de aula de Duboc” (2013)	Vitória
14/11	4 horas	3 horas e 15 minutos	– Poder, guerra, relações, perdas familiares, exclusão – Elaboração de uma atividade com a música “Hey Brother”(Avicci)	—
28/11	4 horas	2 horas e 55 minutos	Elaboração de uma atividade com o tema Família	Vitória e Bianca
12/12	4 horas	3 horas e 15 minutos	– Reflexões sobre o curso – Leitura compartilhada das transcrições das aulas de todas as professoras	—

Fonte: dados da pesquisa — transcrições de vídeo

2.2.4 Filmagem e observação de aulas nas escolas das professoras participantes

Foram filmadas 17 aulas de 9 participantes do curso. O objetivo foi obter registro para análise conjunta dos dados derivados da transcrição de falas. Isso favoreceu uma perspectiva colaborativo-interacional de ajuda mútua através de críticas, reflexões e sugestões de a prática e compreensão de Letramento Crítico em sala de aula. “Rever” as aulas via transcrição permitiu olhar para nós mesmas e ver nossas práticas com o Letramento Crítico. Ao todo, foram filmadas e transcritas dezessete (12) aulas: 12 (doze) do ensino médio e cinco do fundamental.

A análise não considerou aulas que contemplavam o término de toda atividade planejada. Em algumas escolas não foi possível finalizar o planejamento da aula. Seria necessário fazer mais filmagem para completá-la; mas não houve tempo para registrar a continuidade das aulas que foram feitas sem minha presença. Ainda assim, ressalto que a primeira parte, filmada, foi produtiva, por isso entrou no rol de dados analisados.

A observação participante foi outra forma adotada para coletar dados. Aliás, a ideia de observação participante partiu das professoras — atitude que vejo como ato de confiança e cumplicidade em relação a mim como pesquisadora e meus interesses. Porém, reconheço que demonstrei mais ansiedade que as docentes em alguns momentos. Como colaborei com elas nas aulas observadas, muitos itens que Erickson (1986) aponta sobre a observação se aplicaram a minha observação participante; por exemplo, a observação participante de eventos como a aula é ferramenta-chave de coleta; para realizar a observação participante, o pesquisador deve adquirir habilidades e competências: capacidade de estabelecer relação de confiança com informantes da pesquisa; sensibilidade; disposição para ouvir; familiaridade com as questões investigadas; preparação teórica sobre o objeto de estudo ou situação a ser observada; enfim, flexibilidade para se adaptar ao inesperado. O quadro a seguir expõe dados relativos às aulas e às transcrições.

QUADRO 2. Professoras, dias de aula, aula gravada/assistida, horas de gravação, aulas descartada

DOCENTE	DIAS DE AULA	NÍVEL EDUCACIONAL	AULAS E HORAS TRANSCRITAS	AULA DESCARTADA
Sophia	25/10/2014 (matutino)	Médio	Duas aulas (em dois grupos diferentes, porém da mesma série) – 120 minutos de aula ao todo. – 100 minutos de gravação	Nenhuma
Sílvia	28/04/2015 (matutino) 29/10/2014 (matutino)	Médio	Duas aulas gravadas – 100 minutos de aula ao todo (indício de greve, aulas encurtadas) – 50 minutos de gravação	Uma aula descartada
Bianca	18/05/2015 (noturno) 29/10/2014 (noturno)	Médio — educação de jovens e adultos	Duas aulas no mesmo grupo – 120 minutos de aula ao todo. – 100 minutos de gravação	Nenhuma
Glória	01/6/2015 (matutino) 30/10/2014 (matutino)	Médio	Duas aulas gravadas em dois grupos diferentes – 60 minutos de aula ao todo (aulas encurtadas devido ao indício de greve) – 45 minutos de gravação	Uma aula descartada
Teresa	15/4/2015 (matutino) 20/4/2015 (matutino)	Fundamental	Uma aula gravada – 60 minutos – 45 minutos de gravação	—
Letícia	20/5/2015 2° e 3° horários matutinos	Fundamental	Duas aulas (em dois grupos diferentes, porém da mesma série) – 120 minutos de aula ao todo – 60 minutos de gravação	Uma aula descartada
Laura	27/5/2015 (vespertino)	Fundamental	Uma aula gravada 60 minutos — 45 minutos de gravação	—
Vitória	25/5/2015 (noturno)	Médio	Duas aulas no mesmo grupo – 120 minutos de aula ao todo – 55 minutos de gravação	—
Luna	15/4/2015 (noturno)	Médio	Duas aulas no mesmo grupo – 120 minutos de aula ao todo – 45 minutos de gravação em vídeo	—

Fonte: dados da pesquisa — transcrições de vídeos

2.2.5 *Relatos docentes orais e escritos sobre a profissão de professor*

Dentre as razões que explicam ou justificam, de forma mais convincente, o uso da narrativa nesta pesquisa, encontram-se as observações de Connelly e Clandinin (2000, p. 11) quando ressaltam que “[...] nós — os seres humanos — somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatáveis”; ou seja, o estudo da narrativa é o estudo da forma pela qual o homem experimenta o mundo, assim como pode ser a “[...] reconstrução e a interpretação do passado — com base na memória [...] fazer valer o passado para o presente [...]”, como diz, Larrosa (1996, p. 417).

Se assim o for, então os docentes podem ser vistos como contadores das próprias histórias — como se lê neste estudo. Os relatos orais das docentes participantes da pesquisa sobre suas histórias de vida profissional ajudam a observar a trajetória de suas experiências e seu desenvolvimento profissional desde o início da carreira. Em quase todos os encontros, era comum compartilharem, oral e espontaneamente, histórias profissionais; as quais permitiram perceber a identidade, as crenças e a maneira como se viam como professoras de Língua Inglesa.

Quanto à narrativa escrita (APÊNDICE 2), foi solicitado que as participantes escrevessem uma narrativa sobre suas trajetórias profissionais e o processo de formação no curso “Thinking beyond the classroom” (APÊNDICE 3) para que eu tivesse um parecer do desenvolvimento profissional delas com relação à proposta do curso. Utilizei os relatos orais e o texto que escreveram como base para refletir e a analisar dados. As narrativas orais derivam — cabe frisar — das filmagens dos encontros; continham quase dez minutos e apareceram em geral de forma espontânea em meio às discussões.

2.2.6 *Sessão de feedback individual e em grupo*

Com o início do trabalho de regência com foco nas atividades preparadas no curso de formação, passei a ter sessões de *feedback* individuais com cada participante. Foram feitas após a transcrição das aulas ministradas por cada docente com minha colaboração. A transcrição da aula foi lida pela docente e por mim. As sessões tinham como foco a reflexão sobre nossa ação (SCHÖN, 1983) e possíveis mudanças em pontos visto como passíveis de reconstrução. Não houve gravação em vídeo das sessões

individuais; houve registro por escrito. A sessão grupal ocorreu no fim do curso, quando compartilhei as transcrições com as professoras. Após sua leitura, houve reflexão no grupo.

As sessões individuais e a compartilhada foram significativas porque proporcionaram momentos de percepção de todas as envolvidas no processo. Foi possível a todas analisar como o Letramento Crítico aparecia em cada aula e a agência em sala de aula, incluindo poder, persuasão e silenciamentos: pontos relevantes à pesquisa. A sessão em grupo foi filmada; a filmagem durou quase três horas e meia.

2.3 Método de análise dos dados

A análise de dados neste estudo se traduz no processo de organizar sistematicamente transcrições, notas de campo e outros materiais acumulados para aumentar a compreensão do objeto de estudo e apresentar descobertas aos outros (BOGDAN; BIKLEN, 1998). A triangulação de dados e a abordagem interdisciplinar foram adotadas como método de análise. Tal combinação permite ver o mesmo objeto segundo ângulos vários e olhares disciplinares distintos. Como dizem Minayo e Minayo-Goméz (2003, p. 136), “[...] nenhum método pode se arrogar a pretensão de responder sozinho às questões que a realidade social coloca”.

2.4 Considerações éticas

Os informantes da pesquisa incluem alunos, nove professoras e um vereador. As docentes participaram do curso de formação; o vereador — também um artista local — foi personagem de atividade didática feita pelas docentes. Esse grupo de participantes exigiu precauções éticas: termos de permissão para uso de imagens; permissão da direção escolar para adentrar a escola e assistir às aulas; permissão dos professores para filmar os encontros do grupo e suas aulas nas escolas; permissão de pais de alunos menores de idade e de alunos maiores de idade que foram filmados. O projeto da pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e encaminhado à Comissão de Ética da Universidade Federal de São Carlos, que emitiu parecer favorável à sua realização (ANEXO 2).

2.5 Cenário da pesquisa e seus participantes

A pesquisa aqui descrita — cabe frisar — teve como cenário para coleta de dados um curso de formação continuada para docentes de língua estrangeira moderna (inglês) de escolas públicas da região de Araguaína, TO. O curso²¹ foi promovido por mim como professora-pesquisadora em parceria com a DREA e a APLITINS.

O local para a realização do curso de formação foi a DREA de Araguaína, que pareceu mais adequado e mais viável para reunir os interessados — já familiarizados com o espaço —, ao contrário do que acontece com a Universidade Federal, aonde os professores de Língua Inglesa não costumam ir. Isso foi observado no número de docentes presentes em eventos da APLITINS realizados no *campus*. A DREA facilitou o desenvolvimento do curso liberando os interessados a cada 15 dias e cedendo material de apoio como *datashow*, equipamento de áudio, além de funcionários para ajudar.

O curso de formação continuada objetivou

- criar espaço para reflexão e construção conjunta de atividades à luz do Letramento crítico;
- incentivar os docentes a ler pesquisas e artigos sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa;
- auxiliar os participantes nas atividades de análise e elaboração de atividades didáticas com conteúdos problematizadores;
- promover ambientes de troca de experiências entre docentes;
- fazer reflexões acerca de práticas pedagógicas e Letramento Crítico;
- fazer reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua em contexto local.

Nove professoras de escolas públicas participaram da pesquisa. Após terem lido o anúncio do curso no *website* da DREA, fizeram a inscrição. A participação foi acordada no primeiro dia do curso de formação. Quem compôs o grupo final de docentes não ganhou nenhum incentivo financeiro para tal. A participação foi motivada apenas pelo intuito de refletir sobre práticas docentes para, talvez, mudá-las.

²¹ O Apêndice 3 apresenta o planejamento do curso de formação continuada, “Thinking beyond the classroom”, incluindo procedimentos didático-pedagógicos que nortearam sua realização e permitem compreender minha abordagem como professora formadora, além dos textos teóricos que fundamentaram sua elaboração.

Como não escolhi as escolas nem as docentes, foi possível trabalhar com contextos diferenciados; por exemplo, escolas centrais e escolas periféricas, turnos e níveis diferentes. Nessa situação de heterogeneidade, foi possível perceber a perspectiva êmica²² centrada no reconhecimento e na aceitação das realidades múltiplas socioculturais com que os participantes da pesquisa estão envolvidos. Parti do princípio de que quem procurou o curso não deveriam ser dispensados por não fazer parte de contextos homogêneos, com turmas do mesmo nível. Todos que estavam ali haviam procurado o curso por vontade própria e em busca de algo. Essa atitude foi respeitada.

Em Roazzi (1987, p. 37, citando PIKE, 1954; 1956; 1957), lê-se que

[...] os interesses particulares, os comportamentos representativos, a maneira pessoal de pensar e agir, não são universais na forma e significado, eles são culturalmente específicos. Cada cultura, cada tradição possui seu próprio repertório característico destas particularidades culturais específicas.

Notei não só formas diferentes de comportamento discente e docente que pude atribuir a práticas específicas comuns a cada contexto local, mas também crenças, realidades e modos de atuação pertinentes a cada local. Essa percepção enriqueceu a pesquisa, assim como o autoperfil descrito pelas participantes — inclusive por mim.

2.6 Perfil dos participantes

Nos parágrafos que descrevem o perfil das docentes — exceto o meu —, os nomes atribuídos às professoras são fictícios para manter a identidade delas em anonimato. Ainda assim, não foram escolhidos ao acaso. A escolha associou a personalidade e o significado dos nomes: Letícia tem o sentido de alegria, e a docente que recebeu esse nome me pareceu ser uma pessoa alegre; Bianca alude ao significado de alvo, branco: cor que associo com a calma que notei no comportamento da docente. A escolha se baseou, também, em personagens da literatura brasileira (*Teresa Batista, cansada de guerra*, de Jorge Amado) e em cantores (Gloria Gaynor). Mas o fio condutor da escolha faz referência à personalidade da docente.

²² “O termo êmico é usado para descrever o sistema de referência das formas e objetos que são utilizados em uma tradição cultural específica” (ROAZZI, 1987, p. 37, citando PIKE, 1954; 1956; 1957).

QUADRO 3. Perfil das professoras participantes da pesquisa

SÍLVIA
Tenho 39 anos e sou professora de Inglês. Trabalho no Centro de Ensino Médio. Sou formada em História pela Unitins e em Letras pela UFT. Fiz especialização em Psicopedagogia e quando estava concluindo Letras, encontrei um curso de Metodologia de Ensino e Língua Inglesa à distância. Sempre gostei de inglês, mas confesso que não me lembro de ter aprendido muita coisa na escola. No ensino médio só tive essa disciplina no primeiro ano. Aprendi muito por curiosidade, sempre folheando, lendo e relendo uma coleção da <i>Reader's Digest</i> que meu padrasto havia comprado. [...] Gosto muito de ser professora, apesar das dificuldades da profissão. Sei da importância da minha profissão e do meu papel como transformadora da realidade. Poder contribuir para a formação pessoal e profissional de alguém não tem preço. Mas ao mesmo tempo me sinto despreparada e desamparada profissionalmente. Geralmente professores de inglês não contam com muito apoio na parte pedagógica. Temos que nos virar sozinhos. Buscar melhorias, metodologias, estratégias, seja lá o que for para nos tornarmos melhores profissionais.
LETÍCIA
Tenho 42 anos, sou professora de Língua inglesa desde 1997. Sou graduada em Letras pela Universidade do Tocantins e especializada em Informática na Educação pela Universidade Federal de Lavras-MG. Sempre gostei de inglês, embora não soubesse de quase nada na minha vida escolar. Lembro quando estava no primeiro período da faculdade, errava até o verbo “to be” na hora da conjugação. [...] Gosto muito da minha profissão, porém atualmente os alunos em sua maioria precisam de mais orientação para valorizar o espaço escolar, pois estão perdendo a noção da importância do estudo, não perceberam ainda a participação deles como agentes ativos na escola. Nós professores além de ensinar estamos tendo que educar para a vida, ensinar valores”. (Recorte da narrativa de Letícia)
LAURA
Tenho 45 anos e 20 como professora de Língua Portuguesa e Inglesa, com especialização em Língua Portuguesa, atuando sempre em sala de aula e na mesma escola durante todo esse período. Senti a necessidade de aprender Inglês quando uma amiga me chamou para trabalhar como professora, o que nem passava pela minha cabeça. Quando vi a carga horária de inglês e os livros didáticos percebi que precisava melhorar o pouco que tinha aprendido na faculdade [...] me apaixonei pela disciplina apesar das dificuldades encontradas, tais como, salas super lotadas, indisciplina, desinteresse, alunos com necessidades especiais, falta de materiais didáticos e principalmente, falta do acompanhamento dos pais no desempenho dos seus filhos. Apesar de todas essas dificuldades e de muitas outras, eu amo o que faço e tento fazer da melhor forma possível. [...] Assim sendo, procuro através das minhas práticas pedagógicas ser lembrada não só pelo conteúdo gramatical repassado, mas sim, por ter contribuído na formação de um jovem com visão mais crítica do mundo que o espera fora dos muros da escola e que ele seja um agente transformador da comunidade em que vive.
SOPHIA
Há 15 anos decidi cursar Letras. Na época, a UFT ainda habilitava a graduação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas Literaturas. Felizmente, me identificava e identifico com as duas áreas. Há 10 anos comecei a atuar em escolas da rede pública estadual. [...] Atuo na área de códigos e linguagens e suas tecnologias com as disciplinas de língua portuguesa e língua inglesa. Atualmente, para alunos do ensino médio básico. [...] Gosto das duas: a Língua Portuguesa, por ser a língua materna; a língua Inglesa por considerar que é importante, como língua de comunicação no contexto global. E gosto mesmo da língua Inglesa. Tanto de aprender como de ensinar. Lamento, quando os alunos não a valorizam. Se me perguntarem se gosto de ser professora. Digo que sim. Não gosto é da falta de valorização da profissão.
VITÓRIA
Sou professora de nível fundamental, médio e EJA e tenho 46 anos, sou formada em Letras Português/Inglês há 18 anos. Trabalho como docente desde 1998. Até agora não consegui obter nenhuma especialização, mas espero que em breve eu consiga. [...] na realidade eu não considero que eu aprendi inglês, estou ainda no processo de aprendizagem e pretendo alcançar muito mais, agora é apenas o começo. Gosto de ser professora, desse modo eu consigo ficar sempre em contato com os conteúdos de Língua Inglesa, na realidade eu gosto muito da disciplina, apesar que na minha profissão sinto que é sempre um desafio muito grande trabalhar em sala de aula atualmente, então a todo momento existe algo novo para você encarar, tais como: ensino por meios de tecnologia atuais, diversidades de gêneros, etc.

Continua...

Continuação do QUADRO 3...

BIANCA
Tenho 28 anos, sou professora de inglês da rede estadual de ensino nas séries da EJA da rede pública há quatro anos. Formada em Letras Português/Inglês pela Unitins e Atualmente mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado em Ensino de Língua e Literatura. A minha história com o inglês, começa quando eu estava na graduação e não conseguia acompanhar muito bem as aulas de língua inglesa, principalmente de literatura, então eu comecei a estudar e a gostar cada vez mais da língua. [...] Eu preparo as minhas aulas com o cuidado necessário afim de que os alunos possam aprender algo, interagirem no decorrer das mesmas e quem sabe até gostar mais da língua que está sendo ensinada para eles, por que eu gosto muito de trabalhar com língua inglesa. Eu gosto de ensinar o pouco que sei, amo a minha profissão. [...] Sinto uma certa desvalorização com a minha profissão. [...] Eu ainda acredito que a educação pode mudar o futuro de uma nação. [...] Um dos pontos positivos de ser professor, é poder fazer a diferença na vida de alguém, que por meio da educação possa viver melhor e se relacionar melhor com o outro, é ter contato com as diversas personalidades do ser humano e contribuir para a formação dessas pessoas enquanto humanos que formam a nossa sociedade e que formaram a sociedade do futuro, sejam eles do EJA ou não.
TERESA
Tenho 38 anos e sou professora da Rede Estadual de Ensino desde 1998. Formada em Letras Português/Inglês pela Unitins. Atualmente trabalho somente em uma Escola de Araguaína, mas já trabalhei em outras escolas da cidade e também na cidade de Xambioá por três anos, me especializei em Leitura e Produção Escrita pela UFT. Aprendi Inglês na escola fazendo uso do dicionário para aprender a pronúncia através da fonética e assim me apaixonei pelo idioma, às vezes me sinto insegura e estudo sozinha para vencer minhas limitações, amo minha profissão, penso que não seria feliz se não fosse professora, pois era um sonho e parece que nunca se realizou de tanto que acho bom. Emociono-me com meus alunos, com a vida deles, sofro às vezes com alguns relatos, mas também me arrepio quando alcanço meu objetivo e isso não seria possível em outra profissão.
GLÓRIA
Tenho 40 anos e sou professora de inglês há 18. Sou formada em Letras Português/Inglês pela Unitins e não foi por acaso que me tornei professora, mas sim por amor e motivação própria. Desde o início de minha carreira optei por ensinar inglês. Eu gosto muito do que faço. Como professora, tento inovar e aprender a cada dia. Tem dias que eu acho difícil, nem sempre o <i>feedback</i> é positivo, mas procuro trazer esperança e alegria amenizando estes dias.
LUNA
Sou formada em Letras Português/Inglês pela UNITINS, tenho 50 anos, e há 14 anos atuo como professora de inglês na rede pública. Apesar de minhas limitações, gosto muito de ser professora e acho que tenho desempenhado um bom trabalho. Acho que a humildade para dizer que é uma eterna aprendiz é muito importante, porque ninguém sabe tudo.

Fonte: dados da pesquisa — narrativas das professoras

Como professora-pesquisadora-formadora e participante da pesquisa, compus um perfil para mim.

QUADRO 4. Perfil da professora pesquisadora e participante da pesquisa

ELISA
Sou pesquisadora e sujeito da pesquisa — pois me revisito a cada momento com relação às minhas concepções de ensino e aprendizagem — e autora deste estudo. Há mais de 20 anos, graduei-me em Letras/Português-Inglês na Universidade Estadual do Tocantins, onde iniciei minha carreira docente de nível superior alguns anos após a formatura. Fiz especialização em Ensino de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa na Universidade Estadual de Anápolis e mestrado na Universidade de Brasília (UnB), na área de Linguística Aplicada. Atuei como professora de inglês em diferentes contextos, da pré-escola ao superior, em instituições públicas e privadas. Acredito que ensinar língua inglesa é ensinar sobre diversidade e respeito. Via língua inglesa podemos falar sobre diversos assuntos que podem contribuir para a construção de um mundo melhor.

Fonte: dados da pesquisa — narrativas das professoras

2.7 O grupo de estudos

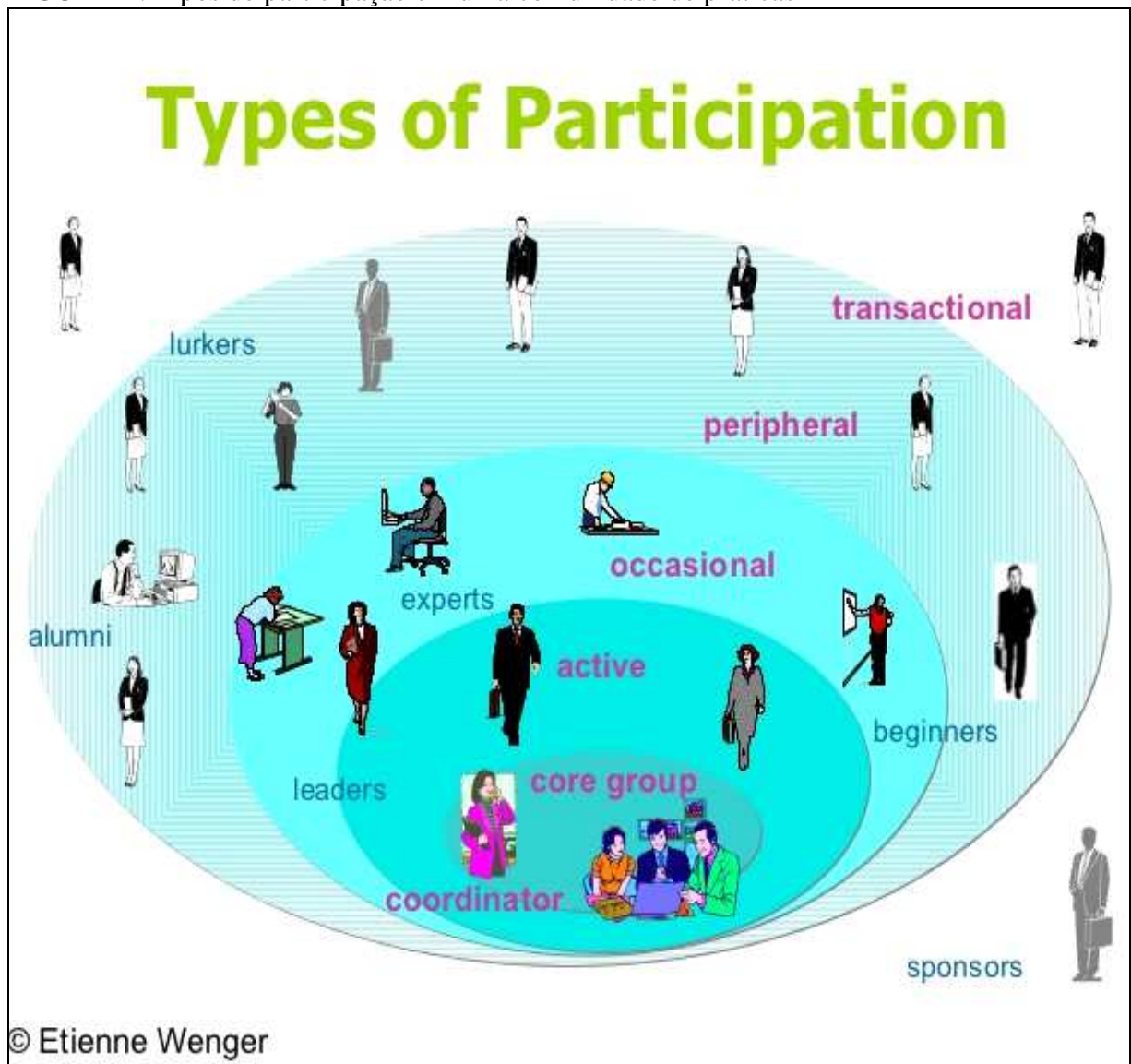
Dada sua natureza colaborativa e espontânea, o grupo de docentes configurou uma *comunidade de prática*; ou seja, um grupo de pessoas que se reúnem periodicamente porque têm interesses comuns no aprendizado e na aplicação do que foi aprendido, conforme diz Wenger (2004). Tal conceito se encaixa no contexto do grupo de professoras: com a troca de conhecimentos e experiências de pessoas que têm algo em comum — a sala de aula e o ensino de inglês —, as docentes têm chances de proporcionar mais *insights*. A participação precisa ser aberta e com base nas relações de confiança. Será verdadeira quando os membros participarem de fato, mesmo que seja apenas como ouvinte atento às informações passadas por colegas.

De acordo com o conceito cunhado por Wenger, existem níveis de participação em uma comunidade de prática, logo um erro comum seria tentar encorajar todos os membros a participar de forma igual. Dadas as diferenças de nível de interesse, a expectativa não ocorre, e os membros acabam se dividindo em três grupos: principal, ativo e periférico. O grupo principal ou central (10–15% dos integrantes) é formado pelos mais engajados; é o coração da comunidade: ele a guia em sua agenda de aprendizados. O grupo ativo (15–20%) frequenta reuniões e eventualmente participa das discussões; mas sem a intensidade e regularidade do grupo central. Os participantes que formam o maior contingente das comunidades de prática (65–75%) fazem parte do grupo periférico e raramente participam. Assistem à interatividade dos que estão no grupo principal e no ativo.

Entretanto, em *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*, os autores — Wenger, McDermott e Snyder — alertam que tais membros não são tão passíveis como parecem. Com efeito, foi o caso de uma participante do grupo de docentes: Teresa, que levou seus alunos para entrevistar um vereador, o que resultou em atividade grupal. Aparentemente quieta e pouco falante, mas sempre observando, teve agência ao organizar, com seus alunos, as perguntas e a visita à Câmara Municipal de Araguaína. Teve seus próprios *insights* das discussões e os pôs em prática fazendo um uso relevante do aprendizado.

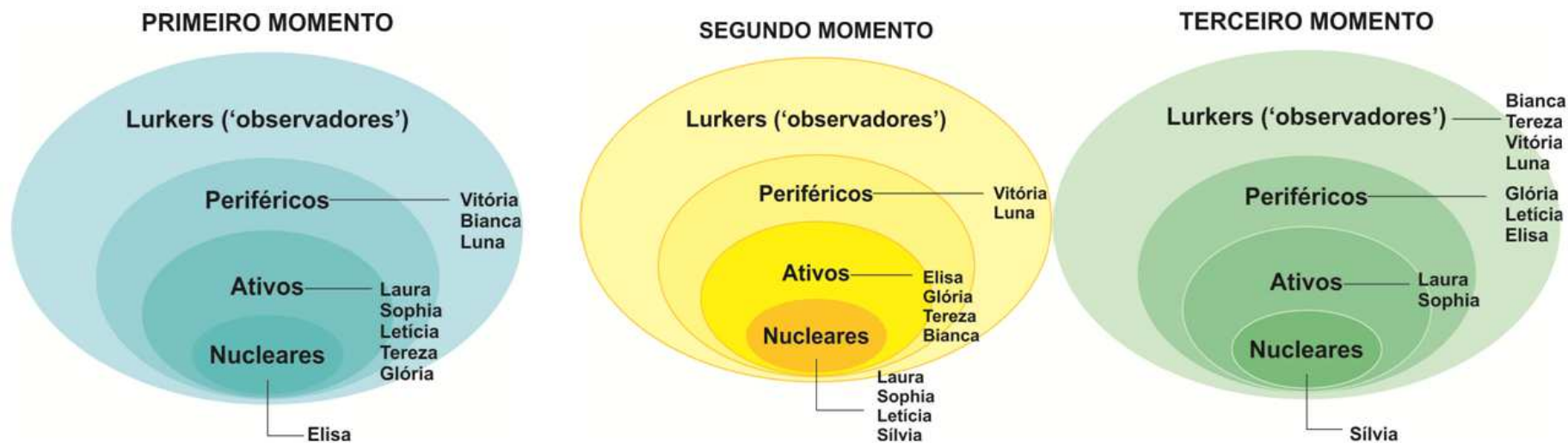
Os níveis diferentes de participação variam. Muitas vezes, um membro participa ativamente durante alguns meses, depois vai para a periferia. Membros periféricos podem encontrar interesse maior e se tornarem ativos. Assim, o ideal para uma comunidade de prática é criar atividades que possibilitem a todos se sentirem membros efetivos, apesar dos níveis diversos em que se encontram. As figuras a seguir ilustram a ideia de comunidade de práticas.

FIGURA 4. Tipos de participação em uma comunidade de práticas



Fonte: adaptado Wenger (2000).

FIGURA 5. Tipos de participação da professoras no início, no meio e no fim do curso de formação continuada.



Fonte: dados da pesquisa — autoria do desenho: Silvio Bezerra-Mickeys arts

Como primeiro momento do curso, denomino o início; como segundo, o meio; e com terceiro momento, o fim do curso. As participantes foram colaborativas. Trouxeram contribuições expressivas para a pesquisa. Porém, o nível de participação apresentou alternâncias conforme se leu antes. Algumas mais ativas no início se tornaram menos ativas ou periféricas; os motivos foram variados: excesso de trabalho nas escolas, greves e licenças médicas. Cabe ressaltar que, mesmo em posições de participação menores, todas tiveram peso e relevância durante o curso da pesquisa.

O quadro a seguir descreve os tipos de participação; ou seja, as pessoas que participam das comunidades de prática em níveis diferenciados e se posicionam conforme suas personalidades ou níveis de envolvimento com o grupo. Podem ser identificadas com uma nomenclatura própria das comunidades.

QUADRO 5. Descrição dos tipos de participação em comunidades de prática

TIPO	ATRIBUTOS
<i>Nuclear</i>	O animador da comunidade é sempre um participante nuclear que está na coordenação do grupo e procura direcionar, ajudar e motivar.
<i>Ativo</i>	Está sempre ligado nos assuntos e participam com frequência, dando sua contribuição e opinião.
<i>Periférico</i>	É importante para a comunidade, embora não se responsabilize pela parte de motivação e continuidade do grupo e não seja assíduo. Está numa posição de aprender, mas, a qualquer momento, pode se transformar em membros ativos ou nucleares.
<i>Lurker</i> (observador de fora)	Na cultura da internet, é alguém que lê as discussões em fóruns, grupos de notícias, <i>chats</i> ou compartilhamento de arquivos, mas nunca ou raramente participa de forma ativa. Estes veem a participação dos outros, mas não se manifestam.

Fonte: Wenger Trayner (2016)

Em todos os níveis mencionados, os participantes podem ter a sensação de pertencimento, adquirida por formas de relacionamento variadas: didáticas, meios eletrônicos, espaços privados etc. No caso do grupo de docentes, a participação ocorreu nos encontros grupais e na troca de mensagens eletrônicas (*e-mail* e espaços de bate-papo como os da redes sociais virtuais como o WhatsApp e Facebook, onde foram criados, respectivamente, um grupo e uma conta, uma página eletrônica, para conversas mais particulares em pares e a publicação de conteúdos) e faladas via fone.

Nos encontros das comunidades de prática, ocorrem trocas de dicas, resolução de problemas, discussões técnicas do campo comum de conhecimentos e outras ações. Tornam-se mais produtivos à medida que os membros se relacionam mais fora dos encontros. Quanto mais espaço houver para relações didáticas que mantêm as pessoas ligadas fora dos momentos coletivos, mais proximidade e interação tende a haver nos encontros presenciais. Além disso, as ideias nascentes podem ser discutidas sem a necessidade de ser defendidas; conselhos

podem ser ouvidos sem a obrigação de ser seguidos. As conversas são naturais para proporcionar um ambiente confortável e familiaridade, importantes para a segurança psicológica nos membros. Mas é necessário haver engajamento com a exposição de informações e pensamentos divergentes.

Nas comunidades de prática, a importância da paixão, dos relacionamentos e das atividades voluntárias é importante. O desenho dela se concentra em motivar a participação e a agência. De fato, houve muita aprendizagem com o grupo de docentes; em muitos momentos, as trocas geradas pelo compartilhamento do fazer foram valiosas, dada certa aceitação da colaboração e das ideias dos membros. Afinal, cada professora tem sua própria identidade, seu jeito de ensinar, suas crenças — o que ficou claro no tempo de convívio

O grupo com nove professoras participantes resultou em dados volumosos. São os registros audiovisuais, escritos, manuscritos e memoriais pertinentes aos encontros grupais presenciais e aos diálogos mais individuais com as docentes (filmagens, diálogos em *chat*, relatos escritos, notas de campo, de sessões reflexivas e de conversas com alunos sobre produções, relatos orais etc.). Como o trabalho foi colaborativo quase o tempo todo, e as partes individuais foram compartilhadas depois no grupo em busca de mais contribuições e sugestões, a opção mais coerente pareceu ser usar dados de todas as participantes e de alguns alunos em momentos diferentes. Não por acaso, dados escolhidos segundo a relevância ao objeto de estudo deste trabalho.

Este estudo — cabe frisar — objetivou promover um curso de formação para docentes de Língua Inglesa da rede pública de Araguaína, TO, no intuito de apresentá-los à perspectiva dos Letramento Crítico como mais uma forma de engajamento e sentido para a aprendizagem dessa língua em contexto local. O intuito do curso de formação foi construir conhecimentos conjuntos sobre Letramento Crítico mediante a concepção de atividades de ensino de inglês e sua execução prática em sala de aula das escolas onde lecionam as participantes; ou seja, o intuito foi refletir sobre o processo de formação das docentes no curso.

À medida que ocorriam as leituras, conversas e (re)elaboração conjunta de atividades, aumentava a familiaridade com o Letramento Crítico e com maneiras de exercitá-lo nas brechas das aulas; mesmo nas que vêm prontas nos livros didáticos (DUBOC, 2013). A prática, a experimentação e a inteligência coletivas e em rede (LÉVY, 1998; IMBERNÓN, 2000) foram molas propulsoras da construção desses novos olhares que se somaram aos antigos, desconstruindo, reconstruindo (DERRIDA, 1978; 1999; DELEUZE, 1983;

FOUCAULT, 1987; 1997) ou conhecendo novas práticas, cabíveis ou não na aula de cada professora envolvida neste estudo.

Convém reiterar que a pesquisa almejou, fundamentalmente, reduzir a distância entre teoria e prática, minimizar a ideia de superioridade das universidades em detrimento das escolas públicas e do preconceito de que seus professores não sabem fazer o que a universidade ensina ou postula. Adentrar uma escola pública e vivenciar o dia a dia dos profissionais permite observar que a vida deles ali não é fácil. Passar quase um ano pesquisando mostra o quanto lutam, porque sua realidade profissional é desafiadora. Afirmo isso com a veemência que a vivência *in loco* permite ter.

As docentes puderam agir do jeito delas, com o qual aprendi muito e em momentos diversos. Aprendi a lidar com estágios, a driblar o tempo, o calor, a fome e a rebeldia, a improvisar recursos quando tomadas elétricas, extensões e equipamento de áudio não funcionavam, quando havia greve, reuniões, feiras de ciências, saraus, festas juninas e jogos, dentre outros. Tudo isso eu presenciei no tempo em que acompanhei as professoras na trajetória da pesquisa subjacente a esta tese. Métodos e procedimentos de coleta de dados serviram a uma análise que pudesse mostrar em que medida as ações foram válidas e o quanto há por fazer na tarefa de alcançar as expectativas ou, pelo menos, parte delas.

3 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Aspectos importantes para compreender o processo de formação das professoras participantes do curso subjacente a este estudo permeiam a análise dos dados da pesquisa e a discussão dos resultados do trabalho. Incluem a agência, a construção de sentidos e a criticidade:²³ conceitos interligados e constituintes essenciais da sustentação da tese. A análise enfoca a construção de sentidos das docentes — no processo de coconstrução de práticas de Letramento Crítico — e dos alunos — em trechos de aula analisados. Tal construção inclui reflexões críticas que promoveram em seu trabalho conjunto, a criticidade que procuraram desenvolver em seus estudantes com base nas atividades propostas e a forma como isso pôde ser percebido nas interações em sala de aula. A análise se desdobra em três momentos ocorridos durante o curso de formação continuada “Thinking beyond the classroom” (vide APÊNDICE 2), já referido.

No primeiro momento, analiso o questionário respondido pelas participantes no primeiro dia do curso. Foi possível conhecer o grupo e ter um primeiro olhar acerca do que se pensava sobre as questões: papel da língua inglesa no currículo escolar, uso do livro didático nas aulas, uso do contexto local nas aulas de inglês, conceito de Letramento Crítico e expectativas quanto ao curso de formação. Esses pontos pareceram pertinentes à reflexão no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva do Letramento Crítico. Optei por expor trechos de interações posteriores, que se relacionaram com três itens do questionário. Os trechos mostram que, após o questionário, houve oportunidade de problematizar itens perguntados em um movimento de reflexão e a possível construção de novos sentidos e criticidade.

No segundo momento, analiso trechos de interação nos encontros do grupo relativos a temas propostos para o curso e trazidos pelas docentes. Busquei ampliar a compreensão sobre Letramento Crítico e construção colaborativa de atividades de língua inglesa nesse foco.

²³ Convém reconsiderar brevemente o sentido dos conceitos antes da exposição da análise e discussão. Agência refere-se à capacidade mediada socioculturalmente de agir e a uma forma de intervir na construção de sentidos e representações no mundo (AHEARN, 2001; LANTOLF; THORNE, 2006; ARCHER, 2000; JORDÃO, 2006); sua construção ocorre durante a vida pela interação social, ou seja, constrói-se na trajetória histórica e cultural, daí que poder ser vista como propriedade de grupos à qual se ligam atitudes de mediação em que a linguagem é o elemento central. Construção de sentidos se refere a conhecimentos e experiências, ou seja, ao contexto socio-histórico e cultural que precede e embasa as pessoas em situações de aprendizagem que supõe engajamento ativo na atribuição de sentidos situações inusitadas que a vida impõe ao sujeito (HEIN, 1999); construir sentidos é habilidade que se desenvolve com a habilidade crítica, ampliável conforme as experiências e percepções de cada um (MONTE MÓR, 2013). Criticidade se refere à capacidade de considerar as suposições e implicações de formas diversas de pensar e agir, assim como à percepção de que todo conhecimento, toda ação e todo indivíduo são localizados (BHABHA, 1994). Estar localizado é ser construído culturalmente nas relações que se constituem entre visões de mundo diferentes.

Analiso, em quatro aulas, o exercício de agência das participantes e a criticidade e construção de sentidos de todos os envolvidos no processo das aulas (alunos e professoras). Dentre todas as aulas, a gama enorme de dados exigiu selecionar apenas quatro, conforme os critérios a seguir.

Para a primeira aula — sobre “partes do corpo” —, o critério é sua elaboração — feita pela participante Sophia — e seu compartilhamento com o grupo, orientando o exercício do Letramento Crítico na prática real; também contribuiu para a reflexão do grupo e o exercício de colaboração para ajustar a atividade, pensar na agência, criticidade e construção de sentidos relativamente a todos — docentes e estudantes. Para as outras aulas, tomei como critério a localização das escolas e minha percepção da discrepância na mesma aula em locais diferentes da cidade. Analisei aulas de uma escola periférica (oitavo ano matutino), de uma escola central (oitavo ano matutino) e de uma escola cuja turma era de educação de jovens e adultos (primeiro ano do ensino médio).

No terceiro momento, analisei como o grupo compreendeu o processo do curso e se manifestou agência, criticidade e construção de sentidos de todos em relação ao ensino de língua inglesa no contexto local na perspectiva do Letramento Crítico. Relato a atitude das professoras após o término do curso e o que pensaram do processo de formação em tal perspectiva.

Esses três momentos se projetam na triangulação de dados para responder às perguntas da pesquisa. Os dados em análise foram retirados de um questionário, de transcrições de encontros do grupo, e de transcrições de aulas ministradas pelas docentes nas escolas utilizando o material elaborado pelo grupo do curso de formação. O critério para escolher os recortes foi o foco nas perguntas que a pesquisa se propôs a responder, partindo dos pontos mencionados no questionário e se desdobrando para os temas escolhidos para o curso. À medida que as interações abrangiam os tópicos propostos, fui fazendo recortes pertinentes, ou seja, que apontavam o desdobramento da agência, da criticidade e da construção de sentidos ao longo dos encontros do grupo.

3.1 Primeiro momento da análise

O primeiro momento da análise dos dados retrata práticas das professoras participantes na etapa inicial do curso de formação, depois (re)delinea os rumos do curso para perceber o processo de compreensão do uso de propostas de Letramento Crítico. Convém deixar claro que esse olhar inicial não pretendeu encontrar “problemas” nem “insuficiências” no ensino e na aprendizagem propostos pelas participantes para, então, apresentar uma “solução

milagrosa” em forma de proposições de Letramento Crítico. Antes, a intenção foi suscitar mais a reflexão crítica de alunos e professores, bem como conscientizá-los de sua participação na construção de conhecimentos — de sentidos. Noutros termos, a intenção foi traçar um perfil de como as docentes viram o processo e nele atuaram: conhecer sua realidade, enxergar nela momentos de reflexão crítica e estabelecer momentos outros para a familiarização com a reflexão sobre suas práticas e a reflexão que podem provocar em sala de aula.

A análise parte de cinco perguntas retiradas de questionário aplicado no primeiro encontro do grupo (vide APÊNDICE 1). Usei como critério para a escolha das perguntas os itens que julguei mais importantes para a construção de sentidos nas perspectivas de Letramento Crítico. Com essas indagações, tive minhas primeiras impressões sobre as participantes²⁴ e suas práticas, também sobre mim como formadora. Busquei saber de cinco pontos que considero importantes neste trabalho: 1) papel da língua inglesa no currículo; 2) uso do livro didático; 3) contexto local; 4) conceito de Letramento Crítico; 5) expectativas quanto ao curso de formação. O Quadro 1 expõe a primeira pergunta e as respostas.

QUADRO 6. Pergunta e respostas sobre o papel da língua inglesa no currículo escolar segundo as professoras participantes da pesquisa

Qual é o papel da língua inglesa no currículo escolar?
<i>Vitória:</i> Inserir o conhecimento de uma cultura diferente, de uma outra língua que está em nosso meio, para os nossos alunos.
<i>Bianca:</i> Levar aos alunos conhecimentos necessários à inserção ao mundo globalizado.
<i>Glória:</i> A língua inglesa tem uma grande relevância, pois faz com que o aluno entenda que o mundo, de certa forma, as coisas que acontecem, ciência, moda, tecnologia, acontecem primeiro em inglês.
<i>Sophia:</i> A língua inglesa faz parte e é indispensável ao conjunto de conhecimentos necessários à formação básica para ampliar a compreensão dos alunos sobre temas variados.
<i>Luna:</i> É orientar os alunos para enfrentar o mundo e mercado de trabalho globalizado.
<i>Letícia:</i> Mostrar uma nova língua para os alunos, uma nova maneira de conhecer novos povos e culturas. Falar um idioma diferente.
<i>Laura:</i> Despertar no aluno a vontade de aprender uma nova língua e mostrar que o inglês, hoje em dia, é uma necessidade diante da globalização.
<i>Sílvia:</i> Mostrar ao aluno que ele é capaz de ir além dos limites de seu bairro e mostrar que existem outras formas de pensar e de se relacionar com o mundo.
<i>Teresa:</i> Dar ao aluno o direito de conhecer outros povos.

Fonte: dados da pesquisa — questionário inicial, 2014.

²⁴ Para evitar a repetição vocabular excessiva, as professoras de escola pública que participaram da pesquisa são designadas no texto — sempre que necessário — como *professoras participantes da pesquisa*, *professoras participantes*, *professoras*, *participantes*, *docentes* e *profissionais*. Embora eu também tenha sido participante da pesquisa, essa sinonímia se refere a elas.

O objetivo da pergunta foi obter uma visão inicial de como as participantes do grupo de estudos viam o inglês no currículo escolar. Por meio das respostas, seria possível perceber concepções sobre o tema e, caso parecesse relevante, reconstruir o plano de curso inicial. As percepções foram importantes para delinear tanto a forma de tratar das propostas de Letramento Crítico quanto o uso de minha agência ante a construção de sentidos que cada docente fez da língua inglesa no currículo; ou seja, quando uso a minha ação para provocar mais reflexões que ajudassem as professoras a pensar em mais motivos e benefícios de aprender esse idioma que não, por exemplo, o mercado de trabalho caso sua visão se limitasse a uma perspectiva mercadológica de ensino e aprendizagem.

Nas respostas do quadro acima, globalização e cultura foram as palavras mais citadas. Isso sugere que há quem veja a língua inglesa como ferramenta para trabalhar cultura ou culturas (Sílvia, Teresa, Vitória e Letícia) e como necessidade imposta pela globalização (Bianca, Luna, Laura e Glória). Sophia definiu o papel desse idioma como necessário à formação básica e ampliação de conhecimentos discentes para vários temas. Sophia parece vê-la como espaço para discussões de vários assuntos nos quais parece deixar brechas para que a aula seja lugar para qualquer tipo de discussão; isso porque seu emprego do termo “temas variados” alude a uma possível abertura a vários assuntos abordáveis em uma aula de Língua Inglesa.

Bianca e Laura explicitaram que, pelo inglês, é possível inserir os estudantes no mundo globalizado e despertá-los para a aprendizagem de outro idioma — a língua inglesa; afirmam que esta pode ser o passaporte para fazer parte do mundo globalizado. Com efeito, aprendê-la, além de possibilitar acesso a informações variadas, pode abrir espaço no mercado de trabalho e em outros nichos; afinal, a visão neoliberal é de que o conhecimento de uma segunda língua constitui diferencial no mundo corporativo, por exemplo.

Segundo Bauman (1999), o fato de a língua inglesa ter sido adotada na internet como idioma da comunicação *on-line* desencadeou uma suposta obrigatoriedade de estudá-la. Ele diz que esse fenômeno de trânsito entre fronteiras não está ao alcance de todos, embora se apregoe o discurso de igualdade e oportunidade para todos. As classes minoritárias teriam mais chances de ficar de fora do suposto sucesso associado com a globalização; ou seja, os menos favorecidos economicamente não compõem essa “globalização” por não ter todos os recursos necessários à entrada ou inserção no meio. Menezes de Souza (2012) reitera essa linha de raciocínio ao enfatizar que os espaços físicos e virtuais estão divididos desigualmente.

Todavia, as professoras mencionadas nesta fase inicial da análise parecem perceber a globalização como porta de acesso que está ao alcance de todos. Creem em igualdade de oportunidades; mas não apresentam uma visão mais política ou crítica do fenômeno. Afinal, não foi citada por Luna nem pelas demais docentes outra função para a língua inglesa que não a de ser diferencial para inserção no mercado de trabalho ou no mundo global ou a de ampliação de conhecimento sobre outras culturas. Nenhuma citou objetivos como aqueles mencionados nas orientações curriculares (BRASIL, 2006), que apontam a importância da reflexão sobre valorizar a cultura do aluno — a cultura local — e cuidar para que seja preservada por meio do respeito e da valorização de todas as diferenças, e não só das “modelares”. Tal reflexão pode ensinar sobre os outros valores do que é global, universal, exterior; pode ajudar a perceber traços culturais de um grupo de países desenvolvidos — cuja força político-econômica os situa como modelos sociais — e o valor do que é local, regional, interior, comunitários, de grupos com características próprias; pode estimular o pensar sobre a perspectiva hierárquica entre esses dois grupos (p. 99).

A fala de Bianca, Laura e Luna me levou a pensar em problematizar o tema globalização nos encontros; o tema foi citado por elas com certa ingenuidade ao apontar uma mundialização do inglês como supostamente neutro e “naturalmente” universal (ASSIS-PETERSON; COX, 2007); como língua utilitarista — diria Luna. Para esta docente, o papel da língua inglesa é orientar os alunos para o mercado de trabalho e a globalização. Esse parecer de tom neoliberal alude a Souza (2012), que alerta para esse viés atrelado ao discurso da globalização, isto é, do sucesso no trabalho e na carreira atrelado ao grau de conhecimento de inglês. Esse discurso — ressalta Souza — parece se incorporar à identidade dos professores, pois atribuem à língua inglesa papéis do senso comum, apregoados por uma cultura capitalista que dissemina certas ideias e certos argumentos; por exemplo, o de que saber inglês pode garantir empregos mais remunerativos com condições de trabalho mais favoráveis e promissoras; pode assegurar uma carreira sólida e ascendente.

Tal visão desconsidera os contextos locais onde a língua inglesa pode ter outros papéis que não o utilitarista e de diferencial de mercado; há a contradição de os locais onde esse idioma é afirmado como pré-requisito à obtenção de trabalho não oferecem emprego a quem o domina. Portanto, o discurso de globalização como propulsor da aprendizagem de inglês pode levar à exclusão de outros objetivos e outras motivações para tal. Um exemplo seria a reflexão crítica sobre: diferenças culturais, micropoderes que atravessam as relações sociais local e

global, o lugar social que cada um ocupa, os motivos que mantêm o sujeito em seu lugar social ou não, dentre outros tópicos.

Glória menciona o papel da Língua Inglesa como disciplina que possibilita informações importantes no mundo. Disse ela: “[...] as coisas acontecem primeiro em inglês”. Pode-se ler, em sua fala, que esse idioma possibilita acesso a coisas construídas e realizadas, antes, nos países ditos desenvolvidos, os quais o têm como língua materna. Com essa visão, Glória parece explicar a Língua Inglesa no currículo pela “lógica” de que o poder concentrado nesses países exige que nações em desenvolvimento “acompanhem” essa novidade. Numa palavra, a visão de Glória tende a valorizar o “centro” como provedor de saberes.

Convém frisar Menezes de Souza (2015a): países que se consideram o centro do progresso e da criação de conhecimentos acabam gerando ilusões de conexão e igualdade; também vendem ilusões em um processo que é imposto na forma de poder. Noutros termos, há uma centralização desse poder que faz parecer que não tem o mesmo valor aquilo que não está nesse centro. Na visão de Glória, não saber língua inglesa parece desfavorecer seus alunos, deixá-los desatualizados.

Com efeito, embora a aprendizagem do inglês favoreça a inserção em espaços de comunicação onde só esse idioma é usado — a exemplo de muitos *websites* —, convém não se deixar levar pela falsa ideia de que tudo acontece primeiramente em inglês; há muitos outros lugares que são “apagados” do globo por conta dessa visão e que não pertencem ao ciclo da globalização “do bem”, que aparentemente só beneficia.

Vitória se refere ao papel do inglês como forma de inserção em uma cultura diferente — “uma outra língua que está em nosso meio”; mas essa cultura parece ser a de países considerados centrais e onde esse idioma é falado como língua materna. Em parte, seu pensamento pode derivado da maneira como o conceito de cultura entra na aula de Língua Inglesa: na maioria das vezes, é trabalhado como se cultura tivesse forma única e estivesse sempre atrelada a países como Estados Unidos e Inglaterra.

Sobre esse ponto, Kubota (2002) resalta a homogeneização cultural que faz produtos e características culturais de países globalmente considerados centrais afetar aqueles tidos como periféricos e aos quais, por vezes, é “imposta” uma admiração pela cultura do outro; logo, tais países aparecem muito mais na cultura “do outro” do que em sua própria. Assim, a falta de cuidado com essa questão pode incentivar o ideário de que há culturas “superiores” ou “melhores”. Exemplo disso são as comemorações do “dia de *halloween*”, muito

valorizadas nas escolas hoje e que mostram só uma perspectiva: a da cultura do Estados Unidos, desatrelada de sua origem e de outras celebrações parecidas.

Letícia, Sílvia e Teresa empregam, respectivamente, as frases “conhecer novos povos e novas culturas”, “existem outras formas de se relacionar com o mundo”, “conhecer outros povos”. Apontam uma perspectiva de abertura e expansão na aula de Língua Inglesa com relação a culturas distintas; e tal abertura parece ser mais ampla e não manter o foco apenas nas culturas hegemônicas — já tão expandidas. Apresentar outras culturas na aula de inglês pode contribuir para a quebra da falta de aceitação e conhecimento em relação ao outro. Segundo Bruner (1986), enxergar outras culturas se torna difícil quando o indivíduo tem sua cultura como natural e única — o que parece ser o caso, por exemplo, dos países globalmente considerados centrais e detentores de conhecimentos supostamente mais relevantes. Na mesma linha de raciocínio, Geertz (1989) ressalta que uma cultura considerada central tende a depreciar as outras, pois há inclinação à não aceitação do diferente e das visões de mundo distintas, tal é a construção das verdades rígidas e pensamentos fortes em detrimento do pensamento fraco (VATTIMO, 2004).

O inverso também acontece. É quando alguém enxerga mais a cultura do outro do que a sua, como no contexto local focado neste estudo. No caso da língua inglesa, é algo frequente os alunos terem em mente a cultura dos países hegemônicos como melhores e mais válidas (KUBOTA, 2002). A meu ver, pouco ainda se trabalha para desconstruir essa rigidez de ambas as partes: países tidos como centrais e que não reconhecem as culturas dos outros; países considerados periféricos e que tendem a olhar mais para a cultura do outro do que para a sua, sobretudo nas aulas de inglês.

Reconheço, porém, que muito pode ser feito para criar oportunidades de reflexão crítica sobre essas questões. Vejo, nas respostas de Letícia e Sílvia, brechas para trabalhar culturas e mostrar formas de enxergar o mundo e a complexidade das relações de poder.

Para Sophia, ampliar o conhecimento discente utilizando temas distintos é uma razão para a Língua Inglesa estar no currículo. Esses temas variados não especificados por ela podem estar contidos no material didático adotado. Nessa resposta de Sophia, vejo a possibilidade de um trabalho interdisciplinar. Não posso afirmar que ela pensou nessa possibilidade ao responder à pergunta; mas creio que veja o ensino de língua não apenas como ensino e aprendizagem de gramática e vocabulário, mas também como forma de contato com temas que dão margem à interdisciplinaridade. Esses temas variados podem ser qualquer assunto passível de discussões e reflexões na aula.

Essa visão propicia uma função mais significativa para a aula de inglês porque, com temas distintos, ela pode assumir o papel de formar estudantes reflexivos e capazes de discutir e problematizar. Caso Sophia decidisse fazer isso segundo as discussões que estariam por vir no curso proposto por mim, poderia se abrir uma brecha para falar da perspectiva crítica na aula de inglês — objeto deste estudo. Com efeito, Duboc (2012) ressalta que a sala de aula pode ser um espaço de encontro de culturas e perspectivas distintas. Depende da atitude docente quanto a brechas no currículo e na sala de aula, ou seja, às possibilidades de exercer o agenciamento crítico.

Vejo o papel do inglês como idioma que vem possibilitar a reflexão sobre questões significativas para a vida dos estudantes e ampliar “[...] o entendimento sobre nós próprios e sobre o mundo em que vivemos” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 50). Assim, as respostas das participantes me direcionaram à construção do curso; isto é, de uma brecha para discussões futuras em prol da reflexão crítica acerca do processo de ensino e aprendizagem de inglês no contexto local e com foco em perspectivas de Letramento Crítico.

O uso do livro didático nas aulas de Língua Inglesa foi abordado no questionário. O objetivo foi verificar o quanto recorriam a ele nas aulas e a opinião que tinham do material que escolheram. Como na proposta do curso havia a criação de atividades para Letramento Crítico, a informação sobre livro didático se mostrava importante. Pelas respostas seria possível verificar se, na opinião delas, havia brechas para criar tais atividades e utilizá-las em aula — mesmo se fosse preciso usar o livro. O Quadro 2 apresenta a pergunta e as respostas.

QUADRO 7. Pergunta e respostas sobre uso do livro didático nas aulas de Língua Inglesa das professoras participantes

Você usa o livro didático nas aulas de Língua Inglesa?
<i>Vitória:</i> Sim. <i>O LD auxilia</i> nas atividades e às vezes vem com orientações para as aulas.
<i>Bianca:</i> Não. Eu trabalho apenas com EJA, não há um livro didático.
<i>Glória:</i> Sim. Acho interessante os textos para se trabalhar a pronúncia e o conhecimento de mundo. A abordagem textual é muito importante. Mas, não podemos ficar presos ao livro. Ele é apenas <i>uma das muitas ferramentas</i> que temos que usar em sala.
<i>Sophia:</i> Sim. Às vezes o LD não traz um conteúdo proposto na orientação curricular <i>ou é insuficiente, neste caso é preciso acrescentar.</i>
<i>Luna:</i> Bom, o livro aponta determinado conteúdo <i>porém restrito, eu busco outras atividades em outros livros</i> de interesse dos alunos e concluo.
<i>Letícia:</i> O livro didático está alheio à nossa realidade, ao nosso cotidiano.
<i>Laura:</i> Os livros didáticos muitas vezes assustam os alunos, pois <i>trazem conteúdos em excesso que estão além da realidade escolar.</i>
<i>Sílvia:</i> Às vezes o conteúdo não se adéqua à realidade da sala de aula, <i>tornando-se necessário fazer algumas modificações.</i>
<i>Teresa:</i> Eu uso por ser um recurso bom, mas <i>preferia eu mesma selecionar meus textos e conteúdos.</i>

Fonte: dados da pesquisa — questionário inicial, 2014 (grifo meu).

Como exposto no Quadro 7, Vitória, Glória, Sophia e Teresa utilizam o livro didático; mas relataram não ser a única ferramenta usada e que precisam fazer acréscimos, modificações e inserções de conteúdo. Uma apreciação “positiva” é revelada por Teresa, Glória e Vitória. Mesmo assim, somente Vitória faz uma apreciação sem ressalvas; as demais respostas apresentam visões consideradas “negativas” ou atenuações — como no caso de Glória e Teresa. As duas argumentam contra o uso. A meu ver, todas demonstraram uma visão crítica ao perceberem que o livro didático tem vantagens, mas que não supre todas as necessidades docentes e discentes. Teresa demonstra reflexão crítica ao dizer que usa tal recurso, mas que preferiria ela mesma selecionar textos e conteúdos. A resposta de Teresa mostra desconforto quanto ao uso, mas não esclarece por que o livro didático não correspondia a suas expectativas.

Entre as participantes que responderam ao questionário, as que usam o livro didático demonstram agência quanto a acréscimos e substituições de conteúdos. Fazem o que autores como Harmer (2007) e Spratt, Pulverness e Williams (2011) sugerem: ajustar o livro didático com expansão de atividades, acréscimo de temas, atividades e objetivos, reescrita de atividades e objetivos, substituição, mudança e redução de atividades e objetivos. Em geral, o pensamento delas leva a refletir sobre a importância da preparação para lidar com o livro didático como algo não neutro (SIQUEIRA, 2011); também que é preciso enxergar maneiras de dialogar com tal recurso. Como o vê Bakhtin (2010), trata-se de um ato de fala impresso que é objeto de discussões ativas em forma de diálogo. Discute-se que é feito para ser apreendido de maneira ativa, ser comentado e criticado.

Se assim o for, então cabe a professores e formadores direcionar o diálogo com o livro didático. Abandoná-lo nem sempre é opção sensata. Como diz Duboc (2014b), a alternativa não é abandonar, mas usar brechas dos temas apresentados para abordá-los de acordo com outras perspectivas. Daí ser necessário usar a agência para trabalhar com esse material. No dizer de Jordão (2010), não basta expor os alunos a tipos variados de texto; é preciso trabalhar diversamente com textos e construir maneiras possíveis de ler aproveitando as brechas — diria Duboc (2012) — disponíveis na convivência de sala de aula para problematizar interpretações distintas e incentivar os estudantes a construí-las sempre que possível. Estabelecer diálogo com os discentes sobre o livro didático seria uma maneira de desconstruir o discurso impresso. Perguntas para saber se o texto do livro didático acrescenta algo à vida do aluno e sobre o porquê de dado texto estar no livro, dentre outras indagações

com intenções similares, poderiam ser uma maneira de problematizar o livro didático e discursos homogêneos.

Além do livro didático, o contexto local foi abordado no questionário inicial — em sua terceira questão. A indagação buscou saber se as professoras abordavam o contexto local ou não em suas aulas de Língua Inglesa.

QUADRO 8. Pergunta e resposta sobre abordagem do contexto local nas aulas de Língua Inglês das professoras participantes da pesquisa

Você aborda o contexto local nas suas aulas?
<i>Vitória:</i> Sim. O contexto local é muito importante e ajuda em relação ao ensino e aprendizagem.
<i>Bianca:</i> Sim, por meio de textos contextualizados como o que acontece no momento e datas comemorativas.
<i>Glória:</i> Quase não. Só uma ou outra situação. Mas posso pensar sobre isso a partir de agora.
<i>Sophia:</i> Não trabalho exatamente com o contexto local, mas com textos cujo assunto se aproxima de suas realidades ou de assuntos que possam ser de mais interesse.
<i>Luna:</i> Sim. Como fazer uma receita culinária, observando vídeos.
<i>Letícia:</i> Sim. Frases, músicas, vocabulário.
<i>Laura:</i> Algumas vezes, citando exemplos (nomes de lojas, propagandas de promoção).
<i>Sílvia:</i> Não muito. Às vezes utilizo o nome dos alunos nas atividades, mas como temos muitas aulas para preparar, acabo por utilizar atividades prontas em um contexto mais geral.
<i>Teresa:</i> Às vezes quando tem algo acontecendo, então, preparo aulas, que toquem no tema, usando como gancho para abordar o assunto.

Fonte: dados da pesquisa — questionário inicial, 2014.

As respostas trouxeram um conceito de contexto local como algo limitado. Notei que as docentes pareceram, ao menos segundo o sentido por mim esperado, não compreender o que seria o contexto local a que me referia. Não relacionaram, por exemplo, o contexto local a questões políticas sobre ensinar e aprender Língua Inglesa. Não foram mencionadas questões sobre o lugar onde estavam e a importância de ensinar e aprender inglês nesse local, sobre quem são os alunos e em que se diferem dos discentes de outros contextos e sobre por que aprender esse idioma no Tocantins. Talvez a pergunta fosse difícil de responder numa lógica política naquele momento inicial do curso. Assim, com base nesses dados, notei que este seria um tópico importante para tratar nos encontros seguintes.

Silvestre (2014) diz que quem discute ideias sobre globalização segundo as perspectivas críticas de ensino, em grande parte, enfatiza a importância de que sejam reconstruídas segundo os limites e as possibilidades do contexto local: alunos, infraestrutura escolar, lugar de onde se fala etc. Como diz Duboc (2012, p. 12), “[...] é o contexto local que nos informa constantemente até que ponto pode e quer dialogar com o global”. Muitas vezes, ocorre distanciamento do lócus de atuação quando se “compram” ideias produzidas pelo “centro” sem se perceber que o lugar de onde se fala precisa estar nas aulas e ser

problematizado. Daí a importância de fazer o global dialogar com o local. Talvez por isso Hall (2002) saliente a suposta homogeneização das identidades nacionais e locais. Estas últimas tendem a ser apagadas pela globalização.

Ao refletir sobre essas questões naquele momento, pensei que seria interessante criar estratégias que aproximassem a língua inglesa do contexto local em vez de manter o foco no global como plano maior. Mateus (2014) endossa esse raciocínio ao dizer que os processos educacionais precisam se tornar cada vez mais locais sem perder de vista o global; e não só incluir o local no global. Sobretudo, têm de decorrer de perspectivas dos agentes sociais inseridos e atuantes nas comunidades dos contextos locais, tais como os professores: agentes que podem — e devem — opinar na construção dos saberes, pois vivenciam e conhecem o contexto em que estão inseridos.

Em texto sobre “conhecimento local”, Canagarajah (2005) atribui sentidos para as práticas de uso do conhecimento local os quais julgo pertinentes para entender o contexto local. Embasado em Geertz (1989), ele aponta uma direção antropológica de entendimento; ou seja, para entender o contexto local se faz importante considerar crenças e orientações que emergem de práticas sociais de uma comunidade e que estão inscritas em sua história. Ele aponta, ainda, um sentido acadêmico: contexto se refere ao conhecimento que diverge do que está estabelecido ou legitimado — pensamento patente em Foucault (1972). Canagarajah ainda observa que as crenças que não estão nos paradigmas legitimados continuam não oficializadas no nível local ou entre grupos menores. Noutros termos, grupos que não comungam das práticas ou dos ideais legitimados são obrigados a segui-las, a seguir as mesmas normas “centrais”.

Até as orientações curriculares enfatizam a importância de contextualizar o documento segundo as necessidades locais, afinal não há contextos homogêneos. Convém aqui o pensamento de Monte Mór (2013, p. 231–2):

A inserção do ensino de línguas num projeto educacional de escola que desenvolve o conhecimento de idiomas (no caso, de língua inglesa) e, juntamente com esse, volta-se para a formação da cidadania ativa ou engajada; a inclusão social em sentido amplo, não restrita à expectativa, ou a possibilidade de inserção no mercado; a compreensão da relação global–local, na defesa da ideia de que mesmo as orientações em foco necessitariam ser reinterpretadas localmente; a adequação dos propósitos vistos nas políticas de letramentos para o ensino de línguas no Brasil, entendendo a afinidade entre essas áreas no que concerne às visões de língua, linguagem, conhecimento, construção de sentido, sociedade, participação social, relações de poder, dentre outros.

A autora salienta que essa proposta só pode se realizar caso haja investimento em formação de docentes para que possam ressignificá-las de acordo com seus contextos. Ainda à luz de Monte Mór, a falta de agenciamento docente que possibilite reinterpretar as políticas de planejamento globais para seus contextos locais, bem como a carência de políticas de ensino voltadas aos contextos brasileiros, contribuem para a construção de uma visão hegemônica: a de que apenas uma parcela da sociedade necessita, de fato, estudar inglês. Se assim o for, então práticas problematizadoras sobre o contexto local podem colaborar para haver aproximação e sentido quanto a estudar inglês em um lugar onde aprendê-lo pode parecer perda de tempo, dado o discurso mercadológico e globalizado presente na vida de alunos e professores.

Chegou, então, o momento de conhecer as respostas das participantes com relação ao que sabiam, naquele ponto inicial, sobre Letramento Crítico. Optei por uma questão bastante genérica para saber se haviam ouvido falar do termo e o que sabiam, mesmo que de forma geral. O quadro a seguir lista as respostas.

QUADRO 9. Pergunta e respostas sobre conhecimentos de Letramento Crítico entre as docentes participantes da pesquisa

Você sabe o que é Letramento Crítico?
<i>Vitória:</i> Não.
<i>Bianca:</i> Não.
<i>Glória:</i> Não.
<i>Sophia:</i> Não.
<i>Luna:</i> É tudo que aprendemos na rua, no lar ou em qualquer lugar de forma meio errada e vamos tentar corrigir para um melhor desempenho na aprendizagem.
<i>Letícia:</i> <i>I don't know!</i>
<i>Laura:</i> Um ensino que desperte no aluno o pensar.
<i>Sílvia:</i> Acho que seria a capacidade de enxergar os problemas sob uma perspectiva mais profunda, mais crítica. Ler as entrelinhas.
<i>Teresa:</i> É se preocupar em não impor sobre os alunos suas crenças e valores e sim extrair os deles próprios.

Fonte: dados da pesquisa — questionário inicial, 2014.

Quanto ao conceito de Letramento Crítico, embora professora tenha demonstrado, com segurança, conhecer o termo, houve quem arriscasse respostas que fazem sentido. Reconheci, depois, que o termo talvez seja difícil de conceituar; mas, quando elaborei o questionário, parti da hipótese de que já teriam ouvido falar, afinal as orientações curriculares apresentam o Letramento Crítico como filosofia que propõe mais significação para o ensino de Língua Inglesa; e tais orientações permeiam o cotidiano das docentes.

Embora cinco participantes tenham deixado claro que desconheciam o termo e não tenham feito inferências de significados, outras deram respostas interessantes, com a resposta de Luna. Ela associa letramento com o que se aprende nas ruas. Com efeito, mesmo fora da escola e do letramento formal, há processos de letramento o tempo todo nas práticas sociais cotidianas. Não está relacionado apenas com práticas formais de leitura e escrita — como alguns podem pensar; mas também com toda e qualquer prática social que possibilite viver em sociedade.

Porém, na mesma resposta, Luna demonstra uma visão negativa do letramento que se aprende fora da escola, quando arriscou afirmar que se trata de uma aprendizagem “meio errada e que vamos lapidando em busca de aprimorarmos nossa maneira de aprender”. Ela parece situar Letramento Crítico como “a forma correta, a forma lapidada”, que é o modo como se costuma ver a aprendizagem escolar com relação à aprendizagem fora da escola — como a única “forma correta” de fazer uso da leitura e escrita.

Sobre isso, cabe citar o pensamento de Jordão (2014a). Na perspectiva do Letramento Crítico quanto à língua, leitura e educação, a escola tem, dentre seus objetivos, o de preparar os alunos para viver na inconstância dos significados e na pluralidade e multiplicidade de sentidos. Desse modo, a proposta do Letramento Crítico não pretende trazer uma “forma correta” de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita. Sua intenção é de reconhecimento e valorização da agência humana no que se refere a ser um sujeito que se transforma e pode transformar, respeitando-se o movimento de sentidos. Portanto, apesar de Luna ter apreendido que letramento não acontece somente na escola, ainda atrela Letramento Crítico ao “letramento correto”, como se as práticas sociais de uso da língua fora da escola tivessem valor menor.

Quanto às três professoras que tentaram conceituar o Letramento Crítico, convém notar que, mesmo sem ter ouvido falar dele antes, fizeram-no de maneira coerente. Laura o conceituou como prática pedagógica (ensino) que desperta a capacidade de pensar; ou seja, revela um indício de reflexão sobre as propostas de Letramento Crítico como possibilidades de um ensino mais crítico e significativo. Vê-lo como perspectiva que faz o estudante pensar já é abrir uma brecha ao papel do docente de agenciador desse pensar, proponente de reflexões, questionamentos e discussões para que o aluno perceba o que subjaz a diversas ideologias comumente não questionadas.

Assim, dependendo da maneira como os temas das aulas são conduzidos, o Letramento Crítico pode contribuir para a prática de desnaturalizações e rupturas. O professor

pode promover momentos para que haja o “pensar”, a reflexão e a problematização. Com efeito, Duboc (2014b), à luz de Ricoeur e Derrida, aponta que o Letramento Crítico busca desnaturalizar o que parece natural, além de suspeitar e desconstruir modelos que se constituem como rígidos e fixos. Esse sentido instiga a romper com o senso comum pelo aprender a pensar criticamente. Assim, a resposta de Laura cabe na composição de um conceito de Letramento Crítico, pois tem como conceito-chave a ideia de conscientização do aluno quanto a pensar.

Também com uma visão interessante sobre Letramento Crítico, Sílvia conceitua o termo como uma maneira de ver as coisas mais a fundo e de forma crítica. Ela diz ser preciso desvendar e “ler as entrelinhas” — o que faz sentido na perspectiva da pedagogia crítica de Freire, que postula a atenção à leitura do que está além das palavras, ou seja, o mundo a ser “lido” sempre de forma questionadora, como ele quis. Porém, cabe lembrar que dentro da filosofia de Letramento Crítico, as interpretações são plurais e construídas em contextos variados. Além disso, os sujeitos têm o papel de construir sentidos para o que veem, leem ou ouvem; e tal construção legitima suas vozes como coautores dos textos orais e escritos, descentralizando uma suposta “verdade única”. Cada um “desvende” à sua maneira.

Teresa demonstra pensar que o Letramento Crítico se relaciona com o respeito ao que cada um traz como valor ou crença. Não cabe ao professor ditar ou impor sua maneira de pensar. Antes, cabe possibilitar que as vozes discentes sejam ouvidas em busca de (re)construções de sentidos. Como ressalta Jordão (2014, p. 201), “[...] cada sujeito atribui sentidos às coisas a partir de seus conhecimentos de mundo e não simplesmente extrai sentidos já conferidos por outros”. Segundo ela, é papel do docente ampliar seu leque de procedimentos interpretativos e suas visões de mundo para conseguir ajudar seus estudantes na ampliação do leque deles.

Se assim o for, então Teresa demonstrou uma visão bastante acurada de uma proposta elementar da filosofia de Letramento Crítico: ajudar os alunos a perceber que eles têm voz e que seu papel interpretativo é essencial para atribuir sentido ao que leem ou ouvem, respeitando outras formas de pensar e ver o mundo. Eis, então, uma desconstrução da visão mais tradicional de ensino em que o professor deve “ensinar” os estudantes a interpretar “corretamente” o que leem ou ouvem.

A questão que analiso a seguir é sobre as expectativas que as participantes traziam para o curso. Com essa questão, meu objetivo foi perceber até que ponto estavam abertas a construir práticas em conjunto ou até que ponto traziam expectativas de “receitas prontas” de

como tornar suas aulas mais significativas. Notei ser esta uma questão importante para que todas pudessem perceber de onde estavam falando — inclusive eu — e quais eram os objetivos ao iniciar o curso de formação. Após avaliar as respostas a essa questão, notei que a maior parte das docentes já trazia expectativas com relação à metodologias de ensino e que esperavam “aprender a ensinar”, conforme pode ser visto no Quadro 10.

QUADRO 10. Expectativas quanto ao curso de formação “Thinking beyond the classroom”?

Quais são as suas expectativas quanto a este curso?
<i>Vitória:</i> Saber, <i>conhecer mais</i> sobre a língua inglesa e como inserir conteúdos para nossos alunos.
<i>Bianca:</i> Aprender maneiras de ensinar.
<i>Glória:</i> Muitas, pois é de grande importância poder participar de ações voltadas para a prática em sala de aula, vivenciar e colocar em prática depois o que recebemos é sempre muito bom.
<i>Sophia:</i> Espero que com o curso, eu possa adquirir e <i>ampliar</i> meus conhecimentos para a prática de sala de aula e ensino de LI.
<i>Luna:</i> Aprender <i>mais um pouco</i> no que diz respeito ao ensino de LE para colocar em prática em minhas aulas e ajudar outros.
<i>Letícia:</i> Aprender novas metodologias, melhorar meu inglês, <i>interagir com outros professores, ficar em um ambiente com pessoas buscando os mesmos objetivos</i> , Melhorar minhas aulas de inglês.
<i>Laura:</i> Aprender novas metodologias, <i>trocar experiências</i> com os colegas e consequentemente melhorar a minha prática pedagógica.
<i>Sílvia:</i> Espero <i>aprender mais</i> sobre a melhor forma de ensinar e como dinamizar minhas aulas para que os alunos aprendam verdadeiramente.
<i>Teresa:</i> Aprender a refletir mais sobre minha prática e <i>trocar ideias</i> com outras pessoas da mesma área.

Fonte: dados da pesquisa — questionário inicial, 2014; grifo meu.

Antes de analisar as respostas, quero ressaltar que, ao se interessarem pelo curso de formação, as docentes já demonstraram uma preocupação — e até certa reflexão — quanto a suas práticas pedagógicas. Talvez por isso tenham decidido fazer o curso. Dentre os 56 profissionais de Araguaína convidados para o curso, apenas 9 tiveram interesse e se mobilizaram para estar ali, apesar das dificuldades. Esse comportamento de ir buscar novas inspirações para si e seus alunos configura, a meu ver, a capacidade de agir (AHEARN, 2001) e um movimento em prol do desenvolvimento profissional. Analiso a agência dessas professoras naquele momento específico como própria e capaz de gerar novas ações, embora ainda demonstrassem uma atitude mais receptiva do que ativa.

Observei que oito participantes tinham expectativas voltadas ao aspecto metodológico — aprender mais sobre “como ensinar” — e que duas acrescentaram o fator interação com colegas e com a formadora, junto com a metodologia como interesse (Letícia, Laura e Teresa). Observei, portanto, que a maioria buscava “modelos” ou “receitas”. Sophia, Luna e Sílvia mencionaram as palavras “ampliar meus conhecimentos”, “aprender mais um pouco” e

“aprender mais”; ou seja, deixam entrever uma atitude de passividade: a de esperar conhecimentos metodológicos prontos, maneiras bem explicadas sobre como tornar mais significativo o ensino de língua inglesa. A única que demonstrou atitude menos passiva foi Teresa, quando respondeu que esperava “[...] aprender a *refletir* mais sobre sua prática” (grifo meu). Pode ser que ela tenha simplesmente repetido a palavra “refletir” por tê-la associado a Letramento Crítico; isto é, pode ser que tivesse pouca consciência de que esse “refletir” envolveria trabalho colaborativo de produção; nada pronto. Ainda assim, vejo abertura e ruptura com certo padrão de querer “aprender” recebendo “receitas prontas”.

A busca por modelos para levar à sala de aula é descrita no modelo do professor artesão/artista (*craft model*) (ZEICHEINER, 1993; WALLACE, 1991) e visa à formação do docente como processo de aprendizagem construído via observação e imitação. Conhecimentos provenientes da experiência do formador ocupam lugar privilegiado. O formador desempenha o papel de conselheiro, fonte de dicas de técnicas de ensino testadas ao longo da sua prática pedagógica. Com efeito, na fala de Glória, o trecho “o que recebemos” suscitou reflexão, dado o caráter de expectativa de que, na formação, o formador “transmite” práticas, técnicas, o “como fazer” para os formandos.

Nas respostas de Letícia, Laura e Teresa, seu interesse pela interação denotou que o processo de interação contribuiria para a construção de práticas. Por isso, cabe aqui o pensamento de Vygotsky (1978): o conhecimento é construído na interação de indivíduos organizados culturalmente; logo, a prática entre professores em formação continuada e o docente formador parece ser um meio viável para construir conhecimentos. Nessa linha de raciocínio, Lantolf e Beckett (2009, p. 459) postulam que a interação “sociocultural” captura a ideia de que o “[...] funcionamento mental humano resulta da participação e da apropriação de formas de mediação cultural integradas a atividades sociais”.

Ao serem compartilhadas, as práticas de interação e reflexão contribuem expressivamente para que os docentes se apropriem de suas práticas de modo a fazer mais uso de sua agentividade. A interação e a compreensão do contexto social e cultural permitem exercer a agência e tentar solucionar problemas que, muitas vezes, são similares entre um grupo de profissionais atuantes em um mesmo local. As professoras acima citadas me pareceram tanto ter ciência desse processo quanto almejar essa interação.

A resposta de Teresa menciona a reflexão como um de seus interesses (além da interação), evidenciando que trouxe algo novo para o processo de formação continuada. Não esperava que fosse, passivamente, apenas “aprender” técnicas metodológicas. Ela parece compreender que a reflexão coletiva pode ser um meio adequado para sua formação. Vieira Abrahão (2012) ressalta que a prática de colaborar pode ser significativa na formação do docente atuante e precisa organizar ações de trabalho, realizar pesquisas e (re)criar fazeres diariamente. Em suas palavras,

A teoria sociocultural entende que a cognição humana é construída por meio do engajamento em atividades sociais, e que são a interação social e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, referidos como artefatos semióticos, que medeiam essas interações, que criam as formas de pensamento superiores, unicamente humanas. Portanto, o desenvolvimento cognitivo é um processo interativo, mediado pela cultura, pelo contexto, pela linguagem e pela interação social (p. 460).

Como se lê, a autora inclui as atividades sociais e o engajamento como importantes para a construção da cognição humana. Desse modo, a teoria sociocultural torna-se, a meu ver, uma aliada no trabalho com Letramento Crítico, para o exercício da agência e a construção de sentidos, que demandam interagir com o outro. Além disso, compreendo que o Letramento Crítico é uma filosofia que envolve a coletividade: possíveis ações pensadas para sua prática são voltadas para questionar e problematizar o poder, a exclusão e a injustiça social.

Ao mencionar a reflexão sobre sua prática como interesse no curso, Teresa demonstra consciência de que sua profissão exige a prática reflexiva — movimento que pode promover a crítica. A reflexão é parte integrante do trabalho docente. O professor reflexivo busca equilíbrio entre ação e pensamento; e uma nova prática implica reflexão sobre a experiência, as crenças e os valores do profissional. Pode-se dizer que a prática reflexiva requer uma autoanálise constante, com abertura de espírito (DEWEY, 1959), responsabilidade e sinceridade.

Nesse cenário inicial, com base nas respostas das professoras às minhas questões, percebi que já apresentavam agência e criticidade com relação a fatores diversos — a exemplo do uso do livro didático — e que se mostraram capazes de tomar decisões e atitudes em momentos diferentes. Também mostraram certo nível de criticidade ao ter autonomia para analisar o que achavam de pertinente ou não no livro didático de acordo com o lugar em que ensinavam. Enfim, notei a necessidade de desconstruir a visão de formação como processo

que traria técnicas metodológicas para que, aos poucos, pudessem perceber que tudo começaria com a autorreflexão sobre suas práticas — como respondeu Teresa; além disso, que com tal reflexão e os estudos das propostas de Letramento Crítico elas poderiam — assim como eu poderia — construir práticas que pudessem não apenas considerar mais o próprio lócus, mas também ajudar os alunos a refletir sobre tudo a que estavam expostos o tempo todo nas práticas sociais de uso da língua dentro e fora da escola; considerando-se também a língua materna, utilizada para transitar pelo inglês.

Após esse momento inicial em que pude saber um pouco sobre o que pensavam as professoras antes de começar o curso de formação, decidi que uma prática reflexiva útil seria abordar os temas dessas questões nos encontros falando mais a fundo do livro didático, do contexto local e do conceito de Letramento Crítico. Essas discussões — e minhas impressões sobre elas — desdobraram-se no decorrer do curso de formação e foram importantes para aprofundar as impressões iniciais das participantes.

3.2 Expandindo alguns dos temas das questões do questionário inicial

No decorrer do curso, foram retomados temas abordados no questionário inicial, a saber: livro didático, Letramento Crítico e contexto local. As discussões proporcionaram momentos de reflexão que possibilitavam desconstruir ideias preestabelecidas e construir a visão de que pode haver outros olhares ou novos olhares. Trechos das discussões são comentados a seguir.

3.2.1 Considerações sobre livro didático

Logo no início das discussões, notei que um dos motivos da continuidade do uso do livro didático é porque traz certa linearidade de conteúdo. Algumas docentes julgavam necessário para não “se perderem” em suas práticas nem fazer o aluno “receber” conteúdo “fora de ordem” — conforme trechos da discussão. Percebi, então, a necessidade de iniciar as reflexões tentando desconstruir essa ideia da necessidade da linearidade. Em um dos encontros,²⁵ falei sobre a não utilização do livro didático nas universidades e sobre uma forma não linear de ver o conhecimento.

Partindo da minha fala, as participantes se referiram ao livro didático. Algumas questionaram a linearidade e o uso da gramática, porém apontando a dificuldade de desconstruir essa visão tradicional, que os próprios estudantes já trazem consigo. Contudo,

²⁵ Encontro do dia 10 de outubro de 2014.

houve quem concordasse com a necessidade da linearidade, como é o caso de Laura, conforme os trechos a seguir:

PP: [...] Nas universidades, já não tá mais nem utilizando os livros. A gente mesmo vai produzindo (+) pegando o que a gente acha mais interessante (+). Mas aí os alunos acham que aquela forma não linear — de não começar pelo verbo to be, o “do” + o “did” — não funciona... porque não vem na caixinha. E pra vocês?

Letícia: mas é porque... essa caixinha... (fala com as mãos cruzadas sobre as pernas), o próprio ensino coloca os alunos dentro daquela caixinha. Aí, o quê que acontece? Quando eles chegam na universidade, eles chegam totalmente perdidos...

Laura: mas tem uma certa sequência que ajuda a gente... Por exemplo, se eu não começar pelo verbo to be... e eu começar sobre o presente contínuos (+), eu vou PRECISAR saber sobre o verbo TO BE! E quando eu vou fazer as perguntas (+), eu preciso conhecer os pronomes (+); se gente não seguir isso, aí vai virando uma bola (gesticula com as mãos) e se perde... o livro já traz essa sequência...

Laura: e no próprio cursinho tem essa sequência

Sophia: os livros didáticos que a gente escolhe (++) eles ((os livros)) não trabalham, não (+), eu acho que eles não trabalham (a linearidade do conteúdo)), até porque o programa... ele TEM uma linearidade. E, às vezes, a gente tem que tá indo e voltando no livro... ou pegando um livro que é, por exemplo, da segunda série do ensino médio. A maioria dos conteúdos que são propostos no livro (+), né? Na grade curricular... ((baixa o tom de voz)) não tá lá no livro...

PP: eu acho que isso tem muito a ver com a concepção que vocês têm sobre língua (+) de repente a sua concepção é de que língua é estrutura (+++) você primeiro precisa saber essas estruturas pra depois juntar essas estruturas e conseguir trabalhar um texto... mas você pode tentar ao contrário... do texto para a gramática, talvez... (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, encontro de 3/10/2014).

Ao ouvir a opinião das professoras sobre a dificuldade de dizer não à linearidade de conteúdo fora e dentro do livro didático, notei que seria interessante explicar que o uso da língua nas práticas sociais reais não ocorre em sequência. Exemplifiquei a afirmação mencionando que, quando se usa texto de revista, *website*, livro ou outra fonte autêntica, os tempos verbais aparecem de forma não sequencial; portanto, não haveria necessidade de trabalhar sequências, de preparar o aluno para, um dia, usar todas em um processo linear. Percebi que nessa interação deixei passar uma brecha de tentar desconstruir conceitos já arraigados que informam sobre as práticas das participantes com base no currículo tradicional — fruto de uma concepção que vem da antiguidade clássica: a transmissão gradual de conteúdo.

Monte Mór (2010) explica que a ideia de apresentar tópicos gramaticais de maneira linear, organizando conteúdos do supostamente mais simples para o mais complexo, não permite o uso expressivo e relevante da linguagem. De fato, a gradação do nível de dificuldade dos conteúdos é socialmente construída e não existe linearidade preestabelecida a ser desvendada e cumprida. Mas faz sentido o que dizem as professoras: é difícil lidar não linearmente com um currículo que prega a linearidade; um currículo cujo formato escolar conhecido hoje foi estabelecido e estabilizado na virada do século XIX para o XX: com o desenvolvimento da escolarização em massa, da industrialização e da migração, o currículo ganhou status de objeto de estudo em especial nos Estados Unidos (SILVA, 2010).

Na perspectiva do Letramento Crítico, o livro didático não é desconsiderado; antes, pode ser visto como instrumento passível de promover discussões e problematizações, desde que o docente esteja atento às brechas para expandir a discussão, trazê-la para o nosso lócus, ajudar a desconstruir ilusões como a da necessidade da linearidade, dentre outros pontos. Duboc (2014, p. 216) sugere que os professores façam expansões do livro didático e traz um exemplo de como aproveitar uma brecha com o tema “celebrações”:

Ao invés de jogar fora o livro didático, podemos, como professores, expandir essa unidade pra além da constatação de informações e de uma abordagem trivial, propondo algumas reflexões aos nossos alunos, como por exemplo: de qual perspectiva o livro fala? De qual nação o livro trata? Nosso país está incluído nessa representação? Nossa região é incluída nessa representação? Essas celebrações ocorrem sempre nos mesmos meses em todas as nações onde são comemoradas? Quem participa? Quem não participa? Por quê?

O exemplo apontado por Duboc é aplicável a qualquer outro assunto. Para a autora, a brecha “[...] perturba ou interrompe temporariamente algo estável e homogêneo, buscando provocar em nossos alunos a suspeita de que nem tudo que lemos, vimos e ouvimos é o que o outro lê, vê e ouve” (p.).

Apesar de algumas docentes considerarem a linearidade como elemento importante em suas práticas, após discussões sobre o assunto se mostraram mais abertas à possibilidade da não linearidade, mais ativas e com mais agência quanto ao uso do livro didático. Demonstraram que este não é o único provedor de insumos para a aula. Evidenciaram a capacidade de avaliar e buscar novos recursos quando julgam necessário. As discussões sobre esse tema me fizeram refletir que, ao lançarem mão de recursos fora do livro didático —

porque perceberam que este não basta para o ensino e a aprendizagem significativos e contextualizados —, elas subvertem muito mais do que demonstram fazê-lo.

3.2.2 Considerações sobre a definição de Letramento Crítico

A definição de Letramento Crítico foi levada para discussão com as professoras em quase todos os encontros. Em dois deles, teve um enfoque principal. Menciono um trecho em que foi falado sobre sua definição. Utilizei *slides* e um vídeo²⁶ expondo os conceitos de Letramento Crítico para leitura e discussão. Os excertos a seguir dão uma medida da discussão.

PP: O Letramento Crítico impulsiona os alunos a questionar questões de poder (+) a se tornarem cidadãos ativos (+) que PENSAM (++) Eles vão pensar sobre questões de poder... de discriminação, racismo, sexismo, machismo... É desconstruir e desconfiar do que é colocado como natural para nós... Os alunos serão coautores na aula e vocês deixam de ser o centro... Eles trazem as experiências deles... falam... participam...

Letícia: É fazer com que os alunos questionem?

PP: Isso! Questionem... problematizem... duvidem... E a gente ajuda nesse processo... mediando e propondo reflexões... para que os alunos possam ter um olhar mais crítico... por exemplo: algumas piadas são tidas como engraçadas... e todo mundo conta e sorri muito... mas elas machucam alguns grupos..

((Em seguida PP mostra uma imagem com uma piada de teor sexista))

PP: Qual o propósito dessa piada, gente?

Laura: Desmerecer as mulheres...

Sílvia: Exercer poder... fazer que as pessoas pensem que mulher é burra... inútil...

Letícia: Deixar as mulheres como mais fracas... incapazes...

PP: Isso mesmo... e isso acontece por causa dos discursos de que tudo isso é comum e natural... engraçado e reproduzido até por nós mesmas... A gente faz piada, gente!

Letícia: E como a gente usa isso aí na aula de inglês?

PP: Como, gente? O que vocês acham?

Glória: Acho que levando esses temas para dentro das aulas...

PP: Isso! Tem esses temas nos livros, gente?

Laura: Desse jeito aí não... no caso teríamos que adaptar... mas o tempo é curto...

PP: Sim... Achar as brechas... ou criar atividades... (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, encontro de 17/10/2014).

²⁶ “Critical literacy documentary project” by Emili Pfister. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8ZB9v4jwbTM>>.

FIGURA 6. Imagem associada com texto que traduz uma piada de teor sexista



Fonte: Google images Women jokes

Esse excerto mostra uma parte da interação no encontro. Pelas perguntas, notei que o conceito de Letramento Crítico se tornou mais claro; a multiplicidade de sentidos com ênfase nas questões sociais e a quebra de legitimidade dos discursos pareceram fazer sentido para o grupo, que, ao final, percebeu como poderia usá-lo nas aulas de Língua Inglesa. Por meio desse diálogo, busquei ajudá-las a perceber que poderiam sair de uma agência de “piloto automático” — presa a estereótipos e discursos hegemônicos — para uma agência *mais autônoma* — passível de possibilitar novas ações pró-formação escolar mais humanizada (MENEZES DE SOUZA, 2017).

Na perspectiva do Letramento Crítico, ensinar e aprender línguas é ensinar e aprender outras formas de agir no mundo; e o papel dos professores seria oportunizar novas formas de ver o mundo pelo inglês. Takaki (2013) enfatiza que trabalhar com Letramento Crítico exige reflexão, criticidade e agentividade, pois os alunos atribuem sentidos aos textos e se tornam seus coautores, descentralizando o papel do docente, que passa a ser um mediador propondo problematizações no intuito de expandir a criticidade discente. O Letramento Crítico implica contestar discursos da vida cotidiana (LUKE; FREEBODY, 1997), produzir sentidos e desestabilizar formas fixas, estáveis, tidas como inofensivas e que naturalizam a exclusão de certos grupos sociais.

Entretanto, cabe ressaltar que falar de Letramento Crítico aqui não supõe a ideia libertadora proposta por Paulo Freire, e sim uma problematização e reflexão pelo trabalho mais localizado, em um nível micro (PENNYCOOK, 2001; JORDÃO, 2007; 2009). Assim, caso o professor queira andar por esses caminhos, a sala de aula é um ambiente favorável às práticas de Letramento Crítico.

Aos poucos, essas discussões iniciais com as participantes sobre esse tema foram clareando o conceito em meio a elas. A meu ver, não se tratava de expôr “receitas prontas” para o “sucesso” em sala de aula, mas da reflexão delas, que depois viriam buscar pôr em prática atividades que pudessem situar, também, os alunos em um lugar de reflexão. Esse assunto foi retomado nas análises sobre as aulas produzidas e seus desdobramentos.

3.2.3 Considerações sobre contexto local

Um dos temas discutidos nos encontros deu enfoque ao uso do contexto local em sala de aula. Seria interessante fazê-lo? Se sim, Como? Trechos do diálogo dão uma medida de como foi a fala das docentes:

Letícia: POIS É (+) eu fico pensando (+) lá na minha escola, eles estudam só pra satisfazer os pais (+) 80%.. aí eles perguntam: “Tia, pra quê que eu vou estudar inglês? Porque, quando eu terminar meu ensino médio (+), eu vou continuar LÁ NA ROÇA (+) mexendo com porco (+) com galinha” (+) Aí a gente... a gente vai ensinando... mas tem hora que a gente fica até sem palavras... ((diminui o tom de fala)). Eles (alunos) num têm ânimo (+). Eles ficam sentado lá dormindo (+). Eles acordam quatro e meia da manhã pra vir pra escola (+). Eles chegam com fome... falta argumentos pra gente incentivar eles...

PP: E se vocês falassem que a gente não estuda inglês só para viajar ou para arranjar um trabalho? Que a gente pode aprender um monte de coisas via língua inglesa? Até cuidados com os animais... com as plantações... ver outras fazendas pelo mundo... outras roças... como outras pessoas fazem e vivem? Falar sobre a fazenda... sobre a terra... sobre a criação dos bichos... mostrassem vídeos... incluindo a língua, porque aí a língua inglesa passa a ser um elemento que acrescenta... mais próximo deles... da realidade DE::LES (+) Por exemplo(+), quando a gente fala de rotinas (+) na aula de inglês(+). Como é que é a aula que vocês falam de rotina?

Sophia: É:: levantar.. é ir pra escola... tomar o *breakfast*... risos

Sílvia: Toma café... aí sai pro trabalho... aí, depois, vai fazer compras [[Letícia: num shopping.. risos]] Aí, depois, faz ginástica... faz um curso de francês...

Todas: risos

PP: (Risos) Olha esse texto aqui ((mostra no *slide*)) “Lisa likes exercises” (+) Tá vendo aí, Sophia? Aí ele fala: “Lisa goes to the gym EVERY Thursday” é:: “She likes group fitness classes and her favorite is aerobics” — Tem tudo a ver, né, com nossos alunos? ((em tom de ironia)) — ‘It’s such a good work out (+)... (...) Aí, vai falando, né? Aí, aqui fala... “It’s a different story with Lorency” — “His bely is too fat... and he would like to

lose some weight” — “he hates exercises” (...) O problema da Brigit é que ela não tem flexibilidade e o problema do Lorency é que ele é GORDO (+) mas ele não quer fazer exercício... então.. é um texto que não aborda o contexto local..., a vida de nossos alunos... as comidas que comemos... E a gente precisa problematizar...

Laura: E acho que a gente pode problematizar pedindo pra eles perceberem a diferença da vida naquele texto e a vida deles... e eles vão falando com a realidade local..., pessoal... Então a gente não vai trabalhar SÓ o texto..., mas trazer para a realidade deles (+)

PP: Muito bom! Isso é Letramento Crítico... aproximar, questionar, Laura!

Laura: Ele poderia falar do dia a dia dele... o que que ele acha... se gostaria de TER essa rotina (+) [[PP: por que que ele não tem essa rotina? O que causa essa diferença?]] (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, encontro de 19/9/2014).

Quando Letícia fala da falta de interesse discente pela língua inglesa e sua preocupação com tal falta, é importante lembrar que, a história do ensino desse idioma no Brasil, sempre foi associado com a projeção no mercado de trabalho. Atributos como língua formadora, educadora e problematizadora ainda são novos aqui. Daí que perspectivas críticas para o ensino de línguas, a exemplo do Letramento Crítico, trazem novas concepções sobre ensinar e aprender idiomas.

Monte Mór (2009) destaca que o papel do inglês na escola pública tem de ser o de levar inclusão e a formação de cidadania ativa e engajada, em vez de se restringir apenas à inserção no mercado de trabalho. A construção de sentidos dos alunos de Letícia, a meu ver, parte de discursos excludentes postos na sociedade. Como mencionado por Leffa (2009), há mecanismos que contribuem para que a língua inglesa assuma um caráter excludente ao invés de includente; por isso, seria importante que os professores percebessem esses mecanismos e usassem sua agentividade para desconstruir esses discursos em suas salas de aula.

Depreendo, então, que a língua inglesa precisa incluir os sujeitos, e não excluir. Para isso, é importante o docente abordar o contexto local, fazer os estudantes refletirem sobre as diferenças culturais, sociais e históricas para que, assim, possam perceber o sentido de ter contato com esse idioma e a cultura de países onde ela é falada como primeira ou segunda língua e como idioma estrangeiro. Defendo que abraçar o Letramento Crítico significa que os docentes e discentes devem ser colaboradores e participar na determinação do conteúdo e do currículo de sua aprendizagem. Dessa forma, seus interesses e seu conhecimento de mundo são levados em consideração, bem como sua capacidade de construir sentidos e refletir criticamente sobre o que leem ou ouvem.

No Brasil, os primeiros passos na direção de um ensino mais significativo de inglês ganharam mais adeptos após a publicação das novas Orientações Curriculares para o Ensino

Médio/conhecimentos de línguas estrangeiras (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006), que colocam em evidência a necessidade urgente de reformular práticas educacionais e de discussões sobre os desafios a ser enfrentados pela escola, sobretudo no âmbito da educação pública.

Para que os alunos de Letícia e outros na mesma situação pudessem ver na língua inglesa um acréscimo a suas vidas, seria necessário que refletissem e reconhecessem o lugar e a importância deles, onde vivem e como contribuem para a comunidade; ou seja, refletir sobre seus valores locais ou as características próprias da comunidade (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006). Desse modo, poderiam, talvez, ver sentido na língua inglesa (tema que retomo na análise das práticas criadas pelas participantes no momento seguinte).

Finalizo aqui a análise proposta para o primeiro momento, no qual analisei o questionário respondido pelas professoras no primeiro dia do curso. Também apresentei excertos gerados na nossa interação no curso de formação pertinentes a algumas perguntas do questionário inicial mostrando ter havido problematização, reflexão e busca de desconstrução de alguns pontos trazidos no questionário. Esses excertos mostraram que o processo de amadurecimento do grupo ocorria à medida que as docentes expuseram suas realidades em um movimento de reflexão e possível construção de novos sentidos e criticidade.

3.3 Segundo momento da análise de dados

No segundo momento da análise, identifiquei a presença de agência, criticidade e construção de sentidos nas ações do grupo de professoras. Não tomo esses três itens como categorias, mas faço a análise olhando para esses aspectos que vão orientar a análise. O foco incide na interação do grupo com temas propostos para o curso de formação “Thinking beyond the classroom”, a construção de atividades com foco no Letramento Crítico, a maneira como realizaram as atividades nas escolas e a atitude discente.

3.3.1 Primeiro plano de aula das professoras

No terceiro encontro do grupo, as professoras apresentam a primeira aula preparada por elas sobre o tema intitulado, mais tarde, como “corpo e identidade” — naquele momento, chamava-se “*parts of the body*”. O critério para a escolha desse tema foi sua recorrência nos livros didáticos. Segundo elas, todos os livros do ensino fundamental traziam esse assunto em uma de suas unidades. Assim, meu objetivo foi ter um retrato inicial de como as docentes

preparavam suas aulas para, depois, observar o processo durante o curso e perceber se havia propostas na prática delas consonantes às propostas de Letramento Crítico.

Sete participantes prepararam as aulas em casa e as trouxeram para compartilhar. Nesse dia, Sílvia e Vitória não apresentaram seus planos de aula. Não ofereci modelos de planos; pedi que preparassem a aula à maneira delas, da forma como costumavam fazer. Tive cuidado para não tornar os encontros em momentos de mais trabalho para docentes, que se mostraram já sobrecarregadas. Notei que, naquele momento inicial, meu papel seria, sobretudo, o de me aproximar do grupo e não dar a impressão de que teriam de trabalhar mais do que já trabalham. Busquei evitar o que mencionaram sobre outros cursos de formação.

Pelos excertos, percebi que apresentaram práticas similares entre si, com foco no vocabulário, na gramática e na ludicidade, como se pode perceber na transcrição de parte da aula de Bianca:

Bianca: [...] E eu trouxe uma atividade que seria pra eles completarem a parte do corpo humano. Algumas têm aí já... E no final... pra finalizar, eu fiz o *people by people* que aprendi na APLITINS. Vocês conhecem? [NÃO] Eu aprendi nesse mês na APLITINS. É assim... os alunos ficam em pares e aí ela vai falando a parte do corpo. Se ela falar assim... “HEAD TO BACK”, aí o par, um coloca a cabeça nas costas do outro. “LEG TO ARM”, aí tem que colocar a perna no braço do outro. Aí vai falando, e vai associando com a parte do corpo (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, encontro de 22/8/2014).

Bianca preparou uma aula com recursos visuais e uma brincadeira para motivar seus alunos. Mas não encontrei componente crítico nas práticas propostas por ela. Portanto, sua aula pode ser um demonstrativo de que, ao menos até aquele momento, ela não costumava usar temas para uma prática problematizadora que ajudasse os estudantes a refletir sobre questões sociais referentes ao tema e seu papel social com relação a ele, dentre outras questões.

Com efeito, Pennycook (2001) alerta que não se pode tratar das salas de aula como lugares neutros, uma vez que tudo que acontece nesse contexto deve ser entendido social e politicamente. Ele convida a perceber a sala de aula como microcosmo do mundo social e cultural, que não se limita a refletir e reproduzir esse mundo, ou seja, que se propõe a mudá-lo. Com base nessa reflexão, pensar em práticas que vão além da sala de aula poderia contribuir para visões menos ingênuas do mundo. Pennycook (2004; 2012) ressalta, ainda, a importância de estar atentos aos momentos críticos que acontecem não só na sala de aula, mas também fora dela e que podem, de alguma forma, refletirem-se nela.

Convém considerar um trecho da aula de Laura:

Laura: Eu pensei, no *slide*, né... colocando para aparecer as partes do corpo e aparecendo a legenda em inglês. E depois fazer um BINGO com eles. Eles faziam nove quadrinhos... eu ia fazer o ditado e quem completasse ganhava o brinde. [...] Aí, pego parte do livro que fala sobre a Dengue [...] que mostra como os sintomas são parecidos com os da gripe. [...] E eles falaram. “Tia, a senhora é médica também, é?” Porque lá ((no livro)) eles falam tudo, ne? (risos) e olha... o livro NÃO tá fácil pra eles, não... Você tem que ir le:ndo e traduzindo e tentando fazer as coisas não ficarem muito monótonas. Porque eles não dão conta. Mas o livro é muito interessante... tem umas imagens do corpo humano e aí já facilita bastante (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, encontro de 22/8/2014).

O componente lúdico apareceu, também, na aula de Laura, o que sugere uma necessidade das aulas de inglês. Segundo as professoras, sem esse elemento torna-se difícil prender a atenção discente. O material didático foi um aliado para Laura, que pareceu gostar da maneira como o livro apresentou o tema: abordando a diferença entre dengue e gripe. Ela trouxe para a sala de aula uma discussão que se fazia importante no momento: expressou que o livro não se adequava ao nível linguístico dos estudantes, ou seja, considerou o material difícil para seu contexto e encontrou uma solução: ler e traduzir. Embora Laura tenha demonstrado fazer uso de sua agência para lidar com o desnível entre o material didático e os discentes, ela ainda demonstrou uma visão tradicional do ensino de língua inglesa, pois vê a tradução como ferramenta importante para ajudá-los a compreender o que leem.

É interessante a observação de Laura quanto ao comentário dos alunos sobre sua “atuação como médica”. Possivelmente isso denota que, para eles, esse tipo de explicação não é esperado na escola, sobretudo da aula de inglês. Trata-se de uma “surpresa boa” que eles explicam pela possibilidade de a docente ser médica. De fato, o livro já trazia o tema, mas Laura pareceu expandir as perspectivas procurando formas de trabalhar o conteúdo; e ainda que tenha apelado para a tradução, trabalhou o tema como podia, levando aos estudantes um assunto de interesse e que envolve o contexto local.

Talvez tenha faltado mais problematização; por exemplo, falar abertamente do contexto local — políticas públicas e privadas para combater o problema — e do papel de cada um; mas notei, logo no início, que não era comum entre as participantes pensar em questões problematizadoras fora do livro didático. Dito de outro modo, trata-se, também, de um letramento pelo qual elas ainda não haviam passado.

Nesse sentido, convém citar o que pensa Duboc (2012): realizar atitudes pedagógicas com as premissas do Letramento Crítico depende da atitude docente sobre o currículo. A crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no professor, nos alunos ou na instituição. Ela está na relação que emerge nessas instâncias. Daí que cabe ao profissional

praticar uma atitude problematizadora nas brechas de sua prática profissional sempre que as encontrar e as julgar relevantes. Notei que, em momentos posteriores, meu papel seria exercitar a preparação de questões problematizadoras com as participantes do curso de formação.

O componente lúdico entrou, também, no plano de aula de Teresa para ensinar sobre as partes do corpo:

Teresa: ((mostrando folha da atividade) Primeiro o vocabulário. [...] Eles vão preencher pra assimilar primeiro a parte escrita. Aí, depois... quando eles já tiverem o vocabulário adquirido, aqui tem as partes e a gente coloca, cada pedaço da parte do corpo... três nomes pra eles assinalarem qual é a correta. E depois um texto e uma cruzadinha [PP: O que tem no texto?). É um diálogo bem engraçadinho que o menino cai... aí ele se machuca... está mancando. Aí ele explica... que foi andar de skate, aí ele caiu machucou a bunda, né... e ele não consegue sentar. E os meninos QUEREM porque QUEREM saber como é que se diz BUNDA em inglês ((risos)). E aí eles vão descobrir (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, encontro de 22/8/2014).

Como diz Roloff (2010), aulas lúdicas devem ser elaboradas com orientações definidas e objetivos específicos; e a professora cumpriu esse quesito do objetivo específico. Para Vygotsky (1994), a recorrência a jogos, por exemplo, pode promover o engajamento, a atenção, a concentração e muitas outras habilidades. No espaço criado pelo brincar, pode acontecer a expressão de uma realidade interior bloqueada pela necessidade de ajustamento às expectativas sociais e familiares.

Contudo, tratar da perspectiva crítica permite ver como importante aliar o lúdico ao crítico. Isso seria uma forma de criar maneiras para que a aula de Língua Inglesa não seja só diversão; isto é, para que considere o papel fundamental de formar cidadãos mais críticos e capazes de atuar de forma engajada na sociedade em que vivem.

Teresa planejou sua aula sem o livro didático. Ela afirmou essa atitude ao responder ao questionário inicial, onde disse que preferia ela mesma escolher os textos e organizar seu material. Quanto a essa atitude, analiso que Teresa parece não perceber brechas no material didático; logo, prefere não usá-lo. Outro ponto observado foi a opção por trabalhar primeiramente com a parte escrita. Presume-se que enfatize a escrita e tradução para, depois, partir para a oralidade. Tal atitude aparenta denotar a crença em formas tradicionais que priorizam a estrutura linguística a despeito de outras habilidades. Na perspectiva crítica, a quebra da linearidade é atitude importante, porque rompem com conceitos fixos e rígidos.

Quanto ao componente crítico, Teresa não apresentou indício de problematização do tema. Com efeito, seus discentes estão numa fase em que essa problematização poderia ajudá-

los a entender mais suas identidades, o poder da mídia sobre a imagem, o *bullying* ou a sexualidade, dentre outros assuntos. Numa palavra, Teresa poderia ter ido além da ludicidade em sua aula.

Monte Mór (2013) assegura que desenvolver a habilidade de reflexão crítica requer o exercício de um olhar menos ingênuo sobre o mundo e as coisas que nos rodeiam. Acrescento que esse olhar, muitas vezes, tem de ser (re)construído com o exercício de enxergar o mundo segundo construtos desnaturalizados. Passar a conceber de outra maneira o ensino e a aprendizagem de inglês incorporando novas maneiras não significa deixar de fazer tudo que se fazia. Antes, trata-se de avaliar em que medida a metodologia contribui para formar estudantes como sujeitos que vivem em sociedade de maneira crítica e consciente de seu papel, de seu lugar e da possibilidade de provocar mudanças. Certamente, não é tarefa fácil para os formadores nem para os futuros professores abandonar visões tradicionais de ensinar e aprender língua inglesa. Afinal, não se desfazem repentinamente os “condicionamentos” derivados de anos de pensamento forte (VATTIMO, 1985). Daí que a mudança — caso desejável — acaba ocorrendo de forma lenta e progressiva.

O plano de aula de outras três professoras — Glória, Letícia e Luna — apresenta práticas lúdicas, assim como o de Sophia. Esta última, porém, apresentou características que julgo importante analisar, conforme excerto abaixo.

Sophia: eu pensei em trabalhar com as partes do corpo, mas incluindo os pronomes demonstrativos... as *questions words*... e usaria primeiramente a comunicação... Perguntaria primeiro sobre o corpo deles... se eles GOSTAM do corpo. Porque tem muito essa questão, né? De preconceito deles com o corpo. Aí, convidaria um aluno pra ir à frente.. pra ir fazendo as perguntas sobre as *questions words*... e os pronomes demonstrativos... Aí, eu usaria um aluno mostrando as partes do corpo no aluno mesmo... Por exemplo, “what is this?” mostrando a mão né?. “It’s hand”. Depois da PRO-NÚ-CIA é que eu mostraria a palavra escrita nos cartõezinhos... pra eles repetirem... depois eu ia trabalhar com *imperative forms*. Dando ordens pra eles usarem as partes do corpo né?... “Take your friend’s hand”. Aí, DEPOIS dessa comunicação, eu daria uma atividade escrita pra eles completarem com os nomes (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, encontro de 22/8/2014).

Sophia demonstrou se preocupar com o conteúdo proposto no referencial curricular — ao explorar pontos gramaticais (pronomes, *questions words*, forma imperativa) — e pareceu acreditar que é mais produtivo trabalhar com a oralidade e, só depois, com a escrita. Essa abordagem alude ao método audiolingual, que tem por objetivo levar o aprendiz a se comunicar na língua-alvo através do condicionamento de padrões (estruturas) e da formação de novos hábitos linguísticos. O aluno exercita, primeiramente, as habilidades orais (ouvir e

falar) e, posteriormente, as habilidades escritas (ler e escrever), quando os padrões da língua oral já estiverem internalizados e automatizados. A gramática é ensinada por indução, pelos elementos dados no diálogo, e não são comuns explicações explícitas de regras.

No entanto, notei, no plano de Sophia, momentos de criticidade que não tiveram continuidade, talvez por conta do paradigma de que o uso dos modelos tradicionais fossem mais significativos ou por causa da preocupação em seguir os pontos gramaticais do referencial curricular.

A professora fez uma questão pertinente: “Perguntaria primeiro sobre o corpo deles... se eles GOSTAM do corpo. Porque tem muito essa questão, né? De preconceito deles com o corpo”. A questão poderia dar margem a uma aula crítica, refletindo sobre padrões de beleza preestabelecidos e cultivados socialmente e as consequências para a autoestima de pessoas de faixa etária diversa; por exemplo, ajudando não só a enxergar preconceitos, mas também a questionar padrões — o que ela não fez, talvez por não saber como ou por ter medo de estar “deixando de ensinar inglês” ao partir para uma discussão assim.

Depois que todas as docentes apresentaram suas aulas, houve um balanço em que se falou um pouco sobre o que surgiu de forma geral:

PP: Obrigada, meninas! Acho que as aulas têm muitas características parecidas. O lúdico, por exemplo, a preocupação de vocês com essa parte... Vocês gostam de usar jogos e brincadeiras, né?

Laura: Só assim pra eles se motivarem mais...

Letícia: É... eles adoram... e prestam atenção... Ajuda, né?

PP: Agora, tenho algumas perguntas para vocês discutirem e, depois, compartilharem com o grupo (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, encontro de 22/8/2014).

Conforme o excerto acima, pedi que as professoras pensassem sobre as seguintes perguntas: “1) What did your students learn in this class?”; “2) Did this class promote any reflection about physical description and its implication in people’s life? Could you talk about it?”; “3) Do you think it is possible to problematize this subject? How?”; “4) Did you like your class?”; “5) Would you change anything?”.

Mesmo sendo incitadas por meio das perguntas que fiz a pensar sobre a aula do corpo e descrição física como instrumento de reflexão, percebi que as participantes não pareceram cogitar a possibilidade de trabalhar o tema de maneira mais crítico-reflexiva, abordando, por exemplo, discriminação, modelos de beleza e outros temas que surgem socialmente quando se fala da descrição física de pessoa. Não responderam às perguntas 2

e 3, o que me levou a perguntar se sabiam o que era “problematizar”. Houve silêncio. Expliquei o conceito de problematização:

Elisa: é.. só uma perguntinha... vocês sabem o que é problematizar?

Luna: A problematização... é isso aí mesmo, professora, que eu perguntei pra eles... AGORA você::: vai perguntar pra seu colega, uma pergunta para seu colega sobre uma parte do corpo... agora é com você! Aí eu vou perguntar “o que você perguntou pra ele?”. De DUPLA... agora vamo de dupla. A problematização seria essa professora (sorrindo) .

Elisa: (...) bom... não é isso... o que você está falando é interação, é diferente... problematização trata uma situação como questionável... Problematizar é analisar, é discutir os pontos mais problemáticos de um assunto... coloca um tipo de conhecimento como um problema (+) permitindo discutir sobre novos pontos de vista, consciência, reflexão, esperança e ação para /emergir/”. Então problematizar é pensar criticamente (+++) é romper o senso comum. O que mais vocês entenderam?

Professoras: Em silêncio.

Elisa: isso é problematizar. Problematizar é analisar, é discutir os pontos mais difíceis de um assunto... vocês acham que nessas aulas apresentadas houve alguma problematização? Vou mostrar isso num *slide*... Peraí... (procurei no Google um conceito mais claro, pois percebi que não havia explicado de uma forma esclarecedora) (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, encontro de 22/8/2014).

Dando prosseguimento, mostrei uma parte de um programa americano chamado *Tyra Show*,²⁷ onde a apresentadora Tyra fala sobre crianças que alisam os cabelos e questiona o porquê das mães alisarem os cabelos das crianças. Ou seja, ela problematiza o assunto. Após o vídeo, perguntei se tinham gostado e o que acharam do programa. Veja parte da discussão sobre o vídeo:

Elisa: ... E aí meninas? O que vocês acharam do vídeo? Vocês gostaram? O que o programa problematiza?

Laura: Acho que levanta a questão da aceitação do cabelo afro... do *bullying*... assim... do alisamento... porque que a pessoa alisa e tal...

Glória: Mas em compensação, Elisa, os alisantes de lá é muito diferente... Num quebra... Também é o manuseio, mas os cremes são muito bons. Tem uma mulher lá no Rio que trabalha com outros tipos de alisamento, com produtos vindo dos Estados Unidos e é totalmente diferente dos produtos comercializados aqui. (+) Mas você pode observar nos filmes (baixa o tom e suaviza a voz)

Elisa: Mas você acha que facilita o fato dos produtos serem melhores? FACILITA a vida dessas crianças?

Glória: Eu acho que sim... (+) até mesmo pra não precisar levantar cedo pra poder arrumar...

Elisa: Mas não seria melhor se não existisse discriminação? Porque elas nem precisariam passar...

²⁷ *Tyra Show*, “What is a good hair” (part 4). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2g13u0w2oP4>

[Sophia: mais eu acho até mesmo que por uma questão de bem estar... você estar bem... você estar com o cabelo arrumado. Por que NÃO é esse o IDEAL?] (aumenta o tom)

Vivian²⁸: [mas o pensamento de você ESTAR BEM já está incutido nessa questão ((fala apontando para a cabeça, como sinal de algo que está dentro)) Construiu-se esse pensamento de que “estar da forma que está não está bem”... entendeu? agora (+) vamos assim ver na África... eles não se importam muito com essa questão... porque todos têm o cabelo assim...

Elisa: Vocês percebem esse tipo de discriminação dentro da sala de aula com os alunos ou com vocês mesmas?

Todas: Ah eu já passei por isso... Ah é o que mais tem...

Luna: se assanhar um pouquinho do jeito que ta aí. (dizem) PROFESSO:::RA. A senhora não tá fazendo chapinha no cabelo? Eu ZANGO logo. Digo RAPAZ...

Vivian: eu gosto do meu cabelo cacheado do jeito que ele tá aqui... (+) Aí vai é do meu humor. Eu uso CACHEADÍSSIMO mesmo. Eu faço os CACHOS.

Glória: Já tem pessoas (+) por exemplo... Lá na escola onde eu trabalho que é bra::nca, dos olhos claros e agora ela resolveu usar o cabelo black power... mas já é porque ela quer chamar a atenção... porque ela acha que daquela forma ela vai atrair atenção porque ela não tá sendo preconceituosa... ela não quer ser negra, ela tá querendo forçar... mas se você.. e outras meninas afro mesmo não estiverem com o cabelo liso... se ele não tiver arrumado... VÃO ZOMBAR MESMO. Se o aluno chegar na sala de aula sem o cabelo ESPIXADÃO, vai chamar atenção MESMO... (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, encontro de 22/8/2014).

As professoras, nesse momento do curso, discutiram e relataram sobre situações de racismo e preconceito. O apontamento de Glória sobre a garota branca que usa cabelo *black power* tem sido bastante discutido por grupos antirracismo, feministas etc. Porém, noto que ainda não há esse tipo de discussão nas escolas, muito menos nas aulas de Língua Inglesa.

A fala de Glória permite observar que houve um caso de apropriação cultural:²⁹ a garota branca se apropriou do cabelo *black power*, que é considerado bonito quando está sendo usado por ela — branca. Porém, quando a negra ou o negro usam-no naturalmente, sofrem preconceito: “[...] se ele (cabelo) não tiver arrumado... VÃO ZOMBAR MESMO. Se o aluno chegar na sala de aula sem o cabelo ESPICHADÃO, vai chamar atenção MESMO...”.

²⁸ Professora Vivian não continuou no grupo. Teve um acidente vascular cerebral e entrou de licença. Sua participação se resume a quatro encontros. Felizmente, ela se restabeleceu e estará de volta ao grupo em 2016. Aparece em algumas transcrições por ter feito contribuições pertinentes e ser participativa.

²⁹ Um termo conceitualizado pela antropologia que procura definir o ato de se utilizar ou adotar hábitos, objetos ou comportamentos específicos de uma cultura, por pessoas e/ou grupos culturais diferentes (PINHEIRO, 2015).

Em seu texto “Alisando nosso cabelo”,³⁰ Hooks (2005, p. 48) diz que,

[...] apesar das diversas mudanças na política racial, às mulheres negras continuam obcecadas com os seus cabelos, e o alisamento ainda é considerado um assunto sério. Insistem em se aproveitar da insegurança que nós mulheres negras sentimos com respeito a nosso valor na sociedade de supremacia branca!

A autora alerta que o sentimento de inferioridade ainda existe, mesmo com as mudanças políticas já ocorridas. Creio que se a escola não trabalhar sobre estes temas nas aulas, ainda levará mais tempo para diminuir o racismo. Reafirmo que a aula de inglês é um espaço propício para trabalhar esse assunto e contribuir para uma possível transformação social.

Vivian menciona outro episódio, dentre os muitos que ocorrem nas escolas:

Vivian: eles chama cabelo de pixaim... (+) eles ((meninos)) desdenha das meninas que são negra que tem o cabelo bem ruinzinho... essa semana mesmo eu vinha... eu vinha na RAMPA... indo pra sala, e um menino ia descendo. E a menina brincou com ele toda alegrezinha... E quando ela passou ele disse “SAI DE MIM PIXAIM :::” Desse jeito... ((suaviza o tom de voz)) só porque a menina era negra...

Elisa: Agora... Vocês acham que se não houvesse o discurso que existe cabelo “BOM” e cabelo “RUIM” (+) as pessoas (+) passariam por tudo isso? Xingamentos, alisamentos, humilhações? (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, encontro de 22/8/2014).

Mais uma vez, percebo a importância de um trabalho que busque acrescentar, às aulas de língua inglesa, o componente crítico e de engajamento. Não basta ter aulas divertidas. É preciso ter aulas que possam engajar. Aproprio-me de um conceito de engajamento em Costa (2011) que é da literatura, mas que cabe neste trabalho, por se tratar de um conceito crítico. Para essa autora, a noção de engajamento em Sartre é um alerta sobre a necessidade vigente que tem o homem de se libertar dos ideais da tradição e das teses de opressão com vistas à conquista de uma liberdade concreta. Ela ainda diz que Sartre convida intelectuais, escritores, artistas e formadores de opinião em geral a fomentar a emancipação humana de padrões rígidos e obsoletos que não comportam respostas e possíveis soluções, seja nos desdobramentos sociais, políticos, econômicos ou culturais. Assim, penso que os professores de Língua Inglesa se encaixam nessa convocação de Sartre, pois, de uma forma ou outra, são

³⁰ Título em inglês é “Straightening our hair”.

formadores de opinião, e a disciplina de Língua Inglesa é um instrumento de possível conscientização.

Procurei exercitar minha agência e engajar as participantes todo o tempo do curso. Nesta passagem, Glória fala sobre a ditadura dos padrões:

Glória: é porque é assim... é::: a moda dita certas coisas... TUDO É DITADO. E a gente segue certos padrões, NÃO É? Olha pra vocês terem uma ideia, os meus filhos... a minha filha quando era pequena não achava que existia essa diferença de COR... E aí um dia... eu estava lá na escola dela, e uma menininha chamou e disse assim para ela: “você não é da minha cor. Você é morena, e eu sou branca”, aí depois ela ficou com isso na cabeça...

Elisa: Vocês acham que a aula de Língua Inglesa é um espaço para esse tipo de discussão? Por exemplo, quando eu ensino sobre “partes do corpo”, eu poderia ensinar mais que só vocabulário... tipo mão, pé, olhos, boca...? Toda essa discussão que acabamos de ter aqui... acho que aconteceria na aula de língua inglesa também. O que vocês acham?

Todas: siiim.

Sophia: Podemos discutir sobre isso na aula de partes do corpo. O cabelo... a aceitação de si e do outro...

Elisa: meninas, nós como professoras humanizadas precisamos trabalhar para que isso um dia cesse... muito dolorosa essa desigualdade. É pra isso que servem o Letramento Crítico (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, encontro de 22/8/2014).

Nota-se que Glória expõe sobre a escola ser o lugar onde a criança conhece o preconceito. É na escola — espaço coletivo — que geralmente aparecem as primeiras ofensas e a falta de aceitação do outro. Creio que deve ser na escola, também, o principal lugar para a desconstrução desses sentidos construídos segundo valores impostos numa sociedade com valores hegemônicos e rígidos. Tentei chamar a atenção para nosso papel nesse trabalho de desconstrução.

A conversa do grupo foi proveitosa. Achei que minhas práticas e meus questionamentos ajudaram as professoras a tomar mais consciência de sua própria agência naquele momento, atuando para que pensassem sobre o uso do Letramento nas aulas de Língua Inglesa e que fossem agentes no seu local de trabalho. Embora fosse ainda o segundo encontro e fosse o Letramento Crítico algo ainda distante da compreensão do grupo, achei que houve reflexão considerável. Como Stella e Ifa (2014, p. 72) pontuam, “[...] a tomada de consciência desse problema permite-nos guiar nossos passos de forma mais crítica dentro dos contextos sociais que participamos”.

Com essa discussão, creio ter sido começo relevante. Após discutir a aula do corpo — apresentada por todas as professoras — após ter sido visto e discutido o vídeo — com opinião de todas —, era hora de pensar em uma nova aula que pudesse agregar o novo ao antigo, e vice-versa. Como construir uma nova aula com foco no Letramento Crítico?

Notei que jogos e brincadeiras estiveram presentes em todos os planos de aula apresentados. Percebi que configuram uma maneira de manter os alunos interessados na aula. Um dos maiores desejos das docentes desde o início era ter estudantes motivados; acreditavam que isso seria possível com base apenas numa metodologia que pudesse atingir esse objetivo — como mostraram as aulas que prepararam. Compreendi que o lúdico nas escolas das participantes é, na maioria das vezes, uma questão de motivação e, sobretudo, sobrevivência; é um modo de manter os discentes interessados e presentes na aula.

Outro ponto a mencionar é que não planejaram suas aulas totalmente dentro da perspectiva crítica talvez por não ter tido acesso a esse tipo de formação, pois não sabiam como fazer. Para elas, o papel do inglês estava relacionado com questões de globalização, mercado de trabalho e cultura (como mencionado no questionário inicial), e não com problematizações ou reflexões sobre língua inglesa como formadora de sujeitos engajados na construção de um mundo melhor.

Entretanto, mesmo compreendendo que a ludicidade é importante para o cotidiano das professoras, vejo como importante reiterar o que Pennycook (1995) diz quanto ao papel do inglês e do docente de Língua Inglesa: quem trabalha com esse ensino não pode reduzi-lo a questões de motivação, metodologia e comunicação. A língua está mergulhada em lutas sociais, econômicas e políticas, e isso não pode ser deixado de fora da sala de aula. “Ensinar criticamente é reconhecer a natureza política da educação” (PENNYCOOK, 1994a, p. 301). É cômodo lidar com o inglês como se ele fosse um idioma neutro e da “globalização”; mas, segundo Pennycook, “[...] ensinar eticamente [...] práticas de ensino e filosofias [requer] se opor a tal visão”.

Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros. Para Pennycook (1995), o professor deve ser um agente político engajado num projeto crítico problematizador que ajude o aluno a articular e pensar sobre discursos dominantes e de senso comum. Nesse sentido, entendo que ensinar esse idioma a estudantes de escolas formais, sobretudo públicas, significa não só proporcionar-lhes conhecimento de língua, mas também prepará-los para entender os discursos que os cercam. Com essa compreensão, podem ter chances de interferir, modificar ou ser um agente em seu meio, buscando promover um mundo melhor. Como diz Urzêda Freitas (2013, p. 46), “[...] a escola também é responsável

pela construção da cidadania, uma vez que, nela, docentes e discentes constroem diariamente suas identidades”. No caso das aulas de línguas, esse papel é ainda mais evidente.

Meu objetivo nesse momento inicial não foi demonstrar que as professoras não sabiam propor práticas reflexivas e críticas — como postulam as teorias do Letramento Crítico. Afinal, como pesquisadora, eu não tinha certeza do que encontraria; e, justamente por trabalhar com Letramento Crítico, não poderia partir de qualquer pressuposto antes de ver que tipo de atividades as docentes proporiam com objetivo de alcançar um ensino mais significativo e crítico. Convém frisar que, embora a maior parte das atividades tenha mantido o foco em temas gramaticais, vocabulário e componente lúdico, encontrei sinais de reflexão crítica não levados adiante.

No intervalo deste encontro, criei para o grupo uma conta no *website* Facebook e passei a publicar textos, fotografias e vídeos (insumos) que abordassem o tema corpo de forma problematizadora. A cada publicação, eu perguntava se achavam possível usar as imagens e vídeos para planejar uma aula.

FIGURA 7. Exploração do tema do preconceito com o corpo e com idade em imagens úteis para pensar em formas para trabalhar o tema “corpo” usando o inglês problematizando o tema



Fonte: PINTEREST, 2016, *on-line*.

Essas imagens foram publicadas na conta criada no Facebook como insumo para que as professoras visualizassem a possibilidade de uma leitura crítica para aulas de Língua Inglesa. Como diz Ferraz (2012, p. 2012), ao se inserir a imagem na perspectiva crítica, “[...] utiliza-se outra abordagem à leitura que não a análise gramatical, ou mesmo a leitura

superficial”. Ele alerta que certas imagens podem ser persuasivas e apresentadas ao aluno-espectador por meio de um discurso que as naturaliza e as coloca, muitas vezes, como discurso que representa a realidade. Partindo desse ponto de vista, apresentei as imagens com o objetivo de desconstruir o senso comum e problematizar padrões estabelecidos pela sociedade com relação ao corpo perfeito ou ideal. Se o docente apresentar imagens que naturalizem o que, ironicamente, já é natural, porém desnaturalizado pela mídia em geral, então já terá possibilidades de trabalhar a língua inglesa com criticidade.

Também utilizei um vídeo com trecho bastante crítico de uma novela de tevê veiculada em 2014 que problematizou o preconceito. Uma personagem — adolescente e negra — sofria *bullying* por causa do cabelo, e sua mãe tenta desconstruir a ideia de que o cabelo da filha “era ruim” — como dito pelos colegas da escola. O vídeo foi insumo para que as professoras pudessem pensar em rupturas e na construção de sentidos quando fossem trabalhar com o tema partes do corpo em suas aulas. Há muito a problematizar quando se fala em corpo. Por isso, pode-se ir além das aulas tradicionais com foco apenas em vocabulário, gramática e componente lúdico.

FIGURA 8. Exploração do tema do preconceito racial em cena de novela exibida pela Rede Globo de Televisão em 2014



Fonte: FACEBOOK, 2016, on-line.

Outra publicação apresentou notícia sobre um projeto desenvolvido por uma fotógrafa que tinha como objetivo quebrar o preconceito contra pessoas obesas. A intenção foi produzir insumo e novas possibilidades

FIGURA 9. Exploração do tema do preconceito racial em cena de novela exibida pela Rede Globo de Televisão em 2014



Fonte: FACEBOOK, 2016.

Incentivei o uso de um vídeo, publicado *on-line*, chamado *Beleza padrão*,³¹ no qual a fotografia de uma modelo passa por intervenção no editor de imagens photoshop em todo o corpo até ficar padronizada e irreal. Esse vídeo atraiu a atenção das professoras. Ficou combinado que repensariam na aula sobre o corpo buscando problematizar o tema. A docente

³¹ *Beleza padrão*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jjk7FxEAjIA>>.

Laura mencionou um vídeo — “Usa 38 e quer vestir calça 34”³² — que havia visto e que achou interessante e engraçado. Foi cogitada a possibilidade de usá-lo. Pedi às participantes que pensassem em uma nova aula, acrescentando o componente crítico, e me enviassem por *e-mail*. Apenas uma me enviou um plano com aula ressignificada.

3.3.2 Aula sobre o corpo ressignificada

Depois de alguns dias, Sophia me enviou um plano de aula ressignificada para o assunto corpo, como se lê a seguir.

FIGURA 10. Plano de aula ressignificada da professora Sophia para o assunto corpo

TEACHER: Sophia	PUBLIC SCHOOL: xxxxxxxx – Araguaína – TO
BODY – 1ª versão da aula <u>ressignificada</u>	
Objetivos (GOAL):	
<ul style="list-style-type: none"> • Preocupação com padrões de beleza; • Insatisfação pessoal com o corpo. 	
Language practice: Body members; Adjectives; Present of To Be; Simple present; question words,	
Procedures:	
1. Show videos: “beleza padrão” – “Usa 38 e quer vestir calça 36”	
2. Exchange ideas with questions:	
I - Did you like the vídeos?	
II – Are the vídeos funny?	
III – Are the videos good to make a reflection about the body?	
IV - Do you have some friend or family similar to the woman in the second video?	
3. In groups of four students, describe the girl according to what you saw in the video. Use these adjectives. Look at the model: <i>Ex: She is... sad..., she is not (isn't) happy.</i>	
JOYFUL – BEAUTIFUL – CALM – GLAD – SLIM (MAGRA) – FAT (GORDA) – STRESSED OUT – HAPPY – ANGRY (NERVOSA) – STRONG-WILLED (DETERMINADO)	
INTELLIGENT – CRABBY (MAL-HUMORADO)– NEUROTIC – PATIENT – PATHETIC –	
PESSIMISTIC – PREJUDICED (PRECONCEITUOSO) – WISE (SÁBIO/A) – SENSIBLE (SENSATO/A)	
SMILING (SORRIDENTE) – TOLERANT (TOLERANTE) – SAD (TRISTE) – EXTROVERTED – (EXTROVERTIDO) – WELL-BALANCED (EQUILIBRADO)	
4 – Now let’s talk and think (make conversations) in groups:	
A) Do you like your body?	
B) What do you think about the parts of your body?	
C) What do you think about Photoshop?	
D) What did you learn with this video?	
E) Can the text change the way/form you think/?	
F) What action do you need to take or practice?	

Fonte: dados da pesquisa — planos de aula de Sophia, 2014

³² “Usa 38 e quer vestir 34”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=MTslUboXs-o>>.

Após Sophia ter apresentado essa aula ressignificada, fui à escola onde leciona para analisá-la com a docente e fazer eventuais mudanças. Notei que ela demonstrou mais desenvoltura quanto a usar reflexões com base nas propostas de Letramento Crítico em seu plano de aula. Ao compará-lo com o plano de sua primeira aula, apresentado no grupo, percebi que equilibrou o foco entre estruturas e questões críticas (parte 4 da atividade) a fim de promover a reflexão sobre o tema corpo. Mostrou ter construído sentidos com base na interação no grupo e criticidade ao propor questões que pudessem problematizar sobre o tema.

Tive o cuidado de não retirar a identidade de Sophia da atividade que ela tomou a iniciativa de fazer; mas propus acrescentar as partes do corpo e colocar um parênteses para os alunos, enquanto assistissem ao vídeo, marcassem um X nas partes que fossem mudando por efeito do Photoshop. Também propus expandir a caixa de adjetivos. Estava pronta a segunda versão da aula ressignificada proposta por Sophia, como se lê na figura a seguir.

FIGURA 11. Plano de aula ressignificada da professora Sophia

<p>1ª aula – 1º ano do Ensino Médio 2ª versão da aula 10/11/2014 Body image</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Watch the video ‘Beleza padrão’ e ‘ usa 38 e quer vestir calça 34’ and talk to your partner about the questions below: <ul style="list-style-type: none"> • What’s happening in the videos? • Why is it happening? • Do you agree? Why? 2. Watch the first video again and mark with an x the parts of the woman’s body that were changed with the photoshop: <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> eyes <input type="checkbox"/> mouth <input type="checkbox"/> legs <input type="checkbox"/> nose <input type="checkbox"/> hair <input type="checkbox"/> skin <input type="checkbox"/> belly <input type="checkbox"/> feet
--

Continua...

Continuação FIGURA 11

<input type="checkbox"/> legs <input type="checkbox"/> nose <input type="checkbox"/> hair <input type="checkbox"/> skin <input type="checkbox"/> belly <input type="checkbox"/> feet <input type="checkbox"/> cheeks <input type="checkbox"/> ears <input type="checkbox"/> chin <input type="checkbox"/> face <input type="checkbox"/> arms <input type="checkbox"/> shoulders <input type="checkbox"/> cheeks <input type="checkbox"/> others _____																														
<p>3. Now let's talk and think in groups. Discuss these questions with your group.</p> <p>A) Do you like your body? B) What do you think of your body? C) What do you think about Photoshop?</p> <p>E) What is the video's intent? F) Did the video promote a reflection in the way you think about body image? Which ones? Open a circle to share and report the result of the discussion.</p> <hr/> <hr/> <hr/>																														
<p>Now watch the video <u>'usa 38 e quer vestir calça 34'</u> and mark with an X the adjectives that fit to the woman in the video. You can add new adjectives. (Review the list of the adjectives presented above and <u>ask them to mark</u>)</p> <table> <tbody> <tr> <td>Stunning (estonteante)</td> <td>Not so good- looking</td> <td>Chubby (for babies/children)</td> </tr> <tr> <td>Attractive</td> <td>Fat</td> <td>Calm - Aggressive</td> </tr> <tr> <td>Good-looking</td> <td>Overweight</td> <td>Annoying-nice</td> </tr> <tr> <td>Cute</td> <td>Heavy</td> <td>Arrogant -humble</td> </tr> <tr> <td>Hot (very informal)</td> <td>Big</td> <td>Boring- interesting</td> </tr> <tr> <td>Ugly (feio/a)</td> <td>Large</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Not very attractive</td> <td>Obese</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Neurotic-quiet-calm</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Weak-strong</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Talkative -shy</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Stunning (estonteante)	Not so good- looking	Chubby (for babies/children)	Attractive	Fat	Calm - Aggressive	Good-looking	Overweight	Annoying-nice	Cute	Heavy	Arrogant -humble	Hot (very informal)	Big	Boring- interesting	Ugly (feio/a)	Large		Not very attractive	Obese		Neurotic-quiet-calm			Weak-strong			Talkative -shy		
Stunning (estonteante)	Not so good- looking	Chubby (for babies/children)																												
Attractive	Fat	Calm - Aggressive																												
Good-looking	Overweight	Annoying-nice																												
Cute	Heavy	Arrogant -humble																												
Hot (very informal)	Big	Boring- interesting																												
Ugly (feio/a)	Large																													
Not very attractive	Obese																													
Neurotic-quiet-calm																														
Weak-strong																														
Talkative -shy																														

Fonte: dados da pesquisa — planos de aula de Sophia, 2014

Depois das minhas propostas, a nova versão do plano foi posta em prática com os alunos para colher dados. Ainda naquela semana, foi decidido concretizar a aula em conjunto. Assim, assumi o papel de colaboradora da professora durante a aula para estar dentro do processo, poder acompanhá-lo mais de perto e levar os resultados ao encontro do grupo na semana seguinte.

É importante ressaltar que minha presença junto à professora na turma não teve a intenção de “ensiná-la” como fazer ou algo desse tipo. Como formadora que concorda com as propostas de Letramento Crítico, não creio que o formador ensine algo aos docentes; creio, sim, que os ajuda a refletir e ver conforme outras perspectivas. Naquele momento, meu objetivo era estar na posição de docente também, para “sentir na pele” como seria abordar aqueles temas com aqueles estudantes.

Antes de executar o plano da aula, este foi enviado, por *e-mail*, para o grupo pedindo que comentassem-no. Mas não houve colaboração até o dia da aula. A aula ocorreu com este foco: observar nossa agência com a prática de Letramento Crítico, a construção de sentidos e a criticidade de todos: discentes, formandas e formadoras. O plano de aula foi aplicado em duas turmas do ensino médio, porém as transcrições aqui apresentadas são de apenas um grupo da primeira série do Ensino Médio — alunos com idade entre 14 e 15 anos. Curiosamente, embora fossem estudantes do ensino médio, chamavam Sophia de “tia” e se mostravam calmos; não eram adolescentes indisciplinados ou desinteressados. A atividade foi entregue para os alunos. Depois houve explicação do que teriam de fazer.

Eis trechos da aula de Sophia.

Sophia: Vocês já estudaram as partes do corpo in English, lembram? [[A: JÁ]] Então... assistam ao vídeo e marquem as partes que sofreram alterações. Alunos assistem ao vídeo. [...]

Sophia: O quê que foi alterado nela? Vai me falando aí...

A3: hair... feet... hands... [[PP: eyes...]] [[A4: no::ise]] [[PP: nose]] [[A6: braços...]] [[PP: arms...s?]] [[A: pernas]] [[PP: how do you say pernas in English? [[A5: legs...]] [[PP: very good! (+) e as costas foram modificadas?]] [[A: foram.]] [[PP: How do you say costas in English?(++) BACK. and.. how do you say ombros in English]] [[A4: só sei cantando aquela musiquinha. (risos) [[PP: shoulders. E a boca?]] how do you say boca in English? (++) MOUTH.

A1: Eles pegaram uma mulher real e fizeram uma mulher irreal. [Mudaram a mulher to:::dinha]!! (risos)

Sophia: E por que fizeram isso com ela?

A1: Porque é padrão de beleza?

A2: pra enganar... (risos)

PP: ((decido intervir)) Enganar a quem?

A2: Quem tá vendo.

PP: Qual a intenção de enganar quem está vendo? O quê que eles ganham com isso?
 (silêncio)...
 PP: Assim (+) vocês imaginam quem contratou essa propaganda?
 A4: a revii::sta.
 Sophia: Mas ela vai aparecer na revista assim transformada? Qual a intenção disso?
 A1: Se for feia não vende...
 PP: E que partes do corpo dela sofreram intervenções?
 Todos: TUDO.
 Todos: Cabelo, pele, o olho,
 Sophia: Hair, skin, eyes ((voltando para a LI))... E vocês gostariam de passar por uma mudança dessas?
 Aluno 6: Eu nã:::o. Não é real!
 PP: Se fosse pra vocês aparecerem numa revista (+) vocês apareceriam do jeito que vocês são?
 A2: Do jeito que eu so:::u.
 PP: E por que elas não podem aparecer do jeito que elas são?
 A1: Porque são fe:::ias.
 PP: Vocês acham que elas são realmente feias?
 A3: Não. Totalmente não, né? Senão seria demais.
 Todos: risos
 [...] ((Sophia lê a lista de vocabulário com os alunos, eles repetem e tiram dúvidas)) (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, aula de Sophia, 25/10/2014).

Embora a transição do foco que vai do vocabulário para a discussão crítica e para o vocabulário novamente tenha sido algo brusca, penso que esse excerto mostra ser possível trabalhar em inglês o tema corpo de forma problematizadora e evitar a suposta neutralidade de apenas “ensinar”; por exemplo, ao se nomearem partes do corpo sem se fazer ligação com a realidade discente e o contexto social global. Com efeito, Mattos (2010) assinala que, na perspectiva do Letramento Crítico, aulas que não promovem a oportunidade para questionamentos que não têm fins críticos apenas reforçam relações de desigualdade. Eis por que se buscou desenvolver práticas que pudessem unir as duas coisas: Letramento Crítico e desenvolvimento da língua-alvo via atividades que proporcionassem a criticidade e a construção de sentidos.

Sophia deu continuidade à aula conforme o que programado:

Sophia: Agora nós vamos fazer uma atividade de conversation. Aí eu vou entregar algumas questions pra vocês (+) Essas questions, elas estão in English pra ver o que é que, em grupo, vocês podem fazer. [[Alunos: ah... êêêê...]].
 Alunos ficam em pares e começam a debater em duplas.
 Sophia: (mostrando a atividade e explicando a primeira atividade). “Describe the person” (+) o quê que vocês acham que é *describe*... Essa palavra, *describe*, ela se parece com a palavra descrever? Aí aqui nós temos alguns adjetivos que nós vamos usar para “describe the person”. I’ll say the word, then you repeat. E vocês repetem. Pra gente aprender the pronunciation. [...] Sophia: For example... “She is...”

Os alunos demonstraram interesse em participar da aula e foram desenvolvendo suas percepções à medida que Sophia, com minha participação em alguns momentos, instigou-os com perguntas. A discussão foi conduzida com a intenção de desenvolver a percepção dos estudantes para questionar as representações presentes no vídeo. As ações tiveram como suporte o conceito de Letramento Crítico que permite aos discentes assumir um papel mais ativo e atingir níveis mais profundos de compreensão numa perspectiva crítica que busca questionar, examinar e contestar relações de poder existentes (MORGAN, 1997; McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004). Isso reitera a ideia de que o Letramento Crítico tem como proposta principal promover meios de reflexão e ação à medida que haja empenho em problematizar questões que permeiam a sociedade.

A aula sobre o corpo buscou, por meio da linguagem, desconstruir a velha forma de ensinar língua, com foco apenas em estruturas e vocabulário (visto na primeira aula de Sophia e das outras professoras). Notei que Sophia compreendeu sobre ampliar o sentido de se aprender inglês, usando a linguagem para tornar a vida na escola mais significativa, questionando privilégios, injustiças e exclusões (COMBER, 2001b).

Mais tarde, em outro momento da aula, quando os alunos discutiam a parte 4 da atividade, uma passagem atraiu minha atenção, pois as alunas demonstraram não ter construído sentidos da maneira esperada por mim. Refleti, posteriormente, ao ler a transcrição, que elas já haviam sido influenciadas pela nossa maneira de abordar o tema, então responderam como se houvessem tentado adivinhar. No momento em que fui notando o rumo das respostas, entrei em um processo de tentar fazê-las refletir da maneira esperada, ou seja, tentei colocá-las de novo no caminho pré-imaginado, conforme é possível notar neste excerto:

A12: Achamos nosso corpo bom, é o nosso padrão... [PP: vocês se aceitam?]
 [Dupla: sim.] [PP: O que você compreendeu desse vídeo?] [A2: as pessoas que querem perfeição (+) sendo que não tem. [PP: quem impõe essa perfeição?]
 [[Alunas: a mídia.]] [PP: quem pede pra mídia colocar esse tipo de...? [[A2: as pessoas]] [PP: mas a interesse de quem que a mídia mostre gente “perfeita”?] [A2: Eu não sei.] [PP: Quem está por trás dessas propaga:::ndas...? [A2: O Photoshop] [PP: quem paga pra televisão mostrar essas propagandas?] ((alunas olham uma para outra a procura de respostas e sorriem sem graça))

Como se lê, embora as alunas tenham feito alguma reflexão sobre aceitar o próprio corpo e buscar a perfeição, demonstraram, a meu ver, não aprofundar a questão. Pode ser que tenham entendido o ponto aonde se esperava chegar e dado a resposta “esperada”, que pode até não refletir o que já pensavam sobre o assunto. Houve pouca abertura para fazer suposições sobre o

vídeo, talvez por não serem expostas a esse tipo de questionamento com frequência. Mesmo instigadas e interagindo com o grupo, não foram muito adiante no horizonte esperado.

Neste momento de análise de dados, permito-me fazer uma autocrítica para notar que um dos desafios de trabalhar com Letramento Crítico está em perceber quando se está “forçando a barra” para que os estudantes desenvolvam a cadeia de pensamento imaginada na preparação da atividade. Ouvindo de novo a aula, percebo que meus questionamentos pareciam “balas de canhão” disparando a cada resposta das alunas, com o intuito de não permitir que “escapassem” da suposta linha crítica de pensamento pré-imaginada. Penso que essa atitude de professores e pesquisadores possa ocorrer em outros lugares, daí que mais reflexão sobre ela seria relevante para flexibilizar as discussões críticas pretendidas.

Naquele momento, porém, vi o quão importante seria desenvolvermos mais atividades para fomentar reflexões críticas na aula de Língua Inglesa. Com a docente, pensei em práticas reflexivas que pudessem proporcionar leituras de textos variados no intuito de propiciar momentos de criticidade e de construção de sentidos. Sentidos que muitas vezes não são oferecidos em outros ambientes, mas cuja construção a escola pública e a aula de Língua Inglesa podem estimular e facilitar. Outras alunas fizeram leituras e suposições um pouco mais profundas e mais alinhadas no que era esperado por nós, emitindo opiniões que demonstravam um grau de reflexão maior e uma abertura para “pensar fora da caixa”, conforme excertos abaixo.

Aluna 3: Tem gente que tem a mente muito fraca. [PP: Como assim?] Uai, tem um... tipo assim... igual à mídia hoje em dia... é (+++) ela mostra que “Ah, você tem que ter um padrão de beleza. Você tem que ser magra, alta, branca...” e isso mexe muito com o psicológico das pessoas. Porque tem gente que dá bulimia...anorexia...

Dupla 3–A1: Eu acho que a questão E fala do esforço que algumas pessoas fazem para ser padrão de beleza. O que algumas pessoas fazem só por beleza (+) tipo dieta... só pras pessoas acharem ela bonita. Eu acho que isso não é certo. As pessoas têm que gostar delas como elas são. [[A2: Ela falou as mesmas coisas que a minha.] [PP: Mas você fala do seu jeito...] A2: É a E. É mostrar pra nós bonitos que, naquele vídeo, eles ‘tavam fazendo o maior esforço, (+++) querendo mostrar uma pessoa que não existe, que não é real... E nós somos bonitos do jeito que a gente é...

A aula teve a intenção de mostrar que as razões para aprender inglês não são apenas utilitaristas e mercadológicas; também incluem valores, humanização, questionamentos sobre as relações de poder na sociedade e que afetam os indivíduos contidos nela. Como espaço coletivo e de formação de seres humanos, a escola deve, a meu ver, proporcionar esse olhar. Sustento que, se o tema da aula for abordado dentro da perspectiva do Letramento Crítico — promovendo discussões, interação e criticidade —, há uma tendência de os alunos

demonstrarem engajamento e, por consequência, construir conhecimento e reflexão, não só sobre a língua, mas também sobre valores.

Finda a aula, houve uma conversa entre Sophia e eu para uma reflexão sobre nossa atuação e uma autoavaliação:

PP: E aí, Sophia...? O quê que você achou dessa aula com essa perspectiva crítica?

Sophia: Eu achei que foi bom. Percebi que eles se interessaram mais em interagir e comentar. E percebi que eles ficaram mais interessados no assunto da aula. Gostei mais da participação deles.

PP: Mais do que em outras aulas?

Sophia: Mais do que nas outras aulas mais formais..., digo, priorizando mais as estruturas...

PP: Você já tinha tentado trabalhar com essa perspectiva crítica antes?

Sophia: NÃO. Às vezes, assim..., eu... eu costumo... ver que no livro deles sempre os assuntos do texto traz esses assuntos críticos. E normalmente... eu procuro pontuar a essa necessidade do que eles pensam e tal... mas não de forma mais aprofundada como pensamento crítico... usando língua e tal... É tudo bem rapidinho... Nunca tinha planejado assim, não! Eu gostei...

PP: Nossa... fiquei muito ansiosa... (risos)... atrolei as falas dos alunos, coitados... nem sou a professora deles! (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, pós-aula de Sophia, 25/10/2014).

Na nossa conversa, foi possível perceber que os alunos se mostraram interessados e participativos, construindo sentidos por meio da interação e do exercício de agência por parte das professoras. O recurso visual do vídeo manteve a atenção deles. Sophia não costuma usar vídeos ou outros recursos a não ser o livro didático nas aulas. Os recursos variados, incluindo imagens, sons e as novas tecnologias, pouco apareceram na primeira aula sobre o corpo preparada pelas participantes do grupo, como foi possível observar nos excertos de transcrição apresentados anteriormente.

Porém, Sophia relatou que a multimodalidade ainda não aparecia de maneira significativa em suas práticas que favoreciam atividades tradicionais, com foco em estruturas gramaticais. Por multimodalidade compreendo as várias formas de linguagem (som, imagem, vídeos, quadrinhos, texto escrito, entre outros) na construção dos significados.

Nesse sentido, Kress (2010) pontua que a comunicação humana é essencialmente multimodal, pelo fato de que os modos semióticos funcionam em uma interação, realizando os significados que fazem parte da comunicação social. Nesta mesma linha de pensamento, Stella e Ifa (2014) também pontuam que, apesar de o ensino de língua inglesa estar se modificando lentamente, ainda é comum a forma tradicional de trabalhar a língua, a qual não acompanha a rapidez das mudanças desta era digital. Os alunos possuem celulares e estão

todo o tempo conectados, mesmo os da rede pública, que tem uma renda mais baixa. Deste modo, a atenção requerida pelos professores fica sem ser atendida, pois os alunos não conseguem se manter atentos às velhas práticas que não fazem mais parte do contexto contemporâneo e multimodal.

Para Ferraz (2012, p. 11) há várias possibilidades de leituras que podem ser utilizadas nas aulas; a imagem, por exemplo, possibilita várias construções interpretativas:

Há um campo de possibilidades de interpretações, pois pode-se fornecer “outras perspectivas” de leitura que não a leitura tradicional. Essa perspectiva plural e de expansão interpretativa pode nos levar a conhecer e analisar como o leitor se posiciona no que diz respeito à sua realidade social.

O excerto acima sugere uma leitura que seja construtora de novos sentidos, o que se converge à proposta do Letramento Crítico.

Duboc (2016) aponta a compreensão de novas formas de atuação do professor. Segundo ela, tal atuação tem de dialogar com a tecnologia e possibilitar sua inserção na escola para oportunizar espaços de crítica nas instituições. Não há como negar que a inclusão digital passa por um processo dinâmico de reconstruir práticas educativas; afinal, “[...] as mídias já adentraram o espaço da escola, seja institucionalmente ou não, visto que os alunos já utilizam sua potencialidade e dominam seu ferramental” (p. 141).

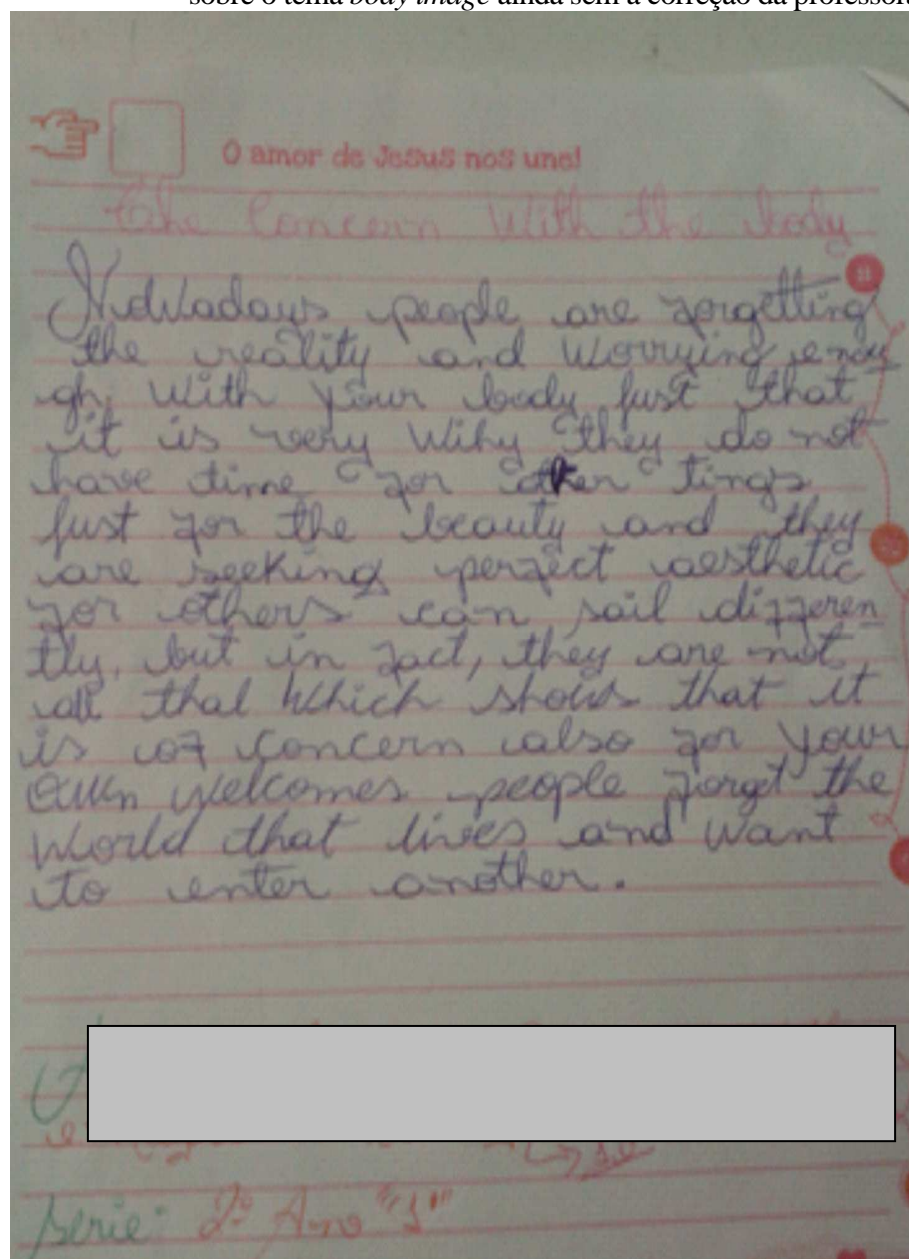
Creio que certa falta de interesse dos alunos pode-se dar, em parte, ao modo tradicional de conduzir as aulas, com base em métodos tradicionais, com ênfase na gramática e vocabulário, acrescidos de jogos e brincadeiras de cunho somente conteudista. A leitura que se limita ao texto escrito em papel ainda vem sendo priorizada nas práticas das professoras. E nossos alunos, por outro lado, estão em contato com diferentes tipos de texto, fora da escola. Exigir que estes alunos se concentrem em práticas que eles consideram ultrapassadas, ou até desconhecem, traz, a meu ver, frustrações e não permite que o processo de construção de sentidos se dê em sua plenitude.

Depois que a transcrição da aula ficou pronta, chamei Sophia novamente para analisá-la em conjunto. A transcrição permitiu lançar um olhar mais profundo para perceber pontos possíveis de ser retrabalhados. Por exemplo, baixar o nível de ansiedade, falar menos, ouvir mais, aumentar o grau de dificuldade da atividade — afinal, são estudantes do ensino médio.

Sophia deu continuidade à aula na semana seguinte. Solicitou produções em sala de aula e propôs um *homework*. Pediu os discentes que produzissem um texto abordando o tema *body image*. O trabalho dos alunos mostrou que compreenderam o assunto problematizado na aula. Expressaram-se usando não apenas o inglês, mas também o conhecimento apreendido da

discussão. Apesar de não terem muito repertório linguístico nem prática com a produção de textos mais longos, os estudantes pareceram se envolver na busca de vocabulário e tradução; tiveram contato com a língua, pensaram na parte crítica da aula, nas reflexões e discussões propostas. Numa palavra, mostraram-se participativos e engajados. Um grupo fez um vídeo com legendas em inglês, o que levou Sophia a refletir e a reconhecer que pode utilizar outros tipos de modalidade na aula de inglês. A internet e a tecnologia podem ser aliadas para as aulas de Língua Inglesa. As figuras a seguir exibem imagens e textos presentes nos trabalhos discentes.

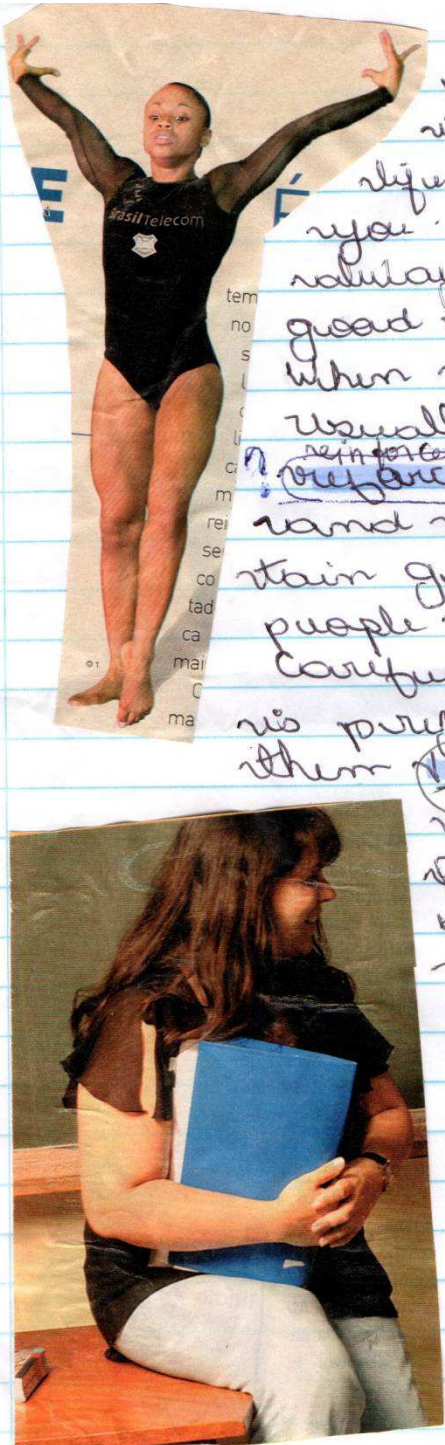
FIGURA 12. Redação de estudante para atividade de produção textual sobre o tema *body image* ainda sem a correção da professora



Fonte: dados da pesquisa — atividades discentes: aula de Sophia sobre o tema “body image”

FIGURA 13. Redação de aluno para atividade de produção textual sobre o tema “body image” com a correção da professora

Alunos

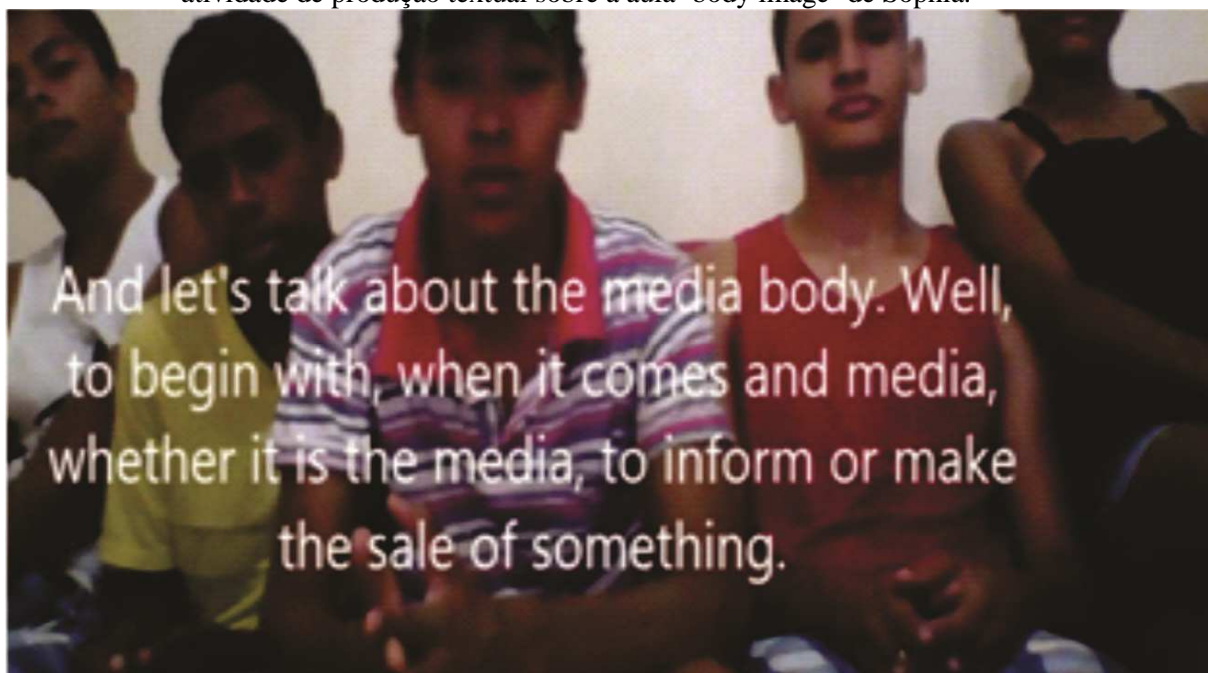


I ~~don't~~ think ~~and~~ physical appearance is very important to our life because today is what you see but speaks for it's so valuable good to look good a good way. For the person when you ^{want to be} ~~thama~~ fitness usually she has health and ^{reinforced} ~~reforcada~~ then you standards and routine in order to maintain good physical shape people say yes but be ^{because} careful not to over ~~why~~ this is prejudice if on some of them ^{many} ~~they~~ people are becoming depressed because of prejudice with physical appearance. Today who does not have a nice physical appearance ~~and~~ ^{is} discriminated against because of appearance.

why - por que?
 because - porque (respostas)
 many people - muitos pessoas
 and - e (conjunção aditiva)
 is - é (verbo)

Fonte: dados da pesquisa — atividades discentes: aula de Sophia sobre o tema “body image”, 2014

FIGURA 14. Fotograma de vídeo com legenda em inglês concebido e executado por alunos para atividade de produção textual sobre a aula ‘body image’ de Sophia.



Fonte: dados da pesquisa — atividades discentes: aula de Sophia sobre o tema “body image”, 2014.

As atividades demonstraram que Sophia, de fato, comprometeu-se com o uso do Letramento Crítico em sua aula e apreendeu o que havia sido discutido no grupo e planejado na atividade sobre o corpo. Segundo ela, os estudantes utilizaram os programas de tradução da internet e dicionários para dar conta da tarefa. Esse fato demonstra que ainda não possuem vocabulário suficiente para escrever textos e fazer legendas de vídeos sem ajuda; mas penso que se envolveram com a língua e se engajaram em pensar sobre o conteúdo. Construíram sentidos e apresentaram criticidade. Para que houvesse mais aprendizagem, seria necessário que Sophia corrigisse as redações colaborativamente, mostrando pontos a ser revisados, incorreções gramaticais e ortográficas, dentre outros, além de pedir para que reescrevessem o texto com os ajustes corretivos.

Contudo, é preciso compreender as limitações que oito grupos com média de 30 alunos cada impõe a Sophia. O tempo é escasso para fazer esse trabalho colaborativo com um número maior de alunos. Ainda assim, ela fez um trabalho que merece destaque pelo compromisso e pela abertura a novas maneiras de se fazerem aulas de Língua Inglesa.

3.3.3 Impressões do grupo sobre a aula de Sophia

Assim que a aula sobre o corpo foi transcrita, a transcrição foi copiada e entregue às outras professoras do grupo para que observassem, opinassem e refletissem em conjunto sobre a primeira experiência com a atividade do corpo. Todas acompanharam a transcrição. O grupo demonstrou satisfação ao ver as falas dos alunos, os pontos em que foi possível propor reflexão crítica e aqueles em que o grau de ansiedade impediu tal proposição. Foi um exercício de observação e reflexão valioso. Segundo as professoras, não tinham vivenciado ainda algo parecido. Apesar de a aula ter sido feita por Sophia e por mim, compreendo que trazer a transcrição para o grupo proporcionou um momento de reflexão conjunta de relevância. A partir da primeira aula feita, o grupo poderia pensar sobre aulas futuras à luz do Letramento Crítico. O pensamento de Schön (1992) dá fundamento a essa análise conjunta: a reflexão-sobre-a-ação se relaciona diretamente com a retrospectiva da ação para tentar analisá-la e constituir um ato natural com uma nova percepção da ação.

Na análise conjunta da aula, algumas fizeram críticas que nos levaram a repensar na atividade. Por exemplo, a fala de Laura: “Nossa... [muitos risos] o que vocês tomaram (sugerindo que tínhamos tomado um energético ou outra droga) para dar essa aula? Vocês fizeram coisa pra um mês de aula...”.

Essa fala de Laura suscita um repensar sobre o uso dos dois vídeos numa mesma aula. O mais adequado seria usar um na primeira e deixar o outro para a segunda. A interação e a reflexão sobre essa questão levou à divisão da aula em três partes. A primeira parte seria com o vídeo *Beleza padrão*, as partes do corpo e a discussão; a segunda seria com o outro vídeo, outra discussão, um pouco menor, e os adjetivos de descrição; a terceira acrescentaria um texto de interesse e que promovesse Letramento Crítico também.

Nesse momento, pensei que, talvez, não seria necessário meu acompanhamento das aulas-piloto e sugeri essa alternativa. As docentes preferiram que minha participação nas aulas continuasse, afirmando que se sentiam inseguras sem minha presença. Associei a insegurança ao elemento novo no curso de formação, que seria trabalhar com o Letramento Crítico. Tal docente prepara as aulas de Língua Inglesa com reflexão e como processo que instiga a reflexão e possíveis mudanças nas condições de

desigualdade, questionando fatores que levam a ela. Outro ponto a adicionar seria a colaboração, que é a proposta do grupo e que parece ter sido bem recebida. O fazer *com* é um elemento que diferenciou o curso “*Thinking beyond the classroom*” de outros já vivenciados por elas.

Após terem visto a aula, pedi que apontassem aspectos interessantes e pontos a ser ajustados. Todas participaram de forma efetiva e elencaram vários pontos: *aspectos interessantes* — oportunidade de ver na prática uma aula produzida em conjunto e realizada em um ambiente autêntico; percepção de que eu também, como pesquisadora, estou em processo constante de formação e preciso das professoras participantes como colaboradoras, pois a escola pública é um lugar onde elas têm mais domínio do que eu; percepção do engajamento discente na aula e o processo do trabalho com o Letramento Crítico; *pontos a ser ajustados* — grau de ansiedade com relação aos alunos no decorrer da aula e acréscimo de texto para leitura caso a aula fosse para o ensino médio, pois os exames de avaliação externos sempre contêm textos.



As percepções do grupo foram similares às minhas e às de Sophia após as aulas. Daí a decisão de refazer algumas partes da aula, acrescentando um texto e mais recursos visuais que pudessem atrair a atenção discente e instigar o debate sobre o tema corpo. Houve discussão sobre o conteúdo linguístico que deveria estar presente nesta aula. A conclusão foi que poderiam ser apresentadas algumas questões convergentes para o tema corpo; com isso, a aula poderia proporcionar mais momentos de prática com o inglês e o Letramento Crítico em conjunto. As questões sugeridas foram: “*Do you like [...]?*”; “*What do you look like?*”; “*Who do you look like?*”; “*What are you like?*”.

A atividade refeita respeitou os pontos expressados pelo grupo. A reelaboração distribuiu a atividade em duas aulas. Foi usado um vídeo de apoio³³ sobre adjetivos que descrevem a aparência e, na aula seguinte, um segundo vídeo que problematizava o corpo (Beleza padrão). Houve a inclusão de um texto escrito seguido de perguntas e a apresentação de imagens para ser problematizadas. O resultado final se mostra nas figuras a seguir.

³³ <https://www.youtube.com/watch?v=aijTpAyJ9Q8> - 37 English Words for Describing a Person's Appearance

FIGURA 15. Atividade da aula “body image” refeita após as considerações do grupo de docentes participantes da pesquisa


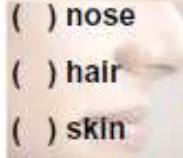




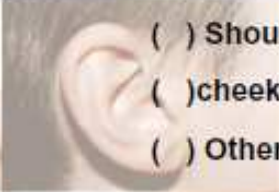




BODY IMAGE

1. Watch the video ‘Beleza padrão’ and talk to your partner about the questions below:

- What’s happening in the video?
- Why is it happening?
- Do you agree? Why?

2. Watch the video again and mark with an x the parts of the woman’s body that were changed with the photoshop.

<input type="checkbox"/> eyes <input type="checkbox"/> mouth <input type="checkbox"/> legs <input type="checkbox"/> nose <input type="checkbox"/> hair <input type="checkbox"/> skin <input type="checkbox"/> belly <input type="checkbox"/> feet <input type="checkbox"/> cheeks <input type="checkbox"/> ears <input type="checkbox"/> chin <input type="checkbox"/> face <input type="checkbox"/> arms	     	    	<input type="checkbox"/> Shoulders <input type="checkbox"/> cheeks <input type="checkbox"/> Others
---	--	---	--

Continua...

Continuação da FIGURA 15

2. Now let's talk and think in groups. Discuss these questions with your group.

- A) Do you like your body?
- B) What do you think of your body?
- C) What do you think about Photoshop?
- E) What is the video's intent?
- F) Did the video promote a reflection in the way you think about body image? Why?

3. Open a circle to share and report the result of the discussion.

Words to describe appearance		Words to describe personality
Beautiful (for women)	ain (não é bonito/a e nem feio/a)	Calm - Aggressive
Pretty	Fat	Annoying-nice
Gorgeous	Overweight	Arrogant -humble
Stunning (estonteante)	Heavy	Boring- interesting
Attractive	Big	Neurotic- quiet-calm
Good-looking	Large	Weak-strong
Cute	Obese	Talkative -shy
Hot (very informal)	Chubby (for babies/children)	Stubborn-obedient
Ugly	_____	_____
Not very attractive	_____	_____
Not so good-looking	_____	_____
Do you know more adjectives? Write them in the lines above.		

Continua...

Continuação da FIGURA 15

3- Look at the pictures and discuss about them in groups. You can guide your discussion with the questions.



- A- Are these pictures common on Tv or magazines?**
- B- Do you like these pictures? Why?**
- C- What do the women in the pictures look like? (Physical description)**

HOMEWORK

5-Produce a text talking about yourself and your physical description. It can be a video made by your cell phone, a picture, a poem, a song, an interview with a friend or a written text. Use English in your text.

Fonte: dados da pesquisa — atividade sobre a aula “body image” reelaborada

Após a atividade ser reelaborada, as docentes disseram que iriam usá-la em outras turmas; porém não tenho relatos de como foi o processo com a nova atividade; não pude acompanhá-las por mais tempo. A atividade foi apresentada, também, no seminário da Associação dos Professores do Tocantins e compartilhada entre os professores presentes.

3.4 Preparação da segunda aula: “cidadania e política”

No processo de desenvolvimento da segunda atividade do grupo, não houve demora para construí-la. Após a produção da primeira aula com o tema *body image*, trabalhei um pouco mais o conceito de Letramento Crítico para, depois, iniciar a construção da atividade seguinte. Houve intenção tanto de elaborar uma atividade usando algo ou alguém do nosso contexto para aproximar o inglês da vida dos alunos mais efetiva e significativamente quanto de criar possibilidades que considerassem os saberes locais, os saberes práticos e a consciência crítica de docentes e discentes. O objetivo geral do Curso de Formação foi trabalhar com os docentes de Língua Inglesa na perspectiva do Letramento Crítico a fim de alcançar uma compreensão maior da dimensão desse trabalho nas aulas desse idioma no lugar onde vivemos.

Segundo Monte Mór (2013, p. 231), é importante a “[...] inserção do ensino de línguas num projeto educacional de escola que desenvolva o ensino crítico e, juntamente com esse, volte-se para a formação da cidadania ativa e engajada”. Ela advoga a inclusão social num sentido amplo: não restrito à esperança ou à possibilidade de inserção no mercado nem aos discursos de globalização. Esse raciocínio se mostra consonante ao pensamento de Santos (2007), para quem todo saber é, também, local e pode ser produzido localmente; em suas palavras, “[...] não podemos nos isolar totalmente das conseqüências e da natureza do nosso saber, porque ele está contextualizado culturalmente; todo saber é local, todos os sistemas de saber são locais, inclusive as ciências” (p. 46). Alinhando-me nessa lógica, defendo a importância de conceber algumas atividades em inglês que façam referência a elementos locais e atribuam significado ao conhecimento construído por meio dessa língua na comunidade em questão utilizando os saberes locais.

Passou-se, então, à discussão sobre algo ou alguém que pudesse proporcionar problematização e discussões significativas. Perguntei às professoras se tinham ideia de como conceber essa atividade. Surgiram sugestões: o prefeito, o presidente da Câmara e vereadores. Depois da discussão, perguntei qual deles daria um bom personagem para nossa aula e pedi que elas refletissem sobre isso em casa. No encontro seguinte, após o intervalo de 15 dias, as docentes deveriam levar nomes de pessoas públicas para ser escolhido um e ser montada a atividade. Como condutora da discussão, sugeri o nome de um vereador da cidade para a apreciação delas: Cosmo Jamaica,³⁴ conhecido por ser cantor de reggae e fazer shows em

³⁴ Cosmo Jamaica é natural de Osasco, SP, afro-descendente, cantor de reggae, percussionista e artista. Há mais de 25 anos reside em Araguaína, onde ocupa cargo de vereador. Obteve muitos votos na eleição, sobretudo, das

praças públicas e escolas. Consegui uma ficha do Tribunal Regional Eleitoral contendo informações sobre ele (FIG. 16).

FIGURA 16. Ficha fornecida pelo Tribunal Regional Eleitoral do Tocantins com dados pessoais e de bens declarados por vereador

COSMO JAMAICA

Dados eleitorais

Cargo disputado	VEREADOR
Situação da candidatura	DEFERIDO
Município onde concorre	ARAGUAÍNA
UF onde concorre	TO
Nome da urna	COSMO JAMAICA
Número eleitoral	11444
Nome do partido	PARTIDO PROGRESSISTA
Sigla / N° do partido	PP / 11
Coligação	(PP)

Dados Pessoais de Cosmo Jamaica

Nome Verdadeiro: Cosmo Sergio da Silva
Idade: 60 (26/04/1955)
Escolaridade: Ensino Fundamental Completo
Estado Civil: solteiro(a)
Nacionalidade: brasileira
Ocupação: Artista Plástico E Assemelhados
Local de Nascimento: São Paulo/SP

Declaração de bens apresentada à justiça eleitoral (2012)

Tipo de bem	Descrição do bem	Valor (R\$)
CASA	01 CASA NA RUA VIOLETA QD 13 LT 12, VILA AZUL 2	30.000,00
Valor total dos bens declarados: R\$ 30.000,00		

Fonte: TRIBUNAL SUPERIOR ELEITORAL, 2017

Parte da transcrição do encontro mostra um pouco desse processo:

classes mais populares, para as quais fazia shows com frequência a convite da prefeitura antes de ser eleito. Não foi reeleito em 2016 e obteve apenas 80 votos.

PP: Que tal esse aqui gente? ((PP mostra folha da atividade sobre o vereador Cosmo Jamaica)) É uma atividade que envolve o local...

Sílvia: E os outros que tem lá ((na Câmara Municipal de Araguaína))? Eles representam a maioria, e o Kosmo uma minoria (+) As pessoas ficam falando: “Ah, porque é voto de protesto!” Será que é voto de protesto?

Letícia: Teria que mostrar um projeto importante dele ((Kosmo)) pra manter essa ideia. [[PP: É. Vamos ver que projetos ele tem...]]

Letícia: Gente, e por que o Cosmo Jamaica? Não pode ser outro vereador?

PP: Pensei nele justamente por causa da polêmica... Ele é negro, pobre, artista... próximo da comunidade... Será que ele tem condições de ser vereador?

Sílvia: É isso que eu tô falando... por que ele não pode ser vereador e outra pessoa pode? Por que ele foi um voto de protesto? Por que ele não pode ser vereador, né? Quem pode ser... e por quê?

PP: Concordo com Sílvia... Essa atividade pode levantar uma reflexão sobre quem pode ser vereador... Será que um negro, pobre, artista... pode se candidatar? Quem decide isso? A capacidade dele (+) como vereador... o papel de um vereador (++), discutir sobre cidadania.. o voto... o papel do vereador... ver se os alunos sabem... e chamá-los para uma reflexão... Eles podem aprender sobre isso... via língua inglesa... [TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, encontro de 03/10/2014]

Nesse excerto, as professoras expõem pontos que trazem para a reflexão as pessoas consideradas “aptas” pela sociedade a exercer o poder público. Sílvia questiona a validação das formas de conhecimento; ou seja, a exclusão de quem tem pouca ou nenhuma escolaridade da possibilidade de participar e agir no mundo. Essa concepção é convergente às concepções de crítica segundo as quais as formas de pensar podem — e devem — ter um lugar, ser respeitadas e problematizadas (RICOEUR, 1977; MONTE MÓR, 2013). O excerto mostra ainda o processo de construção de sentidos e criticidade do grupo, que iniciava uma mudança de perspectiva em prol de uma atividade para explorar na aula de Língua Inglesa. O objetivo foi promover o engajamento dos estudantes acreditando que pudessem se interessar mais pela atividade por causa da proximidade do personagem e do tema, que poderiam suscitar interações e discussões relevantes.

No início da discussão, foi cogitado trabalhar primeiramente com aspectos comunicativos do inglês relacionados com informações pessoais e baseados na ficha do Tribunal Regional Eleitoral com dados do vereador e que permitiria fazer perguntas usando *what, who, where, how, is* e *are*. O grupo decidiu que, em um primeiro momento, com base na ficha, seriam trabalhadas com perguntas do tipo *WH questions* e perguntas do tipo *yes* ou *no*, conforme estes exemplos: “What’s his name?”; “Where is he from?”; “How old is he?”; “Is he Married?”; “What’s his occupation?”; “Where was he born?” e “Is he graduated?”.

A segunda parte da atividade foi concebida depois que Teresa trouxe uma entrevista feita por seus alunos do oitavo ano com ajuda dela. A professora incentivou seus discentes a construir

perguntas para ser feitas ao vereador Cosmo Jamaica em visita ao seu gabinete. Eles se prepararam para ir, com autorização dos pais, à Câmara conhecer o lugar e entrevistá-lo. A agência de Teresa atraiu minha atenção porque fora comentada ligeiramente no último encontro com as participantes a possibilidade de uma entrevista com o vereador a fim de saber de seus projetos. Alguém teria de ligar na Câmara, marcar o dia e ir lá. Mas não foi cogitado levar alunos.

Todas as professoras se mostraram ocupadas. Mas Teresa mostrou uma agência que possibilitou novas ações para o grupo. Além de conseguir marcar a entrevista, preparou perguntas com seus alunos. Teresa mostrou que ela é uma docente que faz uso de sua agência para que os desdobramentos dos objetivos iniciais sejam possíveis. Com efeito, Duboc (2012, citando AHEARN, 2006; SOUSA, 2011a) diz que a agência constitui um agir pelo qual o sujeito responde responsabilmente; e esta foi a atitude de Teresa, que mostrou ter construído sentidos nas interações do grupo.

Como a entrevista foi filmada, após o trabalho dela, houve a edição da filmagem.³⁵ Com isso, teve início a outra parte da atividade para explorar os assuntos língua e cidadania. Todas as professoras elogiaram o vídeo que Teresa e seus estudantes produziram, e ela se sentiu valorizada e com senso de pertencimento, como mostra esta parte de sua narrativa:



Atualmente, faço parte do grupo GEPLITO [Grupo de Estudos de Professores de Língua Inglesa do Tocantins], não me sinto mais tão só, tenho com quem refletir minhas práticas [...], tenho mentes no grupo que pensam diferente de mim e me ajudam a superar minhas expectativas [...] Quando eu e meus alunos produzimos um vídeo, ele era simples para nós, mas quando as meninas do GEPLITO escolheram e gostaram do nosso vídeo, nós nos sentimos lisonjeados pela escolha delas, e isso me proporcionou um imenso aprendizado. Me senti bastante valorizada, fiquei muito feliz (TERESA, narrativa, 2015).

A fala de Teresa alude à importância da interação e colaboração — não por acaso, eixos deste trabalho. A interação permite articular e construir projetos relevantes. Por certo, Vygotsky considerou que o meio influencia o desenvolvimento e a construção do conhecimento; este se edifica nas interações do sujeito com aquele. As considerações desse teórico sobre interação, colaboração e mediação apontam sempre a linguagem, pois é nela — e através dela — que esses conceitos se compõem. É o instrumento que proporciona interação colaborativa (LESSA, 2003). Willians e Burden (1997) reiteram essa linha de raciocínio ao dizerem que o ser humano se desenvolve no meio social e que a linguagem é o meio que abrange o ser no mundo. A colaboração possibilita avançar e desenvolver não só capacidades cognitivas (SWAIN, 2000), mas também — acrescento — de agência.

³⁵ O vídeo está disponível no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=ChGfy_ovHRs>. Ou ir na opção busca do Google e digitar Kosmo Jamaica Geplito

Apresento, a seguir, a primeira atividade desenvolvida e posta em prática (FIG. 17). Como resultado de observações e reflexões sobre os desdobramentos das aulas, houve alterações posteriores à execução da atividade.

FIGURA 17. Primeira atividade de Língua Inglesa desenvolvida no curso de formação docente “Thinking beyond the classroom”

XXXX SCHOOL.	
NAME:	MAY: 2015
ENGLISH ACTIVITY — WARM UP	
A- Do you know this man?	
B- Who is he?	
C- What is the difference between the two photos?	
	
<p>2- Watch the video and answer these questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> Para ganhar a eleição o político tem que ter 2 coisas: ou o dinheiro ou o carisma. () agree () disagree Vocês acham que a decisão de se candidatar partiu dele mesmo? Por quê? Quem decidiu? Por quê? O que você compreende por mãe branca? Por que ele fala assim? Quem é a mãe branca? O que você acha dos projetos dele? Eles são realmente úteis à população? Que preconceitos ele sofreu? Por quê? Qual chamou mais sua atenção? Por que uma pessoa sofre preconceito por ter uma mulher bonita? Uma moto? Na sua opinião qual seria o projeto que faria a diferença na sua comunidade/cidade? <p>3. Look at Cosmo Jamaika's data at TRE report, and answer these questions about him:</p> <ol style="list-style-type: none"> What is his real name? What is his artistic name? Where was he born? When was he born? How old is he? Where is he from? What is his occupation? Is he married? Does he have any children? Where does he live? <p>4. Do you know what are an alderman's functions? Read the text and find out the answer. The councilmen/aldermen are elected along with the mayor of a municipality. They have to discuss local issues and supervise the act of the Mayor, the administration and budget expenses. They should work to improve people's quality of life, develop laws, and listen to people claims. The councilmen/aldermen are the mediator between the citizens and the mayor. (Text adapted and translated from <http://brasilecola.com/politica/vereador.htm>).</p> <p>VOCABULARY Councilmen or aldermen: vereadores Mayor: prefeito Issues: questões Expenses: despesas Budget: orçamento Laws: leis Claims: reivindicações Citizens: cidadãos</p>	

Fonte: dados da pesquisa — atividade do grupo todo sobre “cidadania e política”

A aula proposta no plano foi trabalhada em cinco escolas, por sete professoras. Três aulas foram no ensino fundamental e quatro, no médio. Duas participantes optaram por trabalhar outras aulas preparadas no grupo: aquela sobre o corpo, apresentada antes, e a aula com a música “Hey brother” (ANEXO 3).

Trazer os dados de todas as escolas neste estudo seria exceder demais certos limites de espaço e de tempo. Assim, para tentar representar três realidades distintas onde a pesquisa foi realizada, escolhi três escolas com certas características: 1) escola periférica com oitavo ano, índice elevado de repetência e evasão e com alunos considerados rebeldes e indisciplinados (Professora Teresa); 2) escola mais centralizada com oitavo ano, índice reduzido de evasão e repetência e com estudantes vistos como calmos e disciplinados (professora Letícia); 3) escola periférica com grupo de discentes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) considerados maduros, disciplinados e interessados (professora Bianca). A apresentação dos dados começa com a aula de Teresa, que trabalha na escola periférica onde os discentes são de baixa renda; depois vem a aula de Letícia da escola central; enfim, a aula de Bianca, no grupo de alunos da educação de jovens e adultos.

3.4.1 *A aula de Teresa*

A aula de Teresa foi ministrada para 22 alunos do oitavo ano matutino na faixa etária 13–16 anos, dos quais quatro apresentavam distorção de série.³⁶ Os alunos, a princípio, não se mostraram receptivos a aula, pois esperavam que a professora fosse passar um filme e ficaram decepcionados com a mudança de planos.

A partir da aula sobre cidadania e política, recortei da aula de Teresa momentos nos quais analiso a agência, a construção de sentidos e a criticidade — docente, discente e minha (pesquisadora participante). Selecionei questões surgidas durante a aula que achei relevantes para a análise: 1) características de um bom político; 2) compra e venda de votos; 3) preconceito e *bullying*; 4) veracidade das informações.

³⁶ Distorção de série se refere à relação entre idade e seriação, ou seja, à proporção de alunos com mais de dois anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no primeiro ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade e permanecer no fundamental até o nono ano, com expectativa de concluir os estudos nessa modalidade até os 14. Quando o aluno reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais, durante a trajetória de escolarização, acaba repetindo a mesma série. Nessa situação, ele dá continuidade aos estudos, mas com defasagem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo de acordo com o que propõe a legislação educacional do país. Trata-se de um aluno que será contabilizado na situação de distorção idade-série (QEDU ACADEMIA, 2017, *on-line*).

“Porque quem for pra ser político tem que ter dignidade e respeito pelas pessoas”

[...]

PP: Ei... eu tenho uma pergunta (+): vocês prestaram atenção no vídeo? [[Alunos: Sim! ((sacodem a cabeça em sinal de afirmação)). Aí: ele fala assim que “pra ser político tem que ter duas coisas [[Alunos: carisma e dinheiro]] carisma ou dinheiro... vocês concordam com isso?

Alunos: NÃO...

A6: Não. Porque quem for pra ser político tem que ter dignidade e respeito pelas pessoas ((alguns alunos aplaudem a fala do colega e começam a falar todos ao mesmo tempo))

Teresa: Ei! Um de cada vez...

A3: Eu acho que esse negócio de, de, de, juntar dinheiro na política é um negócio errado...

PP: Por que é que precisa de dinheiro pra ganhar eleição? [[A1: pra comprar voto das pessoa?]] PP: E isso é legal? Comprar voto?

Alunos: Não::o!

PP: E vocês venderiam o voto de vocês?

((Alunos começam a sorrir e dizem o valor que venderiam o voto))

A6: Eu vendia o meu por dois mil reais... [[A3: eu vendia o meu por cem real]]

PP: Mas quando vendo o meu voto (+) não sou cúmplice?

Alunos: É:: ((dizem pensativos))

PP: Quem vende o voto tem direito de reivindicar alguma coisa?

Alunos: Não...

PP: Então precisa mais do que carisma e dinheiro?

A7: Anrã! Precisa de respeito...

Teresa: E como um político demonstra respeito pelos cidadão, gente?

A7: cumprindo as promessas... mas eles mente demais tia... (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, aula de Teresa, 15/4/2015).

Notei, no excerto, que alguns alunos se mostraram críticos sobre as características de um político; porém, mesmo conscientes do papel dele, alguns disseram que venderiam o voto. Ao lado de Teresa, eu os indaguei na tentativa de fazê-los refletir sobre esse discurso naturalizado de compra e venda de votos. Mais tarde, a leitura conjunta da transcrição mostrou que nos faltou astúcia para desconstruir aqueles discursos, por exemplo, pondo em discussão o porquê de pensarem daquela maneira. Fazia-se necessário, naquele momento, a percepção da genealogia daquela construção social e situada para questionar as fontes, os propósitos e os interesses de naturalizar uma questão tão importante; ou seja, era preciso mostrar o perigo dessa naturalização e a origem dessa concepção.

Para Menezes de Souza (2011b, p. 293), “[...] Letramento Crítico é ir além do senso comum, é fazer o aluno refletir sobre aquilo que ele pensa que é natural e verdadeiro [...] sobre a história, sobre o contexto de seus saberes, seu senso comum”. Noto que até houve uso de nossa agência e criticidade; mas não bastou para que os discentes construíssem novos sentidos. Talvez minha ansiedade por obter dados e a pressa de fazer o projeto acontecer

tenham deixado passar brechas importantes. Percebi que cada uma — ela e eu — usou sua agência; porém, como pesquisadora, talvez eu pudesse estar mais preparada para lidar com o contexto daquela escola. Essa aula me fez refletir o quanto a formação crítica ainda é necessária para professores e formadores — inclusive eu — e quantas brechas deixam de ser aproveitadas nas aulas de Língua Inglesa para alcançar um grau maior de reflexão crítica e engajamento discente com temas sociais importantes. Considero que houve perda da oportunidade de aprofundar o assunto mas que também houve ganho de experiência para lidar com essa problematização futuramente.

Um dos objetivos do Letramento Crítico é desenvolver a reflexividade, o questionamento e a percepção de como as crenças são construídas e quais são as consequências de adotá-las. Os estudantes mostraram suas crenças, participaram e, assim, contribuíram com os dados de pesquisa; porém, faltou-nos desenvolver a resignificação que permitiria ampliar o mundo dos discentes via expansão da consciência sobre práticas sociais à sua volta e seus desdobramentos.

Na mesma aula, surgiu outra situação em que os discentes se mostraram coniventes com práticas de compra e venda de votos. Dessa vez mostraram que necessitavam disso para sobrevivência:

“[...] ajudou a minha mãe a conseguir trabalho!”

Teresa: Como vocês escolhem um candidato pra votar?

A4: Rapaz, eu votei foi na TERESONA [[Alunos: riso]]

PP: Peraí (+) deixa eu escutar o A4 (++) Mas por que você votou nela?

A4: Eu num sei porque, não (+) Mas sei que ela ajudou a providenciar a cirurgia do meu irmão (+) Ela deu um grande passo pra ele (+) Ele tava aguardando a cirurgia (+), muito doente professora...

A1: E o Gipão ajudou a minha mãe a conseguir um emprego...

(Se mostram com sentimento de dívida)

A1: Vereador Gipão ajudou minha mãe a:::: conseguir trabalho... [[Teresa: foi uma troca de favores]] [[PP: e você acha isso certo?]] ACHO. Porque ele ajudou minha mãe. [[PP: e as outras pessoas que não conseguiram trabalho?]] Eles que se viram. [[Teresa: se viram, né?]] É. [[PP: e se fosse ao contrário? A mãe dele ((A6)) tivesse conseguido trabalho e a sua, não (+)?

A1: Aí eu fico puto. Não, mas ela ia conseguir do mesmo jeito.

Teresa: E o nome que a gente dá pra essa prática aí? ((alunos não dizem nada)) pode ser compra e venda de votos? (+) Ajuda uns enquanto os outros ficam à margem... Isso é justo?

PP: E o trabalho de um vereador deve ser coletivo. Pra todo mundo... ou só para alguns? [[A6: pra todos]] E vocês acham isso justo?

((muito barulho, conversa, alunos conversam todos ao mesmo tempo))

Teresa: Não seria melhor tentar eleger vereadores que pensassem em todo mundo? Olhando o projeto político deles?

(Muita conversa, bagunça e barulho, alunos se mostram preocupados com o lance que já tinha sido adiado naquele grupo por causa da nossa presença)
(TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, aula de Teresa, 15/4/2015).

Esta parte da aula buscou desconstruir, mais uma vez, o discurso discente; mas percebi que o que foi dito por Teresa e por mim parecia não lhes fazer sentido. Notei que, ante a situação de necessidade, nada fazia senso, pois parecia ser quase uma questão de sobrevivência: os alunos se mostravam gratos a políticos que compravam votos de suas famílias e os faziam ver tal compra como prática natural. Esse tipo de comportamento é explicado na sociologia; não por acaso, ciência aliada dos estudos da linguagem na perspectiva crítica para lidar com entraves como aquelas situações que careciam reflexões úteis para compreender discursos presentes nas salas de aula.

Para Viana (2008), é possível entender a naturalização como interesse da classe dominante. Esta quer naturalizar a exploração, a dominação e as formas de opressão. A naturalização tem sido estratégia recorrente e eficaz para perpetuar situações opressivas e — diria Freire (1996) — uma força potente para manter situações de dominação. Ela se produz quando um estado de coisas — a criação social e histórica de certos grupos em dado momento de sua história — é tratado e abordado como natural ou resultado inevitável de características naturais (THOMPSON, 1995).

Por vários dias, mantive-me pensando sobre minha presença naquela aula, discutindo sobre o voto, o papel do político, a honestidade. Afinal, minha situação socioeconômica pessoal nunca havia sido como a dos discentes para que eu pudesse compreender a situação deles e me posicionar sobre ela com discernimento, ponderação, equilíbrio e senso de justiça. Senti-me confusa e impotente. Busquei alento em Santos (2009) — que trata dessas questões estudando e aprendendo com o Sul (vozes do sul), isto é, o hemisfério sul, onde os países são considerados menos desenvolvidos do que no hemisfério norte — e em Freire (1987) — para quem o oprimido é o melhor para falar de sua situação no mundo.

Em outro momento da aula, Teresa percebeu a brecha para falar de preconceito — algo comum naquela sala de aula. Houve problematização do tema partindo de uma fala do vereador dita na entrevista do vídeo: ele diz ter sofrido preconceito por ser negro. Teresa aproveitou para perguntar se os estudantes sofriam preconceito naquela sala. Surgiram, então, mais possibilidades para exercer nossa agência:

“Quanto mais eu brigava com eles, mais eles me chamavam de medusa!”

PP: Ei... tem outra coisa que eu preciso perguntar... (+) quando a aluna pergunta, lá na entrevista com o Kosmo, se ele já sofreu algum preconceito, (+) aí ele fala que SIM, porque ele tem uma mulher bonita... Por que ele fala assim?

A5: Porque ele é negro... ((alunos começam a falar todos ao mesmo tempo))
 porque tem muitas pessoas que ainda têm racismo... e acham os negros feios...
 PP: Verdade. E o que vocês acham disso?
 A6: Acho que num devia ter isso...
 A7: Ele se acha feio será? Ele mesmo?
 Teresa: Ei, pessoal, vocês sofrem algum tipo de discriminação também?
 ((meninos começam a chamar A5 de medusa e riem))
 [[A1: É a MEDU:::SA]]
 A5: É, me acostumei... porque quanto mais eu brigava com eles (+), mais eles me chamava de medusa (+)
 ((A5 tem o cabelo afro))
 A11: Medusa::: a perigo:::sa sa sa...
 PP: Eu não acho que seja um apelido legal.
 A6: Ela diz que num ofende não... tia!
 Teresa: Isso não é um apelido agradável (+) não é carinhoso (+)
 A1: Eu deixo me chamar de tudo que for. Eu num sô mermo!
 Teresa: Não existe cabelo bom ou ruim, gente... nenhum cabelo é melhor que o outro... cada um tem o seu.
 A12: Mas o dela é ruim tia!
 ((muitos risos na sala))
 Teresa: O dela é Afro. Isso é a identidade dela, vocês precisam respeitar isso.

Teresa demonstrou fazer uso de sua agência ao perceber brechas para problematizar sobre o preconceito com a fala do vereador. Procurou desconstruir discursos conversando e questionando. Mas esse trabalho precisava ser feito no longo prazo; ali, foi apenas o começo de um possível questionamento que poderia levar à reflexão mais densa e à desconstrução do discurso.

Urzêda Freitas (2012) aponta a importância de professores e alunos compreenderem a escola como espaço multicultural cujas pessoas que o ocupam são diversas: têm pele de cor diferente, têm crenças e costumes distintos, vêm de contextos sociais, políticos e econômicos variados, e assim por diante. Desse modo, é importante o papel do docente como mediador e problematizador de relações conflituosas presentes nas salas de aula. Como diz Pennycook (1999), pode-se problematizar essas questões pela inserção de representações da identidade em atividades propostas em sala de aula; por exemplo: com a figura de mães e pais solteiros, mães e pais homoafetivos, mulheres e homens negros, indígenas etc., também com a problematização de temas sociais: pobreza, etnia, preconceito pela cor da pele e racismo, desigualdades de gênero, homofobia e outros.

A aula sobre o vereador levou em conta vários pontos citados por Urzêda Freitas. Buscou ir além da aprendizagem de vocabulário e estruturas, ou seja, trazer o componente político social. Cox e Assis-Peterson (2001, p. 15) pontuam que “[...] o domínio da língua ensinada na escola justifica-se, pois, não mais apenas pela sua importância cognitiva ou

cultural, mas pela sua importância política. É a astúcia dos dominados em ação”. Nesse sentido, cabia ao grupo de professoras em formação — incluindo a mim — planejar meios para que a aula de Língua Inglesa tivesse, também, um papel problematizador.

Urzêda Freitas e Pessoa (2011) reiteram esse raciocínio ao afirmarem que, na perspectiva crítica do ensino de línguas, “[...] se quisermos transformar o contexto em que estamos inseridos por meio da língua, é preciso problematizar as práticas de poder desiguais presentes em nossa sociedade e dentro das nossas salas de aula”. Assim, enquanto o papel da escola for visto como o de ensinar conteúdos tradicionais sem oportunidade de trazer à reflexão assuntos que ferem as minorias, a educação está fadada à falta de possibilidade de transformação. É preciso uma educação que não esteja a serviço exclusivo do mercado de trabalho, percebida como utópica e sem sentido. Assim, abordar temas que envolvem a diversidade na aula de Língua Inglesa é determinante para que esta se torne momento de conflitos, divergências, dilemas e contradições: elementos que podem promover reflexão, isto é, levar à aprendizagem e ao crescimento não só discente, mas também docente.

A aula seguia para seu fim quando surgiu mais uma brecha: para falar de mídia e veracidade da informação. Eis o momento em que ela surge:

“Mooço, eu vi no Facebook e na televisão!”

PP: Aí, em casa, (+) vocês vão pesquisar sobre quais são as funções de um “alderman”. [[A1: É pra botar em inglês, é?]] Sim (+)... Alguém já falou aí que a função de um vereador seria fazer projeto... [[A1: E num faz!]] ((PP desenha um círculo no quadro com a palavra *alderman* e escreve “do projects” em uma das linhas externas do círculo))

A1: Promessas também.

PP: “Promises”... o que mais que é função de um vereador (+) além de “do projects”?

A6: É:::... não sei...

PP: Nós vamos ver no texto daqui a pouco sobre as funções de um vereador...

((alunos ficam em silêncio))

A6: E CUMPRIR as promessas?

A1: Roubar do povo... (risos)

PP: “Fulfill the promises”... cumprir as promessas (PP vai escrevendo no quadro o que os alunos sugerem)

PP: Agora vamos rever como é a palavra vereador em inglês...

A1: LADRÃO

((gargalhadas))

Teresa: “alderman”... Repeat, please.

Alunos: “alderman”

A1: Como é professora? [[Teresa: AL-DER-MAN]] E ladrão em inglês é como?

(A1 insiste em saber como é a palavra ladrão)

A1: e ladrão, professora?

(PP e Teresa não falam como é ladrão em inglês)

A1: Igualzim o prefeito, ele roubou o dinheiro do povo pra fazer o casamento da filha dele! Ladrão.

A7: E como é que tu sabe?

A1: Mooço... eu vi no Facebook e na televisão!

PP: E você acredita em tudo que passa na televisão e aparece no Facebook?

A6: Só no jornal

A1: Botaram no FACEBOO::K

PP: E no Facebook (+) é verdade?

A10: Depende... [[A8: algumas coisas]] [[A6: é não, professora]]

PP: Será que não é melhor a gente desconfiar... ver outras fontes também?

A1: Igualzim a Dilma! [Ex- presidente da república-Dilma Rouseff] Ela disse que ia baixar o negócio [Gasolina e energia elétrica] lá e fez foi aumentar...

PP: Mas é::: eu tava perguntando como é que eu sei o que é verdade e o que não é verdade na televisão e na internet. Eu posso acreditar na primeira coisa que fala na TV ou no Facebook? [[Alunos: Não!]] Por que não, gente?

A6: Nãã:: no *Jornal Nacional* eu acredito [[A1: Eu num acredito é no *Fantástico*]]

A10: Eu acredito no *Povo na TV*. [programa de TV Local] [[PP: por quê?]]
ÔXE... porque ele mostra tudo que acontece na Araguaína... [[PP: Mostra o quê?]] Mostra o que acontece na Araguaína... num é coisa que eu nem sei onde é... mas mooço..!

PP: Será que não era melhor dar uma pesquisada em outros lugares também? Outros jornais... ver...

Teresa: E é a opinião de quem? A visão de quem?

Esse excerto alude ao exercício da suspeita como prática necessária para desestabilizar o que é construído como natural. Tal exercício “[...] pode gerar uma crise nos sentidos ou nas visões de mundo que integram um círculo interpretativo [...]”; desse modo, “[...] a ruptura desse círculo desestabiliza as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para a construção da crítica” (MONTE MÓR, 2013, p. 39). Com base nessa fala, cabe notar que o trabalho conjunto de conduzir a discussão buscou desestabilizar o que parecia natural para os alunos, plantando a suspeita. Porém, observei que as tentativas de aprofundar a reflexão e desconstrução permaneceram em um plano superficial. Daí que carecem de ser retomadas em outro momento, pois o processo precisa ser contínuo.

Conforme Menezes de Souza (2011a, p. 95), o papel da crítica é buscar desestabilizar o que nos parece natural; ir além do pensamento ingênuo e do senso comum; levar o discente a refletir sobre suas crenças, seus valores, suas convicções e suas maneiras de ler o mundo, e perceber que valores, opiniões e crenças se originam na comunidade, nas famílias e nos grupos sociais. O caso do aluno que disse acreditar nas informações do *website* de relacionamentos sem questioná-las merecia mais problematização; e, embora houvesse ciência do papel da aula de Língua Inglesa na desconstrução desse tipo de discurso, não foi possível aprofundar o tema naquele momento.

Convém destacar Lankshear, Snyder e Green (2000), para quem, em tempos de tecnologias digitais disponíveis, uma responsabilidade importante da educação é ajudar os aprendizes a compreender como passar da informação para o conhecimento, como fazer julgamentos críticos da qualidade da informação. De fato, segundo Morgan (1997), a prática do Letramento Crítico leva os leitores a questionar: as representações presentes nos textos; a maneira como os leitores passam a ser coniventes com as ideologias dominantes representadas nos textos; os interesses privilegiados nos textos; as injustiças que estes e suas leituras levam a cabo; enfim, leva a indagar sobre formas distintas de construir textos. Corroboro o pensamento desses autores. Creio mesmo que, naquele momento, era necessário ensinar mais que aspectos linguísticos e discursivos. Os discentes apresentavam construções de sentidos carregadas de senso comum, sem reflexão. Como argumenta Jordão (2013, p. 78),

Se entendemos a língua como uma prática social de construção de sentidos, ao ensinarmos língua estamos ensinando *formas de entender/construir o mundo* — e a contribuição social disso fica evidente. As pessoas, quando aprendem língua e se percebem construindo sentidos para/do/no mundo no processo de aprendizagem, podem desenvolver uma atitude mais respeitosa diante dos sentidos das outras pessoas, as identificações e desidentificações, suas e de outras; as professoras, quando se percebem ensinando processos de construção de sentidos, também podem desenvolver atitude semelhante. Formar professoras com esta concepção, portanto, contribui imensamente para o desenvolvimento produtivo de uma sociedade plural, diversa e irrequieta como a que temos na contemporaneidade.

O pensamento de Jordão reforça minha convicção de que um trabalho com viés crítico, quando se fala de formação de docentes de línguas, implica um diálogo entre conteúdo linguístico e vida social que os problematize. Daí a responsabilidade da escola — neste caso, da aula de Língua Inglesa — de ajudar os aprendizes a compreender como passar da informação ao conhecimento e julgar, com senso crítico, a qualidade das informações que leem e veem.

Dados como esses comentados até aqui suscitaram a reflexão sobre a importância do papel do professor como agente mediador no processo de construção de sentidos. Mais uma vez, houve questionamentos, mas também houve perda de brechas. Quando os alunos falaram sobre acreditar no *Jornal Nacional* e não acreditar no *Fantástico*, não houve indagação sobre o porquê; tampouco houve questionamento quando mencionaram o programa de tevê local — o contexto local — como único possível de confiar. Isso mostra que, muitas vezes, professores e formadores não se sentem preparados para dar continuidade a discussões que surgem em aulas com foco em Letramento Crítico. Visto que uma aula seguindo a lógica do

Letramento Crítico pode conduzir a caminhos não esperados, tal perspectiva impacta, também, em professores e professoras que sempre que necessário, precisam lidar com essa incerteza retomando temas polêmicos em aulas seguintes.

Mesmo com brechas não exploradas, é importante ressaltar o exercício da “reflexão-sobre-a-ação” (SCHÖN, 2000), que é um processo descrito como pensamento retrospectivo sobre um problema ou situação ocorridos durante uma prática. Toma-se o ocorrido para se pensar em como algo devia ter sido feito ou como alguém devia ter agido. A transcrição mostrou pontos em que não foi possível intervir, o que gerou questionamentos sobre o porquê de não ter sido. Uma conclusão foi que a indisciplina discente atrapalhou o processo; não foi possível ouvir a todos, e muitas falas só foram percebidas na transcrição. Outro ponto percebido foi que o posicionamento dos estudantes surpreendeu — mais a mim do que a Teresa. Ela já estava acostumada com os alunos e o ambiente — trabalha na escola há muito tempo; mas minha expectativa não era de tanta dificuldade para realizar aquela aula.

A construção de sentidos daqueles estudantes me fez sentir como uma professora que vive na torre de marfim. Saber dos problemas da escola pública e vivenciá-los *in loco* me proporcionou novas construções de sentidos. Percebi aquela sala de aula e aquela escola como campo fértil para o exercício do Letramento Crítico. Aos pesquisadores cabe a tarefa de estar abertos a novas construções e reconstruções advindas da interação com os alunos e professores de outros contextos fora da Universidade. Depois daquela aula reiterei minha posição sobre a necessidade da formação docente na perspectiva crítica, pois esses ambientes, sobretudo, pedem uma atuação que plante sementes; e é preciso plantá-las na esperança de que algumas venham a germinar.

Não conseguir chegar ao ponto da aula em que entrariam questões linguísticas e discursivas específicas da Língua Inglesa me causou certa frustração. Mas notei que seria um trabalho intenso para uma hora-aula. Ainda assim, a meu ver, houve promoção de reflexão crítica e construção de sentidos para um primeiro momento — e Teresa ficou com a missão de continuar a aula.

Sobre esse ponto, de questões linguísticas, Silvestre (2013) assinala que não se trata apenas de ensinar língua, mas também de contribuir para a formação do educando, para que conheça outros modos de pensar e entender o mundo, a cultura, as preferências e os questionamentos. A seu turno, Pessoa (2012, p. 4) destaca que a formação docente “[...] deveria não apenas preparar os/as professores/as intelectualmente a ensinar uma língua, mas também encorajá-los/as a interpretar a realidade e intervir nela”. A reflexão desses autores

expressa o caráter educativo de ensinar e aprender língua estrangeira dentro de uma proposta que também defendo, em especial na educação básica.

A resposta dos alunos à aula de Teresa mostrou que era preciso planejar um projeto de intervenção para aquele grupo de alunos e para a escola. É claro: um projeto de longo prazo. A aula proporcionou muita reflexão, não apenas para Teresa, mas também para mim como pesquisadora e formadora. Da reflexão veio a certeza de que o caminho foi bem escolhido e de que a estrada é longa e pode ser árdua. No fim da aula, foi pedido aos discentes que pesquisassem sobre a quantidade de vereadores e seus projetos no *website* da Câmara Municipal. Naquele momento, seria importante se engajarem nesse assunto a fim de conhecer os projetos previstos para a cidade e ter condições de refletir sobre o que falta fazer para melhorar a condição de vida de todos. Na aula seguinte, Teresa trabalharia o restante da atividade. Houve um encontro depois para ver a transcrição da aula e refletir sobre todos os pontos que mencionei acima. Teresa observou que futuramente poderia ser feito um projeto para a escola em busca de maiores desconstruções.

3.4.2 *A aula de Letícia*

A aula de Letícia foi ministrada para 20 alunos do oitavo ano matutino na faixa etária entre 12–14 anos. Os alunos eram calmos e não havia indisciplina; mostraram-se receptivos e alegres.

Embora o planejamento da aula de Letícia tenha sido o mesmo que o da aula de Teresa — sobre cidadania e política —, ela teve características diferentes; não houve tantas brechas para problematização nem seus alunos trouxeram tantos dados como na outra escola — ainda que tenham participado ativamente da aula. A turma se mostrava receptiva e disciplinada, o que possibilitou fazer a aula fluir de maneira suave, sem interrupções. Ao sair da escola central, senti-me confortável e com a sensação de que trabalhar com o Letramento Crítico não seria tarefa difícil; os estudantes colaboraram, e Letícia cumpriu o planejamento de forma satisfatória. Entretanto, mais tarde, ao analisar os dados com mais atenção, notei que a escola periférica e a central eram contextos distintos, com histórias de vida diversas e professoras diferentes. Logo, o processo da aula não seria igual.

Com efeito, a aula de Letícia não me tirou da zona de conforto; ao contrário da aula de Teresa: o tempo todo houve embates e discursos para problematizar o tema, além de tentativas de desconstrução e uma gama de informações tão ampla, que impediu de ver certas

brechas em vários momentos. Percebi que alguns terrenos são mais férteis ao Letramento Crítico. A escola de Teresa era um deles.

Outro ponto que achei pertinente citar foi a característica de minha participação nas aulas das duas professoras. Na aula de Letícia, meu papel de espectadora foi maior que o de docente colaboradora: minha participação foi momentânea, pois a participante mostrou desenvoltura e agência todo o tempo: conduziu a aula com mais autonomia, não deu margem a interferência, mostrou confiança e não pediu minha ajuda. Alguns momentos de sua aula revelam quatro pontos importantes. Destes, três convergem para o que analisei na aula de Teresa; o ponto divergente é “veracidade dos fatos”, não aparente na aula de Letícia. Por isso, foi substituído por “uso da língua”. Assim, os pontos da aula dela são: 1) características de um bom político; 2) compra e venda de votos; 3) preconceito e *bullying*; 4) ensino de inglês. Eis um excerto da transcrição da aula do ponto 1:

“Precisa, sim, de carisma, de dinheiro, mas também precisa ter consciência...”

Letícia: Lá ((no vídeo)) ele ((Kosmo)) falou que uma pessoa, para ser candidato, precisa ter duas coisas: ou o carisma ou o dinheiro... Vocês concordam?

A4: EU CONCORDO PROFESSORA (+), porque ele tem que ter dinheiro pra investir e carisma para atrair as pessoas.

A5: Eu não concordo muito porque os políticos também têm que ter consciência do que a cidade tá passando. Do quê que a gente PRECI::SA (+) — precisa, sim, de carisma, de dinheiro — mas também precisa ter consciência...

A6: Tipo, professora... a maioria deles ((políticos)) só tem carisma no tempo de pedir votos (+) no tempo das eleições (+) [[A3: depois nem lembra que a gente existe]]

Letícia: Ge::nte... a ideia de se candidatar partiu dele? (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, aula de Letícia, 20/05/2015).

Como se lê nesse trecho do início da aula, os alunos se dividiram entre os que concordavam e não concordavam. Mas, com Letícia, desperdicei a brecha de problematizar a opinião dos que concordavam que carisma e dinheiro eram suficientes para uma candidatura. Ela mudou para o tópico seguinte sem discutir a fundo o tema. Nesse caso, o exercício de minha agência e da agência dela ficou comprometido: não foi possível aproveitar criticamente aquele momento, embora outros tenham sido aproveitados.

Lantolf e Thome (2006, p. 143) argumentam que a agência engloba a habilidade de conferir relevância e significado às coisas e eventos; e para estar atento às brechas que vão surgindo durante as aulas para problematizá-las é importante uma proposta de ensino e

aprendizagem escolar na perspectiva do Letramento Crítico. Mas penso que estar atento depende de familiaridade ao olhar crítico, pois se trata de algo apreensível: professores e formadores precisam aprender a incorporar; e os cursos de formação continuada podem ser espaço propício para desenvolver práticas de problematização crítica.

Para Jordão (2005; 2010), a agência implica não apenas engajamento social, mas também — e sobretudo — mudanças de atitude, pontos de vista diferentes e, conseqüentemente, mudança de comportamentos, intervenção no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo. Com base nesse conceito, seria necessário intervir na fala dos alunos, os quais, inocentemente, pareceram concluir que apenas o carisma seria suficiente para uma candidatura. Caberia propor um projeto em que alguns discentes se candidatassem a algum cargo na sala de aula e que escolhessem assistentes de campanha enquanto outros seriam eleitores; nesse momento, poderiam surgir discussões na língua materna e sobre o que é necessário para se eleger. Poderiam ser propostos debates na língua-alvo, concatenando, assim, o uso das duas línguas de uma maneira crítica, reflexiva e contextualizada. Essas ideias surgiram posteriormente, na análise das aulas e seus desdobramentos.

Notei depois que a pressa para realizar a atividade preparada, em especial a parte da língua — que viria após a discussão —, pode ter deixado a discussão a desejar. Naquele momento da pesquisa, eu ainda ansiava fazer conexões entre Letramento Crítico e aprendizagem de língua inglesa; e inconscientemente ajudei a atropelar o processo. Meu medo — que transferi para Letícia — era de não haver tempo de finalizar a proposta de aula com a ênfase, também, na língua-alvo. Ela pareceu apressar a discussão — com meu aval —, pois havia sido combinado de que era preciso acelerar.

Mais adiante na aula, Letícia falou sobre a escolha de Cosmo Jamaica para ser vereador. De novo, os alunos mostraram ingenuidade em suas respostas. Talvez por serem disciplinados os discentes, a aula parecia ótima. Minha sensação, como já dito, era de conforto e bem-estar naquele ambiente; ao contrário do que senti na aula de Teresa — nesta, a zona de conforto foi menor. Eis um trecho desse momento da aula:

Letícia: E por que vocês acham que a ex-prefeita escolheu justamente o Kosmo Jamaica para ser candidato a vereador? O que ela viu nele? Ele tinha capacidade para ser vereador?

A9: Por causa da humildade...

A10: Porque ele era carismático...

A1: Porque ele era humilde e conhecia muita gente:::

A5: O povo gostava dele...

Letícia: Vocês acham que pra ser vereador tem que ter tudo isso?

A11: Nã:::o. Tem que ter responsabilidade...
 Letícia: Tá..., ge:::nte, qual é a função de um vereador?
 A5: Melhorar a cidade...
 A9: Ele faz projetos pro prefeito...
 Letícia: É só projetos?
 A3: Faz projetos, né? Cria leis
 A1: Representa nossa cidade aí pra fora...
 Letícia: Gente(+) por que ele disse assim .. “se eu pudesse, eu pegava uma colher de pedreiro e saía por aí, tampando os buracos por aí... Por que que ele falou assim SE E:::U PUDESSE? Por que que ele não faz?
 A3: Porque ele num po:::de
 A10: Porque é o executivo...
 A5: Por que ele não tem o poder pra fazer isso...
 A2: Ele só idealiza uma coisa... [[Letícia: E será que ele num fiscaliza, não, esses projetos?]]
 Todos: Sim ((em tom de desconfiança))
 Letícia: A função de vereador é essa também, né?
 A13: Só que eles num faz...
 A1: Ele aprova também as lei do prefeito...
 Letícia: APROVA... Ele que FISCALIZA os atos do prefeito?
 A4: Ah ele fiscaliza...

Nesse excerto, alguns estudantes não perceberam que o convite feito ao vereador era estratégia política da ex-prefeita. Não mencionaram a intenção dela de tê-lo como “aliado”. Assim, foi desperdiçada a brecha para problematizar a questão a fim de que construíssem novos sentidos e novas percepções com base no texto. Na perspectiva do Letramento Crítico, há a emergência de práticas que objetivem à formação de cidadãos críticos e conscientes pela interação provocada em sala de aula e para expandir a percepção sobre o assunto trazido à discussão. Não por acaso, notei depois que nos faltou a provocação para dar mais vida à discussão crítica.

Howkins e Norton (2009) enfatizam que o foco principal de um formador é promover consciência crítica para os professores em formação, mostrando como as relações de poder são construídas na sociedade. Com efeito, a atividade sobre política e cidadania abordou várias formas de relação de poder e opressão, além de ter o objetivo de problematizar a função de um vereador e a escolha de um bom candidato. Também abordou questões como preconceito e quem são os sujeitos elegíveis a cargos políticos na sociedade.

Observei que Letícia fez uso de sua agência e de sua criticidade em muitos momentos da aula. Os demais momentos, nos quais foram desperdiçadas — a meu ver — oportunidades para aprofundamento e reflexão crítica, serviram de alerta para possíveis aulas posteriores.

No decorrer desse último excerto, outros discentes se mostraram conscientes das funções de um vereador — embora nenhum tenha demonstrado perceber o jogo de interesses da prefeita ao indicar o candidato ao cargo. Essa consciência se mostrou, também, no caso da

compra e venda de votos. Alguns estudantes de Letícia demonstraram que não venderiam o voto e se posicionam de forma consciente sobre esse ponto, conforme trechos a seguir.

“Às vezes as pessoas falam assim: ‘Ah, os políticos são todos iguais, vou vender meu voto, não vai fazer diferença nenhuma’. Só que, na verdade, faz muita diferença!”

Letícia: Gente, e vocês já ouviram falar também sobre pessoas que vendem o voto? A pessoa chega lá e VENDE o voto...

A2: Que essa pessoa, ela tá pensando só nela...

A1: Eu acho que ela não tá prejudicando só ela, mas toda a sociedade...

PP: E por que as pessoas vendem o voto? [[A5: por dinheiro]] Sim, mas por quê?

A9: Ela acha que o voto não tem importância...

Letícia: Por que é que no tempo da eleição tem político que sai dando gasolina, (++++) sai dando dinheiro, (++) sai dando emprego (+). Será que esse político vai nos representar BEM depois?

A2: Ele tá comprando o voto das pessoas...

Letícia: Se eu vender meu voto, será que eu vou ter o direito de ir lá cobrar um político?

A2: Não:::o... porque a senhora vendendo o seu voto não pode reclamar...

[[Letícia: não posso reclamar...]]

A5: Às vezes as pessoas falam assim: “Ah, os políticos são todos iguais, vou vender meu voto, não vai fazer diferença nenhuma”. Só que na verdade faz muita diferença...

Nesse trecho, percebi que os estudantes, por ser de um contexto socio-histórico cultural diferente, não naturalizaram a compra e venda de votos, como ocorrido na aula de Teresa; porém, mostraram-se menos críticos e perceptivos quanto a armadilhas do jogo político. O que depreendo desse excerto, se comparado ao excerto dos alunos de Teresa, é que estes sabem que a prática de compra e venda de votos é criminosa; mas pareceram precisar dela para sobreviver e não se sentiram intimidados ao compartilhar essa necessidade; no contexto sociocultural deles, ela se configura como natural.

O comportamento discente nas escolas — periférica e central — fez-me perceber que, em certos contextos, as relações de poder perpetuam práticas criminosas que mantêm classes mais necessitadas reféns de um sistema que pouco faz para que saiam da condição de necessitados; ao contrário, é um sistema que opera de modo a fazer tais classes permanecerem em estado contínuo de precisão e cumplicidade com o crime.

Diante de tal fato, corroboro o que afirma Mattos (2014, p. 173) quando ressalta que a educação para a cidadania é um objetivo-chave do Letramento Crítico: “[...] aliado à educação para a cidadania, [o Letramento Crítico] pode incitar uma conscientização dos alunos, preparando-os para se tornarem cidadãos críticos e proativos”. Ela defende que o trabalho

com Letramento Crítico se reflete nas questões de poder expressas através da linguagem de grupos sociais. Por isso, tem de lidar com a complexidade, o pensamento independente, as relações éticas e os processos decisórios participativos. Nesse sentido, a aula cumpriu seu objetivo de problematizar questões contidas no tema “cidadania e política” com vistas a contribuir para possíveis novas construções de sentidos em meio àqueles estudantes.

Apesar de Letícia ter desperdiçado brechas para problematização, observei que colaborou para que a aula tivesse meios de promover a criticidade. Ao perguntar “Se eu vender meu voto, será que eu vou ter o direito de ir lá cobrar um político?”, ela deu margem para que os discentes pensassem e interagissem, tendo direito de voz respeitado e estímulo ao debate. De fato, como diz Lier (2008), a agência envolve iniciativa e a consciência da responsabilidade da própria ação. Se assim o for, então Letícia demonstrou fazer uso de sua agência e consciência crítica. Quanto à minha agência, notei que, como formadora, ajudei Letícia a perceber que a aula de Língua Inglesa, também, pode contribuir para a cidadania. Eu a encorajei a pôr em prática o ensino crítico via curso de formação continuada.

Embora as orientações para o ensino formal (OCEM/2006) mostrem a importância da formação para a cidadania e sugiram integrar os conhecimentos das áreas em um trabalho interdisciplinar útil à autonomia e capacidade de reflexão crítica, as docentes mostraram não ter o hábito de planejar aulas para promover tal criticidade. Após a aula, Letícia mostrou ter refletido durante sua ação e me falou sobre sua percepção do que havia acontecido:

Letícia: Elisa, essa atividade foi boa pra gente repensar a nossa maneira de dar aula, né? Porque a gente segue muito no livro didático, né? (+) e deixa muita coisa fora, (+) sendo que, além de tá dando uma aula, a gente pode ensinar mais coisa pro aluno... dá trabalho por causa do equipamento, mas, quando as pessoas se organizarem [[PP: e tem outros meios de exercer esse Letramento Crítico, né?]] TEM.. ixi:: demais, né? Elisa... tem textos, pode trabalhar debates, seminário... Tudo isso dá pra trabalhar depois, usando o Letramento Crítico (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, aula de Letícia, 20/05/2015).

Notei que Letícia percebeu, com a prática do planejamento no grupo e durante sua prática, que era possível trabalhar com o Letramento Crítico. Se assim o for, então essa percepção dela salienta uma visão de que a construção de sentidos passa por mudanças constantes à medida que ocorre convivência com o outro e apreensão de novos sentidos, que vão formando outros novos sentidos (POSTMAN; WEINGARTNER, 1969, p. 91), advindos de ações e atitudes contidas no meio. Tais ações constituem a agência.

O excerto a seguir mostra como foi a interação sobre preconceito e *bullying* na aula de Letícia:

“Porque, hoje em dia, as pessoas pensam que todo ‘nêgo’ é ladrão, é bandido.”

Letícia: E agora vamos falar sobre a parte de preconceito... perguntaram pra ele se ele tinha sofrido PRECONCEITO... e quais foram esses preconceitos? E por que ele sofreu esse preconceito?

A9: Por causa da cor da pele dele...

A2: Porque era regueiro... [[A3: Porque ele era pobre (+), negro e tinha uma mulher bonita. A mulher dele era bonita e as pessoas falaram que ele era feio...]]

Letícia: Vieram discriminar só por que ele era feio?

Alunos começam a falar juntos: porque ele era negro (+), porque ele era po::bre

A3: Porque, hoje em dia, as pessoas pensam que todo “nêgo” é ladrão (+) é BANDI::DO... que todo “nêgo” num presta...

O excerto traz a construção de sentidos dos alunos sobre preconceito: demonstraram compreender as falas preconceituosas que circulam na sociedade. Percebi que, de novo, escaparam brechas importantes para problematizar a questão. Quando A2 fala sobre o vereador sofrer preconceito por ter “uma mulher bonita” — como ele menciona no vídeo —, faltou pôr em discussão o porquê de a sociedade não aceitar que o negro tenha “uma mulher bonita”, assim como o conceito de feio e bonito. Cabiam estas e outras perguntas: o que significa ser bonito? Quem é considerado “bonito” na sociedade? E quem é considerado “feio”? Quais são as implicações dessas noções em nossas vidas? Teria sido relevante trazer para a conversa a questão do poder ligada a esses conceitos.

Para Pennycook (1998), as sociedades são desiguais porque são dominadas e estruturadas por pensamentos hegemônicos que restringem a capacidade de refletir e contribuir para mudar a realidade. Com base nesse raciocínio, dentro da perspectiva de ensino reflexivo e crítico, a aula de Língua Inglesa tem de instigar à reflexão e à ação em torno de problemas que afligem a população do país e estão latentes nas salas de aula. Pennycook ressalta que há uma trivialização do que seja aprendizagem de línguas. Há muito enfoque em jogos e atividades interativas que deixam pouco espaço à reflexão. O caráter lúdico tem sua importância, mas o caráter político precisa ter seu espaço.

Para que haja tal espaço, defendo a importância de professoras e professores de línguas entenderem a linguagem como fenômeno social e que, como tal, requer aulas planejadas para instigar a problematização alinhada em questões enfrentadas na sociedade e em sala de aula. Concordo que é preciso incluir, sobretudo, a “[...] consciência de como,

através do uso da linguagem, construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como elas afetam os significados que construímos na sociedade” (LOPES, 2002, p. 55).

Também a fala de A3 “porque, hoje em dia, as pessoas pensam que todo ‘nêgo’ é ladrão (+) é BANDI:::DO... que todo ‘nêgo’ num presta” devia ter sido questionada e problematizada pela docente e por mim. A marginalização social dos negros é objeto de estudo a ser trabalhado para que os estudantes sejam capazes de se contraporem a essa realidade. Igualmente, percebi depois que até a forma pejorativa “nêgo” devia ter sido questionada, trazendo para o contexto a palavra afro-descendente.

Para Rajagopalan (2003), falar uma língua é algo político, e a qualquer professora ou professor, independentemente de sua área de atuação, é importante trabalhar a capacidade crítica dos alunos (RAJAGOPALAN, 2006).

Infelizmente, acredito que essa parte tão rica da aula não foi explorada a contento. Não houve exercício da nossa agência para aprofundar a discussão e abrir espaços a novas construções de sentidos. Foi planejada a problematização sobre o preconceito que o vereador mencionou ter sofrido no vídeo; porém, a falta de experiência e pressa na conclusão da atividade impediu o aproveitamento das oportunidades. Com base nessa experiência, houve modificação da atividade construída, ou seja, foi acrescida uma atividade sobre preconceito (a atividade refeita aparece no fim da próxima análise).

No terceiro ponto de análise na aula de Letícia — o ensino de conteúdo linguístico da língua inglesa —, a meu ver, ela desenvolveu a parte de língua da maneira esperada, demonstrando habilidade didática para lidar com a atividade. Dois pontos se destacaram na forma como conduziu essa parte da aula: a maneira de interagir com os alunos e o modo como envolveu uma aluna (Ruth) que tinha fluência em inglês porque nasceu e estudou nos Estados Unidos até a pré-adolescência. Letícia a convidou para ser colaboradora no desenvolvimento da atividade; e ela ajudou com pronúncia, leitura do texto e escrita de respostas da atividade na lousa. Convém mencionar que, embora Ruth já soubesse a língua alvo, ela demonstrou interesse pela aula e gravou um vídeo falando em inglês sobre o papel de um vereador (tarefa proposta como *homework*). Outros discentes também fizeram atividades de *homework*, mas infelizmente não consegui pegá-las com Letícia.

O uso da agência de Letícia para explorar a colaboração de Ruth foi notável. Ela alude à teoria de Vygotsky sobre o auxílio de alguém mais capaz durante a resolução de problemas de alguém menos experiente. A chamada zona de desenvolvimento proximal envolve a interação de um indivíduo mais experiente com um aprendiz; em tal interação, o mais

experiente auxilia, com sua habilidade ou conhecimento, alguém menos experiente ou com menor conhecimento do tema durante uma atividade social (LANTOLF, 2000). Eis por que reitero que a aula de Língua Inglesa é um momento em que o professor pode ensinar não só aspectos linguísticos, mas também valores úteis à formação de pessoas mais colaborativas, conscientes e engajadas.

Letícia, na minha análise, soube explorar a presença da aluna que apresentava condições de ajudar os outros a compreender mais a língua. O apoio gerado entre aluna, alunos e professora poderia ser visto como andaime (*scaffolding*) de práticas propostas na aula. Nesse processo de o mais experiente, via linguagem, auxiliar o menos experiente — possibilitar-lhe atingir níveis mais elevados de competência —, a zona de desenvolvimento proximal passa à zona de desenvolvimento real (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976). De fato, essas teorias são anteriores ao Letramento Crítico, mas as vejo como coadjuvantes neste trabalho para tentar descrever com mais propriedade a escolha de Letícia e o que isso representou naquela aula.

Eis um trecho da aula referente ao ensino do conteúdo linguístico:

Letícia: Gente... falamos tanto em preconceito... vocês sabem como é preconceito em inglês?
 Alunos: Nã::o
 PP: É prejudice... gente! PREJUDICE (escreve no quadro). Could you repeat, please? “Pre Ju dí ce”
 Alunos: Prejudice
 A1: Parece com prejudicar, né tia?
 Letícia: E a palavra vereador? AL-DER-MAN...
 (Letícia pede que a aluna Ruth a ajude)
 ((Ruth vai até a frente da turma e inicia a leitura da atividade com os alunos em inglês)).
 Ruth: Place of birth... [[Alunos: PLACE OF BIRTH]] [[Letícia: REPI::TAM]]... [[Alunos: PLACE OF BIRTH]] [[Letícia: o que é isso? PLACE, PLACE... o quê que é isso?]]
 A3: Onde ele nasceu...
 A8: É São Paulo, Osasco...
 Ruth: Date of birth [[A3: agora, sim, a data de aniversário...]]
 Ruth: AGE... [[Letícia: REPI::TAM a pronúncia...]] [[Alunos: age ((ei::di))... ((Letícia orienta Ruth a escrever 60 years old
 Letícia: o quê que significa years old? [[A8: anos de idade]] Ruth: Nationality... [[Alunos: NATIONALITY...]] [[Letícia: é o que?]] [[Alunos: nacionalidade...]]
 Letícia: Does he have kids? [[A7:... num sei...]] [[A2: six]] [[Letícia: agora vocês imaginam que vai perguntar pra ele quantos filhos ele tem (++), como que é essa pergunta? [[A8: how many kids ((não consegue completar e Letícia ajuda o aluno))] How many kids DO YOU... [[A8: How many kids do you have?]]
 Letícia: Great! How many kids do you have... perguntem pra Elisa quantos filhos ela tem? [[Alunos: risos]]

Todos: HOW-MA-NY KIDS D0-YOU-HAVE?
 PP: I have four kids... [[Marly: uuuuu...]] ((alunos também ficam impressionados)) [[A: óóóóhhhh]]
 A1: She:::: has four kids?
 Letícia: GE:::NTE (+) quando eu quero saber a idade de alguém como é que eu pergunto?
 Alunos: how- old- are- you. [[Letícia: Isso! E quando eu vou responder a minha idade... como é que eu faço?
 A3: I am...I am... [[Letícia: Aí diz a sua idade... years old]]
 Letícia: como é que a gente pergunta qual é a ocupação de uma pessoa? (++)
 O que é que ela faz...
 ((Ruth diz baixinho para os colegas: What is your occupation?))
 Letícia: É o que, gente? [[A2: WHAT’S...]] [[A8: What is...]] [[A4: occupation]] [[A1: what is “you” occupation? [[A3: What is YOUR... your occupation (corrige o colega)]]
 Letícia: Gee::nte (+), na próxima aula... nós vamos ler o texto sobre quais são as funções de um “alderman”.. ((mostra o restante da atividade enquanto eu aproveito para falar com eles sobre o projeto que planejamos)) (...)
 Letícia: Para *homework*, eu pensei de vocês fazerem um projeto final... cartazes... ou um poema falando sobre::: o que é VOTA::R (++)), o que você precisa pra votar be::m (+), falando sobre alguma coisa relacionada a essa aula (+). Aí, vocês tirem da cabeça de vocês sobre o que vocês gostariam de fazer... EM INGLÊS... Pode ser uma reportagem sobre como votar (+), pode ser um vídeo (+), uma propaganda — “pense bem antes de votar” ou alguma coisa... pode ser um POE:::MA
 A2: Nossa turma, como é um povo muito criativo!
 PP: Que bom saber disso! Quero ver a produção de vocês, tá?
 ((PP escreve no quadro as opções de atividade que os alunos podem fazer))

Nessa parte da aula, Letícia seguiu com a atividade preparada, ensinando língua com base na biografia do vereador. Os alunos se mostraram interessados e participativos. Muitos já tinham conhecimento do vocabulário — isso sugere que Letícia havia trabalhado com eles e houve apreensão de conteúdo. Para ela, a aula superou expectativas. Percebeu que alguns discentes que nunca participavam, dessa vez, interagiram com os outros e opinaram. No papel de docente pesquisadora, não consegui identificar quais eram os estudantes tímidos durante a aula. Em geral, pareceram muito envolvidos.

Após a aula, sentei-me com Letícia para conversar sobre as impressões:

PP: E aí, Letícia, o quê que você achou da aula?
 Letícia: Gente! Foi ÓTIMA! (+) Melhor do que eu esperava! (+) Pessoas que não participam de quase nada... mas dessa aula participaram... Eu achei bastante interessante o conhecimento deles... Interagiram! (+) Foi BOM! Elisa, ali alunos que nem abriam a boca e hoje eles participaram... sempre tem os que participam... mas hoje outros participaram... foi bem interessante...
 PP: Você diz, conhecimento de língua?
 Letícia: Conhecimento de mundo! Eles são ingênuos ainda... e de língua também tão começando agora... Vocês sabem que o inglês na escola pública só começa a partir do sexto ano.

Letícia não esperava uma participação discente ativa. Apesar de ela achar que seus estudantes sabem pouco de língua, eles superaram suas expectativas. Quanto a ser ingênuos se comparados aos alunos de Teresa, notei que — cabe frisar — de fato apresentaram certa ingenuidade em alguns momentos; porém, levei em conta o contexto sociocultural daquele grupo. Em um primeiro momento pós-aula, acreditei que havia um caminho promissor rumo a um ensino e uma aprendizagem mais significativos: aliar aula de Língua Inglesa ao Letramento Crítico. Depois, com um olhar mais crítico, concluí que, ante os dados apresentados pelos estudantes nas discussões, essa parte da aula ficou aquém do que poderia ter sido tendo em vista as discussões tidas com os discentes; afinal, a atividade se restringiu aos componentes linguísticos empregados para informação pessoal.

A problematização sobre preconceito e compra de votos poderia ter se direcionado, a meu ver, para uma atividade que trabalhasse com perguntas sobre esses temas. Questões como: “What is the answer to prejudice?”; “Have you ever suffered because of prejudice?”; “What do you do if prejudice is directed against you?”; “Do you act if you see cases of prejudice?”; “Will the world be free of prejudices one day?”; Why do people sell their votes?”; “Would you sell your vote if you needed money?”. Essas perguntas se aproximariam mais da problematização e abarcariam a proposta de ensinar língua e valores para a vida — proposta do Letramento Crítico, cujo exercício tem nas brechas o componente essencial. Não poder prever o que vai acontecer supõe que é preciso estar atento às brechas a fim de contribuir para novas construções de sentidos.

Notei que exerci, nesse momento de reflexão sobre a atividade, o parâmetro da praticidade de Kumaravadivelu (2003) que envolve o reconhecimento de que nenhuma teoria da prática pode ser totalmente útil e aplicável a menos que tenha sido gerada por meio da própria prática em um exercício reflexivo.³⁷

O parâmetro de praticidade implica uma teoria da prática gerada pelo professor. Ela reconhece que nenhuma teoria da prática pode ser totalmente útil e utilizável, a menos que seja gerada através da prática. Um resultado lógico é que o professor praticante a quem são dadas as ferramentas adequadas são os mais aptos a produzir teorias da prática (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 35).

³⁷ No original em inglês se lê: “The parameter of practicality entails a teacher-generated theory of practice. It recognizes that no theory of practice can be fully useful and usable unless it is generated through practice. A logical corollary is that it is the practicing teacher who, given adequate tools for exploration, is best suited to produce such a practical theory”.

O desenvolvimento da prática envolve reflexão e ação, compreensão e identificação de problemas, análise e busca de informações, consideração e avaliação de alternativas, escolha de novas alternativas e retomada de ciclos. Tais reflexões seriam pontos a serem ajustados posteriormente.

3.4.3 *A aula de Bianca*

Como foi dito, a mesma aula sobre ‘cidadania e política’ foi aplicada na escola da professora Bianca a um grupo de 20 alunos do terceiro ano do ensino médio noturno na faixa etária 24–50 anos, ou seja, educação de jovens e adultos. Considerei importante trazer essa aula por se tratar de um contexto diferente dos anteriores; isto é, de pessoas mais maduras.

Assim que chegou ao curso de formação, Bianca expressou sua vontade de contribuir para que esses discentes se tornassem mais interessados em Língua Inglesa; apresentavam desânimo, e ela gostaria de romper com a crença de que inglês não era importante para estudantes na modalidade educacional deles. Eis o que ela disse em seu relato:

Um dos pontos positivos de ser professor é poder fazer a diferença na vida de alguém, que, por meio da educação, possa viver melhor e se relacionar melhor com o outro. É ter contato com as diversas personalidades do ser humano e contribuir para a formação dessas pessoas enquanto humanos que formam a nossa sociedade e que formarão a sociedade do futuro, e isso se aplica aos alunos do EJA também, por que não? Por que eles não podem aprender inglês? (BIANCA, narrativa, 2015).

A meu ver, ao se inscrever no curso, ela demonstrou fazer uso de sua agência: mostrou atitude e movimento pró-mudança, criticidade e construção de sentidos com relação ao lugar da língua inglesa na sociedade. Sua reflexão aponta que todos podem aprender inglês. Provida dessas inquietações, procurou o curso de formação continuada e fez contribuições significativas. É importante ressaltar que não escolhi as participantes da pesquisa para fazer o curso de formação; elas escolheram participar.

Para uma modalidade vista, por muito tempo, como educação supletiva, desconexa da regular, a educação de jovens e adultos tem superado esse conceito do senso comum (SARTORI, 2011); e ter uma professora de Língua Inglesa do segmento EJA no curso de formação parece reiterar a mudança. Segundo Sartori, a visão sugerida para a modalidade é a busca por metodologias que não incorram no processo de “fracasso” escolar nem em formas rápidas de cópia e adaptação de conteúdos trabalhados nos níveis fundamental e médio, com os sujeitos nas suas respectivas idades/séries correspondentes. Bianca buscava no curso maneiras para se trabalhar a Língua Inglesa no curso EJA que pudessem ajudar seus alunos.

O parecer do 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica redefine as funções do ensino supletivo constantes do parecer 699/72 do Conselho Federal de Educação, atribuindo três funções básicas à educação de jovens e adultos que se mostram relevantes para entender o contexto da aula de Bianca. Ei-las:

1) Função reparadora: busca reparar o direito negado a tais sujeitos, reconhecendo lhes a compensação ao conhecimento de que foram privados, o que os excluiu de determinadas comunidades simbólicas. 2) Função equalizadora: visa a dar cobertura a trabalhadores e a outros segmentos sociais desfavorecidos, cuja permanência no sistema escolar foi interrompida pela evasão ou pela repetência [...] para obter mais igualdade na rede de conflitos da sociedade. 3) Função qualificadora: [...] indica que em todas as idades e em todas as épocas da vida [...] é possível se formar, desenvolver e construir conhecimentos, habilidades competências e valores *que transcendem os espaços formais da escolaridade* e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito (BRASIL, 2000, p. 10–11 apud LANDIM, 2015grifo meu).

Vejo tais funções como ligadas aos princípios do Letramento Crítico, principalmente a função 3 pois reconhece que, fora do espaço escolar, há formação. Afinal, jovens e adultos adentram a sala de aula com a experiência de vida que se soma à educação formal em forma de valores e crenças, por exemplo. Tal reconhecimento alude à valorização de quem foi excluído, mas apresenta criticidade e constrói sentidos tanto quanto outras pessoas vindas de contextos socio-históricos culturais distintos.

Convém retomar Ricoeur (1977) e Monte Mór (2013), que propõem uma ruptura das percepções tradicionais de crítica. Essa quebra de paradigmas inclui outros sujeitos, valida formas variadas de conhecimento sem excluir os que têm pouca escolaridade ou escolaridade nenhuma de serem participantes e agentes no mundo. Essa concepção é convergente às concepções de Letramento Crítico segundo as quais as formas de pensamento podem — e devem — ter um lugar, ser respeitadas e problematizadas. Com base nessa ideia, foi trabalhado o objetivo de desconstruir a percepção hegemônica de grupos privilegiados na sociedade, que se intitulam “donos da verdade”, ou de que exista uma verdade única.

Os alunos de Bianca trouxeram, para a aula, contribuições que considero valiosas porque mostraram criticidade e construções de sentidos advindas de suas experiências. Alguns momentos da aula permitem destacar quatro pontos a ser analisados: 1) papel de um vereador; 2) características de um bom político; 3) projetos do vereador; 4) a língua inglesa na aula. Leia-se este excerto da transcrição da aula:

1) Papel do vereador:

“Ele tem que se aliar a alguns fora do muro e ficar do lado de alguns pra conseguir o que ele quer”

((Professora Bianca explica que vai mostrar um vídeo com uma entrevista do vereador Kosmo Jamaika. Após alunos assistirem ao vídeo, a professora inicia a discussão...)) [...]

Bianca: E vocês sabem qual é o papel de um vereador?

A7: EU SEI (+) fiscalizar a verba que entra dentro no município... e “nóis” não “tamo” vendo isso dos vereadores... Até agora ainda não deu pra ver o retorno da verba que foi entrada... Fica uma dúvida (+) Então a gente tem que analisar e ver qual é o vereador que tá fiscalizando dentro de Araguaína (+).

Bianca: Além de fiscalizar, vocês conhecem mais algum papel do vereador?

A4: Criar projetos... [[A5: Buscar recursos]]

A6: O problema é que quando elege um vereador, o prefeito pode não tá junto com ele, num do mesmo... [[Alunos: PARTIDO]] E então quando eles ganha. Também fica difícil conseguir coisa com o prefeito (+) por eles com certeza... tipo... o Kosmo, ele é oposição do atual prefeito... (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, aula de Bianca 18/05/2015).

Notei que, ao serem perguntados sobre o papel do vereador, os alunos de Bianca mostraram-se cientes: mencionaram diretamente as funções de um vereador e a estratégia da aliança política para conseguir aprovações de projetos. A percepção e a criticidade discente despontavam na aula.

Como quer Monte Mór (2013), ser crítico consiste em ter a capacidade de perceber a realidade além da aparência, ou seja, de não aceitar o dado como acabado e definitivo e de questioná-lo; capacidade de reconhecer contradições sociais e exigir explicações, por exemplo. Tal percepção pode ser alcançada sem níveis elevados de escolarização; é o contexto socio-histórico cultural que direciona sua construção. Pensar o contrário seria excluir dessa possibilidade quem pertence a grupos que, de certa forma, foram e são excluídos das oportunidades de escolarização elevada. Eis por que a filosofia do Letramento Crítico não reconhece a existência de sujeitos acrílicos (TAKAKI, 2013); a falta de senso crítico para dado fenômeno não pressupõe a falta de capacidade crítica. Os sujeitos se (re)constroem de acordo com seu lócus, e com este que estabelecem relações nas quais podem perceber contradições merecedoras da análise crítica — ainda que esta faça sentido só aos que compartilham de tal lócus.

Nesse contexto, a aula sobre cidadania pareceu, então, buscar a expansão da capacidade crítica dos alunos de Bianca. Se for correto dizer que já traziam consigo suas considerações, então cabia colaborar para que a interação levasse o grupo a reflexões mais profundas. Mas notei que o uso da nossa agência na condução da discussão não bastou para

aprofundá-la; por exemplo, não houve problematização da necessidade de fazer “aliados” para conseguir aprovar projetos; o momento podia ter sido mais explorado e usado para uma reflexão mais prolongada, que expandisse a capacidade crítica deles — afinal, os estudantes apresentaram dados que mostraram sua percepção da realidade extraescolar.

Com efeito, Jordão e Fogaça (2012, p. 76) defendem que a sala de aula de línguas pode contribuir para a percepção discente sobre o papel dos alunos na transformação da sociedade; dar a eles um espaço para que possam desafiar seus pontos de vista. Como transformar os questionamentos em reconstruções de sentido é papel do docente, as professoras podiam ter questionado de onde vêm os valores que a sociedade atribui ao assunto em pauta e aonde levam. Um uso crítico de nossa agência seria, a meu ver, ter questionado as falas trazidas pelos discentes, assim como aquelas presentes no texto (vídeo). Isso poderia proporcionar a ampliação das visões de mundo no grupo ao ajudar os estudantes a se enxergarem como sujeitos críticos e parte da sociedade: são agentes atuantes e passíveis de agir para transformar o contexto local — micro — e constituir mais uma ação para mudar o contexto global — macro.

Sobre a importância das ações em sala de aula, Pennycook (2001) destaca que podem ser compreendidas social e politicamente; ou seja, é preciso compreender como as salas de aula de línguas estão relacionadas com fatores sociais, culturais, políticos e ideológicos fora dela. Para tanto, é preciso ir além do conceito de macro e micro compreendidos como o que ocorre no mundo lá fora (macro) e o que ocorre em instâncias menores dentro da sala (micro). Nesse sentido, a aula é vista como microcosmo do mundo social, que não apenas o reflete e reproduz, como também pode ter a capacidade de mudá-lo.

Com base no que foi dito, depreendo que a sala de aula é um local de práticas que levarão a implicações fora dela, implicações mais amplas. A visão de que as paredes das salas de aula são permeáveis significa que o que é aí feito e dito pode provocar mudanças. Porém, a provocação que leva a problematizações, reflexões e possíveis transformações na construção de sentidos vai depender do uso da agência e da construção de sentidos com base em tal agência.

Os alunos de Bianca se mostraram sujeitos participativos durante a aula. As ações dela — e as minhas — denotam que recorrer ao tema “cidadania e política” supôs uma preocupação de fazer da aula um espaço de reflexões. Se houve desperdício de brechas para expansões, também houve reconhecimento desse vácuo depois pela reflexão; e isso demonstra aprendizagem e uso da agência docente mesmo após a aula. Como diz Lopes (2012, p. 10), o que se deseja do professor de línguas é que alcance o engajamento discente no discurso com a

esperança de que ele possa usá-lo no mundo social extramuros, no cotidiano da vida não escolar. Na aula de Bianca, vi estudantes que se mostravam engajados como em momento da aula em que se travava das características de um político:

2) *Características de um bom político*

“[...] Político bom trabalha para ajudar a população e não para agradar [...]”

Bianca: E, gente... e um político bom é como? O Kosmo é um bom exemplo de político? O que vocês acham... pelo que viram no vídeo?

A4: Ele tenta correr atrás (++). Eu trabalho lá na prefeitura (+), conheço ele BASTANTE... ele vai atrás, ele escuta NÃO, mas, mesmo assim, ele vai atrás... porque não depende dele... depende do::: prefeito, do VICE, do PRESIDENTE... porque existe várias categorias pra chegar no prefeito..

A6: Professora, eu tenho uma visão diferente (+++)... assim... a gente pode dar uma analisada nos vereadores nos projetos que foram aprovados que num ajudam a população, né? [Em] Tudo a assinatura dele “tava”... Então, eu acho que ele não tá bem a favor da população (+) Eu vi dois vereadores que estavam a favor da população (+), e eles lutaram... batalharam... mas como a maioria é grande... foi aprovado o projeto, e veio essa carestia de [imposto] IPTU... Tem que ver isso aí... ele não defendeu a gente, não... Político bom trabalha para ajudar a população, e não para agradar...

A7: Araguaína precisa, assim ... todos os anos num tem um vereador... Se elege só pra entrar e não tem compromisso com a gente. Só vive naqueles mermo (+). Só vive naqueles mermo ((fala batendo as mãos)).

A5: Professo:::ra, eu vejo Araguaína sem visão.. sabe por que é? Sempre Araguaína vota pras merma pessoa (+). Eu acho que o jovem, o pessoal mais novo (+) tem que ver e colocar as pessoas lá dentro com um novo pensamento (+) Outras pessoas passou lá dentro e num fez nada (+) Então nós tem que colocar outras pessoas novas (+) outras pessoas que tenha uma atitude boa pra nós...

A4: Gente... o Kosmo tem feito, sim, as coisa... Vocês é que não tão vendo... Ele tá ajudando a população... Eu vejo lá na prefeitura... e IPTU todo mundo tem que pagar.

A6: Caro desse jeito? Não acho que o que ele faz é ajudar o povo... pois que votasse contra o IPTU.

Como se pode ler nesse excerto, Bianca convida os estudantes a expressar suas opiniões sobre o texto (vídeo), exercendo, nesse momento, a expansão do Letramento Crítico proposta por Cervetti, Pardalles e Damico (2001). Com efeito, esses autores diferenciam leitura crítica — foco na intenção do autor, na ideia principal do texto, sem levar em conta a subjetividade do leitor — de Letramento Crítico — leitor atuando como sujeito que interpreta segundo seu lócus; além disso, considera que não há ponto de vista único: várias vozes constituem opiniões diferentes. Mais que isso, Letramento Crítico requer um professor que crie espaço para diálogos nos quais a voz e as percepções discentes sejam valorizadas tanto quanto o desenvolvimento linguístico.

Bianca criou espaço para os alunos participarem; e o fez de tal modo, que chegaram a divergir: nem todos concordaram com A4 quando defendeu Cosmo como vereador atuante em prol da população. A construção de sentidos de A4 adveio de sua vivência no ambiente da prefeitura, onde trabalhava e vivenciava as ações do político; mas A6 desconstruiu seu discurso com dados: a informação de que tal vereador votou a favor do aumento no IPTU; e isso foi um choque para a comunidade local, acostumada a impostos mais baixos e acessíveis.

Contudo, o dissenso não se tornou fator de desconforto nem de confronto entre eles; apenas mostrou que, no mesmo grupo, havia divergência quanto às características de um vereador bom ou não, e esse conflito de ideias mostrou-se saudável, pois a percepção da significação no texto nunca pode ser considerada final nem certa; é sempre passível de ser reinterpretada segundo visões de mundo diferentes (MENEZES DE SOUZA, 2011b). Nessa aula, considero que a professora, ao incitar os estudantes a opinar em vez de fazer com que buscassem o sentido cristalizado no texto, favoreceu a reconstrução de sentidos, pois tratou de maneira mais ampla da compreensão do texto. Outro fator que considerei construtivo foi a maneira como cada discente escutou os colegas sem imposições ou conflitos que prejudicassem a interação. Considero que esse escutar, também, é um processo de desenvolvimento da percepção crítica. Como diz Menezes de Souza (2011b, p. 138),

O que resulta desse processo de escutar é a percepção da inutilidade de querer se impor sobre o outro, dominá-lo, silenciá-lo ou reduzir sua diferença à semelhança do nosso “eu”; a escuta cuidadosa e crítica nos levará a perceber que nada disso eliminará a diferença entre nós mesmos e o outro, e nos levará a procurar outras formas de interação e convivência pacífica com as diferenças que não resultem nem no confronto direto e nem na busca de uma harmoniosa eliminação das diferenças.

Apesar da permanência dos pontos de vista discordantes, a tentativa de A4 de mostrar que Cosmo era um “bom vereador” e a escuta dos colegas sem confronto demonstraram que não houve silenciamento nem superposição de um ou de outro. A docente não agiu como polícia — nem eu —, e sim com o olhar de política (RANCIÉRE, 2001). A função de polícia impõe ordem para buscar consenso, padronização ou normatização; a função do olhar de política promove a diferença que se constitui em qualquer comunidade — ou seja, o dissenso entre sujeitos — e revela a uma comunidade as diferenças que a constituem. Ações voltadas a um pensamento embasado na política se aliam ao posicionamento filosófico do Letramento Crítico, que tem como função perturbar arranjos pré-definidos, estáveis e previsíveis.

Outra parte da aula estimulou a discussão sobre os projetos de Cosmo para instigar os discentes a opinar:

3) *Os projetos do vereador*

[...]

Bianca: Quais são os projetos do Kosmo Jamaika?

A6: Fazer pista de skate...

A1: “Óia” o quê que ele vai inventar... Se fosse campo de futebol, ainda eu entendia

Alunos: risos

A9: Parece que é do Maranhão (+) (risos) Aqui ninguém nem tem skate...

Num sei de onde que tira uns projeto desse... aff

A1: Deve trazer lá de São Paulo as ideia... ele num falou que ele é de São Paulo?

Bianca: O que mais? Tem mais alguma coisa?

A1: Ei, professora (+), ele falou aumentar salário de professor (+) fazer creche.

Bianca: E tudo isso que ele falou é função de um vereador? Ele pode aumentar o salário dos professores?

A2: Se os vereadores quiser, eles pode sim... É só fazer o projeto e eles se unir pra votar!

Na visão de A1 e A9, pistas de skate parecem não fazer sentido no contexto local. Depreendo, então, que há no grupo alguma resistência a atividades incomuns ao contexto, além de pouca abertura para lidar com o que é considerado “de fora”. Também observei discriminação quanto a quem vem do Maranhão — estado vizinho ao Tocantins —, o que é uma construção hegemônica difundida em uma região onde as pessoas são vítimas constantemente de atos discriminatórios e preconceituosos. O preconceito contra nordestinos tem raízes na ideia de raça, em especial porque mulatos, negros e descendentes de indígenas compõem grande parcela da população das regiões norte e nordeste. Para Munanga (2005), a discriminação é a supervalorização de certas culturas; o dominador tem a ideia de que é melhor desenvolvido, no discriminado, há o sentimento de menos-valia. A discriminação permite que a sociedade seja considerada na lógica do discriminador — que manda e se considera o mais capaz, mais culto — e na do discriminado — que é subjugado por ideias, atitudes e interesses do discriminador (MUNANGA, 2005).

A fala de A9 — “parece que é do Maranhão” — revela a naturalização da discriminação, algo comum não apenas para esse aluno, mas também para grande parte dos que sofrem ofensas e nem sequer percebem que essas piadas perpetuam relações de poder. Exemplos incluem mulheres, homossexuais, negros, índios etc.

Sobre a linguagem na difusão do preconceito, Theodoro (2005) diz que expressa não só “as ideias” e “os conceitos”, mas ainda “[...] tudo o que se pensa”; assim, “[...] se entendemos que somos dominados por uma cultura oriunda da Europa, branca, elitista, então não podemos esperar que nossa linguagem, que é transmissora dessa cultura, não reflita tal

fato”. A linguagem é elemento-chave para a expansão do pensamento de uma sociedade. A forma como se expressa denota relações de poder.

Com efeito, notei que alguns estudantes fizeram uso da linguagem para expressar preconceito com relação a pessoas vindas do Nordeste sem refletir sobre a origem dos preconceitos, que, de tão arraigados, são pouco questionados. Talvez por não ter havido expectativa para esse tipo de comentário, não foi possível problematizá-lo. Com isso, correu-se o risco de manter preconceitos e até mostrar conviência com tal pensamento porque não foi questionado. Dei-me conta disso só na leitura da transcrição. Portanto, chamo atenção para o perigo de se trabalhar com Letramento Crítico sem reflexões, leituras e práticas para lidar melhor com as falas que surgem, cuidando para não apagar diferenças e nem ignorar preconceitos ou ideias pré-concebidas que colaboram para manter as desigualdades sociais.

Nessa linha de raciocínio, Kleiman (1995, p. 37) alerta para a suposta ingenuidade e neutralidade dos discursos que circulam na sociedade:

As mensagens que circulam em um ambiente jamais são elaboradas com neutralidade, pois vêm carregadas de julgamentos, de valores, positivos ou negativos. São esses sistemas de ideias e julgamentos que organizam a noção de cultura. As diferentes respostas é que formam contextos culturais distintos. Desta forma, a linguagem, em todas as suas possibilidades de dar significação ao que pretende um falante, é também um instrumento para veiculação de preconceitos e valores criação e difusão de estereótipos.

A fala de A9 foi expressa de forma ingênua e natural em um momento em que, para o aluno, cabia humor; porém, é importante salientar que essa naturalização compõe um discurso construído que passou a fazer parte de sua rotina, assim como sorrir e aceitar piadas preconceituosas, estereotipadas é parte da rotina de muitas mulheres — cabe frisar. Palavras, frases e ditos populares usados, implícita ou explicitamente, para ferir manifestam o pensamento dominante e permitem construir sentidos com conotação ruim: de ser supostamente anulado, fora dos padrões dominantes, sem capacidade de pensar em algo considerado proveitoso. Para A9, embora seja de São Paulo, o vereador tinha “ideias maranhenses”, ou seja, não muito “inteligentes” na visão do estudantes.

Conforme comentei, ao retomar o excerto após ter observado o que aconteceu na aula e focalizando o uso da agência na condução da discussão, notei que, infelizmente, passaram despercebidas várias brechas para problematizar a fala discente. Somente na leitura das

transcrições foi possível entender e ser possível intervir e atrair a atenção dos alunos para o assunto discriminação e preconceito.

Noto que minha criticidade se deu, em maior grau, no silêncio da escrita deste trabalho, quando olhei minuciosamente para as transcrições e filmagens. Conversei com Bianca assim que percebi isso. Busquei saber se ela tinha tido a mesma impressão. Também ela refletiu que houve desperdício de brechas porque a preocupação era passar logo à parte de língua. Havia o risco de perder foco — ensinar conteúdos linguísticos. Notei em Bianca mais tranquilidade do que em mim. Ela até sugeriu que poderia levar essas considerações para discutir na aula seguinte.

Esse comportamento de desperdiçar brechas se deu não apenas na aula de Bianca, mas também em várias outras, como já dito. Creio que é apenas por meio da prática e das leituras que o exercício de captar brechas e fazer uso delas se tornará natural, assim como se tornará mais ágil o olhar para trabalhar com tentativas de desconstrução.

Contudo, a criticidade se manteve, mesmo que em momento posterior à aula. Problematizar a prática permitiu perceber lacunas passíveis de ser preenchidas no futuro. A meu ver, quanto mais consciente o docente estiver de sua filosofia de ensino, mais chances ele terá de utilizar sua agência para um ensino significativo que se alinhe em seus objetivos. Percebo que eu estava provida de consciência sobre meu posicionamento quanto ao ensino numa perspectiva crítica; e Bianca, também. Creio ter havido ruptura de que a aula de Língua Inglesa não é só ensinar estruturas e aspectos linguísticos em geral. Essa ruptura — diria Ricoeur (1977) — é um componente do ser crítico.

Quanto ao ensino de aspectos linguísticos do inglês, trago abaixo uma parte da aula em que esse idioma foi o foco. Saliento que há vários outros momentos em que a professora trabalha esses aspectos; mas, por limitação de espaço, cabem apenas os trechos que julguei mais pertinentes para este trabalho, conforme os excertos a seguir.

3.4.4 *Ensino de Língua Inglesa*

Para iniciar a parte de leitura do texto, Bianca utiliza estratégias da modalidade inglês instrumental, como se lê neste excerto:

Bianca: Eu gostaria que vocês dessem uma OLHADA, assim, nesse texto (+) e observassem aquelas palavras que vocês conhecem (+), partindo dos cognatos (+). Lembram que a gente viu sobre cognatos?

A5: Eu não entendi se é “administração” ou “administrador?”

Bianca: Nesse sentido aqui é administrativo (++), são as despesas administrativas... O QUE MAIS? Tem alguma outra palavra aí que vocês...

A6: local... alderman que a gente conheceu agora...

A8: municipality

A3: supervise (+), supervisor, né, professora?
 Bianca: supervisionar (+) fiscalizar (++)
 A9: discuss
 Bianca: DISCUSS (+) né? Discutir... to discuss (+++), mayor (+)... aí é o prefeito
 Bianca: E people?
 A4: PESSOAS
 A1: FISCALIZAR
 A2: super... supervise
 A1: É só as palavras, professoras?
 Bianca: NÃO (+). Vamos fazer uma ligação do que vocês sabem e tentar descobrir o resto... as frases aqui (+)... fiscalizar o quê?
 A1: O prefeito (+), a verba...
 Bianca: O prefeito (+), os atos do prefeito (+)... act... supervise the act of the mayor... O que mais ele tem que fiscalizar?
 A4: A qualidade de vida das pessoas
 Bianca: Ele tem que TRABALHAR pra MELHORAR a qualidade de vida das pessoas (+). O que mais, aqui, oh? The administration and budget expenses...
 A2: Administrativa, professora, (+) coloca aí!
 Bianca: As despesas administrativas, e (++) o que mais que tem aí? Tem a “budget”. O quê que é essa *budget* aí? [...]
 Bianca: Aí, por último, o texto fala o quê? “The mediator between citizens and the mayor” O que vocês acham que é?
 A1: mediador... maior
 Bianca: *Isso... mediar... mas mayor é prefeito, gente... os vereadores vão mediar o relacionamento entre quem?*
 A1: *Entre o pobre o rico*
 Bianca: ((escreve no quadro)) “entre os cidadãos” e o prefeito, não é não?
 A1: *Sempre que vocês FALAM (+), e vocês ainda VOTAM na pessoa ainda! (+) Tudo ladrão!* A6: A gente só VO::TA porque é OBRIGADO! Tudo ladrão!
 A9: Você é obrigado a votar (+), mas se tu não quer votar (+), pode votar em branco (+) se não quiser votar em ninguém... Você não é obrigada, não senhora... LADRÃO? Se tu considera ladrão, tu vai votar por quê? Não acho que é tudo ladrão, não... Você é que tá pondo tudo no mesmo saco e num analisa... Por que é que tu num analisa direito... pra ver quem é bom e quem é ruim?
 Bianca: PRÓXIMA QUESTÃO (+) VAMOS LÁ (+++) “think about Kosmo Jamaika’s interview and talk to your friends about the questions below”
 Ahh... NUMBER ONE (+)

Nesse excerto, Bianca não permitiu que a discussão se expandisse muito porque queria trabalhar com estratégias de leitura para compreensão do texto sobre as funções de um vereador. Os alunos foram participativos e demonstraram interesse na leitura. A interação em língua materna facilitou o processo de ler, visto que eles já estavam familiarizados com o tema.

Contudo, o foco discente não se manteve apenas na língua. Houve uma mistura de ensino de língua com discussão sobre voto, corrupção, divisão de classe e outros temas.

Apesar de Bianca não fomentar muito o debate nesse momento, ela não acelerou o ritmo para dar lugar à parte de aspectos da língua — atitude que achei relevante porque é justamente a junção de língua com criticidade que este trabalho se propôs a fazer. A criticidade à qual me refiro não precisa ter espaço pré-definido; pode aparecer a qualquer momento da aula.

Quando Bianca falou sobre o papel de mediador do vereador, A1 trouxe, ironicamente, a construção de que o vereador tem o papel de fazer a mediação entre o rico (prefeito) e o pobre (povo); deixou transparecer sua consciência da existência de uma relação de poder que prejudica as classes menos favorecidas. Noto que, para A1, o vereador estaria exercendo o controle entre as partes (rico e pobre) num tipo de mediação na qual os “pobres” são os prejudicados. A1 generaliza os políticos como ladrões, enquanto A6 fala sobre a obrigatoriedade do voto. Convém observar a posição de A9, que tenta desconstruir o discurso de A1 e de A6 e pede para que analisem os candidatos com mais cuidado e não generalizem a questão. Notei que A9 exerceu papel agentivo ao propor uma reflexão; cabe frisar que a generalização ou naturalização de ações com relação à política não constitui algo proveitoso. Observei, portanto, que A9 problematizou a questão e exerceu agência propondo reflexão aos colegas. Apreendi que todos são constituídos de política. Mesmo com construções de sentidos generalizadas ou sem profundidade, todos são políticos e estão envolvidos com o processo.

Com efeito, como diz Hannah Arendt (2003, p. 21),

Ao se falar de política, em nosso tempo, é preciso começar pelos preconceitos que todos nós temos contra a política — quando não somos políticos profissionais. Pois os preconceitos que compartilhamos uns com os outros, naturais para nós, que podemos lançar-nos mutuamente em conversa sem termos primeiro de explicá-los em detalhes, representam em si algo político no sentido mais amplo da palavra — ou seja, algo a se constituir num componente integral da questão humana, em cuja órbita nos movemos a cada dia.

Falar sobre política e cidadania na aula de Língua inglesa fez aflorar nos alunos a participação ativa e engajada, afinal — diria Arendt — são constituídos de política. Nesse sentido, o tópico explorado na aula representou uma agência não só das docentes, mas também dos discentes, em busca de construção e reconstrução de sentidos sobre um tema presente na sociedade.

Ao comparar a construção de sentidos dos alunos de Bianca com a dos discentes de Letícia e Teresa, percebi que, no contexto da educação de jovens e adultos, não só minha

agência e a da docente Bianca despontaram; também despontou o processo colaborativo, pois os estudantes já traziam consigo muita criticidade, advinda de suas experiências de vida. Nesse primeiro momento de experiência com o conhecido — saberes, interesses e perspectivas discentes segundo o que lhes era familiar, ou seja, o contexto político da cidade (DUBOC, 2014) —, a proposta pareceu ter os resultados significativos do esperado. Ao serem perguntados sobre a aula, alguns alunos responderam da seguinte forma:

A4: Eu achei interessante essa aula porque, pra nós, nos trouxe um conhecimento, né? (+). Quando a professora dirigiu a palavra e falou “qual é a função do vereador?”, muitos ali passou a conhecer (+) as funções do vereador (+). Eu acho que nós estamos no século 21, né, (+) e eu acho que TER pelo menos uma semana de aula, UM DIA de aula sobre esse respeito — política (+) — tem que fazer parte, porque tudo enquanto hoje só se resolve com política (+). Então, todas as pessoas devem aprender dentro da sala de aula o quê que é um político (+). Eu acho que isso tá faltando na escola.

PP: Em qualquer aula pode entrar com esse assunto?

A1: Aula de inglês e as outras aulas podia ser todas interessantes igual essa (+), porque já tem só uma aula na semana (+), aí, as vezes, nem é coisa importante pra nós... (+) num CALOR desse... (rindo)

A3: Eu acho que poderia ter mais aula de Filosofia (+) porque a filosofia abrange muito essa área política... assim (+...) como o político faz, como é feita a campanha, (+) quem financia (+), da onde é que vem e o que o vereador tá fazendo (+). E o que ele vai fazer dali por diante... Essa aula de inglês foi igual aula de Filosofia... e nós ainda aprendemos a ler o texto...

PP: Então, foi bom porque filosofamos na aula de inglês, num foi, não?

Todos: Foi mesmo... (rindo)

Essas falas reiteram a importância do ensinar Língua Inglesa na perspectiva do Letramento Crítico. Afinal, a sala de aula tem sua existência condicionada a ações político-educacionais, é o espaço de uma instância política por excelência: a educação formal, que permeia o discurso de candidatos a cargos políticos e de políticos eleitos. Assim, a sala de aula tem de ser vista como parte de um contexto político, assim como social e cultural.

Professores de Língua Inglesa podem colaborar para a construção e reconstrução de discursos e sentidos. Segundo Norton e Toohey (2004, p. 1), “[...] a língua não é simplesmente um meio de expressão ou comunicação; mas sim uma prática que constrói e é construída pelas maneiras como os aprendizes se compreendem e compreendem seu contexto social, suas histórias e suas possibilidades de futuro”. A aula com o grupo de educação de jovens e adultos mostrou ser possível trabalhar a língua e a problematização

de um tema tão presente e próximo. A análise do segundo momento da pesquisa reforçou minha consciência de que as experiências nas salas de aula são importantes para os formadores porque precisam vê-las como contextos complexos em que o processo de ensino e aprendizagem vai além de aspectos estruturais e linguísticos. Pessoa (2015, p. 135) dá propriedade a essa afirmação:

Na perspectiva crítica, as aulas de língua inglesa deixam de ter foco na gramática ou em trocas aparentemente neutras como as que se passam em um hotel, restaurante ou aeroporto, mas se constroem por meio de textos e imagens que problematizam discursos e práticas hegemônicas. Assim, entendemos o conhecimento como a construção de repertórios linguísticos na língua inglesa sobre temas que focalizam poder, desigualdade, discriminação, resistência e luta, objetivando que nós e nossos/as alunos/as nos engajemos para desafiar os discursos únicos em que acreditamos.

As aulas apresentadas neste trabalho — de Sophia (corpo), Bianca (cidadania e política), Letícia (cidadania e política) e Teresa (cidadania e política) — foram uma experiência prática advinda da interação e de estudos do grupo sobre o Letramento Crítico. O foco incidiu com certa ênfase em temas como poder, desigualdade, discriminação, resistência e luta, como diz Pessoa. A meu ver, não houve ensino linear e neutro quanto a conteúdos de língua inglesa; houve, sim, a tentativa de dar a esta o caráter de idioma que colabora para a formação de alunos mais críticos do mundo onde habitam.

A experiência com estudos e discussões no grupo aprofundou nossa compreensão sobre como trabalhar na perspectiva do Letramento Crítico no ensino e na aprendizagem de inglês. Prova isso a refeitura da atividade sobre “cidadania e política” após o término do ciclo de aulas nas escolas das participantes (FIG. 18). Com a colaboração e interação de discentes e docentes, houve acréscimos e reformulações segundo o que foi visto como pertinente. Foram acrescentados um exercício de *warm up* e vocabulário sobre o tema política. Além disso, frases ditas pelo vereador foram vertidas para o inglês. A questão 4 organizou a atividade para ser feita em pares. O texto pede para retirar as funções do vereador. As perguntas finais focam no preconceito, na venda de votos e no papel do vereador. A atividade ressignificada ainda não foi aplicada em sala de aula pelas participantes do curso, mas foi apresentada e compartilhada no Seminário da Associação de Professores de Inglês do Tocantins. No entanto, não tenho dados sobre a utilização dela após a ressignificação.

FIGURA 18. Versão de atividade sobre “cidadania e política” refeita após terminar o ciclo de aulas nas escolas das professoras participantes

Ensino Fundamental – EJA - Ensino médio

English activity

Warm Up

1 - When you hear the word 'POLITICS' what comes to your mind?

```

graph TD
    P((politics)) --> B1[ ]
    P --> B2[ ]
    P --> B3[ ]
    P --> B4[ ]
    P --> B5[ ]
    P --> B6[ ]
    P --> B7[ ]
    P --> B8[ ]
    P --> B9[ ]
    P --> B10[ ]
  
```

2. Do you know the meaning of these words? Try to discover their meanings

<p>Politician Eletronic voting machine Election Candidate Corruption campaign Selling votes Buying votes Protest vote Projects Alliance</p>	<p>Vote Honesty Citizen citizenship Promises Thief Thieves Representation Governament Demagogue administration</p>
--	---

Continua...

Continuação da FIGURA 18

3 Put them in the columns you think they should go	
Positive	Negative

2)-Who is he? What is the difference between the two situations?



Watch a video produced by some students about Kosmo Jamaica and discuss about it.

Critical Questions:

After The vídeo.

Look at the sentences and discuss them with your class mates:

1-“To win the election the politician must have two things: Charisma or money.”(Kosmo Jamaica)

() agree () disagree

Why?

2- Do you think the decision of being a candidate was Kosmo's idea? Why?

3-Kosmo Jamaica mentions some of his projects, what do you think of these projects in the video?

5- According to Kosmo Jamaica, he had already suffered prejudice. What prejudice did he suffer? Why? Which one called your attention?

Continua...

Continuação da FIGURA 18

3) –In Pairs use the TRE (Tribunal Regional Eleitoral) information and the questions to complete the data about Kosmo Jamaica.

STUDENT A

Real name _____
Artistic name _____
Place of birth _____
Date of birth _____
Age _____
Nationality _____
Occupation _____ **and** _____
Married () yes () no
Kids () yes () no
Address _____

Student B

1. What is his real name?
2. What is his artistic name?
3. Where was he born?
4. When was he born?
5. How old is he?
6. Where is he from?
7. What is his occupation?
8. Is he married?
9. Does he have any children?
10. Where does he live?

Continua...

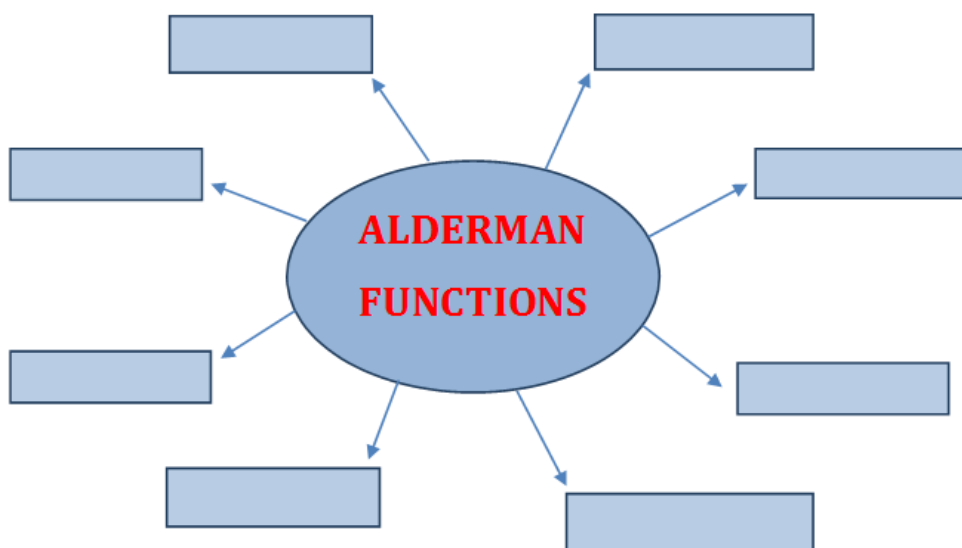
Continuação da FIGURA 18

4- Do you know what are aldermen functions? Read the text and find out the answers. Ask your teacher to help you with the vocabulary.

The councilmen/aldermen are elected along with the mayor of a municipality. They have to discuss local issues and supervise the act of the Mayor, the administration and budget expenses. They should work to improve people's quality of life, develop laws, and listen to people claims. The councilmen/aldermen are the mediator between the citizens and the mayor.

(Text adapted and translated from <http://www.brasilecola.com/politica/vereador.htm>)

5- Write the Alderman functions according to the text:



6-Think about our discussion in the class 'Citizenship and Politics' and discuss these questions:

- 1) What is the answer to prejudice?
- 2) Have you ever suffered because of prejudice?
- 3) What do you do if prejudice is directed against you?
- 4) Do you act when you see cases of prejudice?
- 5) Will the world be free of prejudices one day?
- 5) Why do people sell their votes?
- 6) Would you sell your vote if you needed money ?
- 7) What's the role of a politician?

Fonte: dados da pesquisa

O segundo momento da análise apontou o processo do grupo no curso de formação para a compreensão e o exercício do Letramento Crítico. A análise sugere que cada contexto é único, não homogêneo e que a criticidade, a agência e a construção de sentidos ocorrem diversamente, ou seja, conforme o contexto. Assim, convém passar à análise do terceiro momento da pesquisa e finalizar a análise dos dados. No último encontro, após o término do ciclo de aulas nas escolas, foram compartilhadas as transcrições de todas as aulas feitas pelas participantes, as quais permitiram abrir um diálogo guiado por perguntas que levaram à compreensão do grupo sobre o processo de formação. Todas leram a transcrição das aulas umas das outras e viram como ocorreu o processo das colegas.

3.5 Terceiro momento da análise

O terceiro momento da análise deu-se com base no último encontro do curso de formação. Propus compartilhar a leitura das transcrições de todas as aulas preparadas e ministradas pelas professoras a fim de visualizar a prática na perspectiva do Letramento Crítico. Todas concordaram previamente em compartilhar suas transcrições. Não houve objeção à exposição das práticas colaborativamente. Após a leitura, abri uma discussão para que respondessem a dez perguntas. Selecionei três que me pareceram mais importantes para a análise, ou seja, para descrever o processo de formação no curso e ajudar a responder às minhas perguntas de pesquisa.

As dez questões foram respondidas no grupo aberto em ordem aleatória. Visto que, desde o primeiro momento, a pesquisa se estabeleceu como colaborativa, achei pertinente que todo o grupo respondesse às perguntas colaborativamente. Não houve objeção a responder às perguntas no grupo aberto. O encontro foi filmado e transcrito; da transcrição dos diálogos foram extraídos recortes mais relevantes, sem considerar todos os traços de oralidade. Assim, nesse momento, retomo as nove docentes.

Eis as perguntas cujas respostas são comentadas, em blocos separados: 1) “Como você se sentiu ao olhar para sua prática, ao se ver em sala de aula: você acha que faz aquilo que pensa ou faz diferente? E, se faz diferente, quais são as diferenças?”; 2) “Depois de ter participado deste curso de formação à luz do Letramento Crítico, como você visualiza sua prática como professora de Língua Inglesa daqui por diante?”; 3) “Qual o papel da Língua Inglesa no currículo escolar?”. O quadro a seguir expõe respostas à pergunta 1.

QUADRO 11. O que as docente participantes da pesquisa pensam fazer de diferente e o que fazem em suas práticas de sala de aula de Língua Inglesa

1) <i>Como você se sentiu ao olhar para sua prática, ao se ver em sala de aula: você acha que faz aquilo que pensa que faz ou faz diferente? E, se faz diferente, quais são as diferenças?</i>
Bianca: Eu achava que deixava os alunos mais livres, mas vi que interrompo, que centralizo. Eu seguia um roteiro na minha cabeça e tinha que cumpri-lo. Percebi que meu roteiro é mais importante que a participação dos alunos. Mas agora que visualizei vou rever isso...
Laura: Acho que falei muito e os alunos falaram pouco, não sei se ficaram tímidos. Achei também que tenho que usar mais inglês, mas no Letramento Crítico acho que eles tem que ficar à vontade para emitir opiniões e a língua materna possibilita isso. Faltou eu falar menos, eu estava muito apressada, vontade de terminar logo a aula por causa da câmera.
Sílvia: Achei que tinha sido bem mais caótico! Depois que língua inglesa as transcrições achei que eu fui melhor do que eu pensava. A gente não percebe na hora as coisas, o que eles falam, eu perdi várias coisas que eles falaram. Acho que podia ter mais língua. Separei as coisas e talvez eu não tenha que separar assim, acho que eu podia deixar fluir e ir trazendo a língua junto com as discussões e pondo no quadro e tal. Eu acho que eu posso fazer isso daqui para frente. Preciso planejar melhor.
Teresa: Sem a transcrição eu não tinha percebido direito como as coisas aconteceram naquele dia. Hoje eu percebi que faltou eu planejar melhor com a aula, porém visualizei pontos que eu não tinha percebido. Saí ganhando depois que vi a transcrição! Vi que valeu a pena a discussão sobre política, eles falaram bastante, nós intervimos, mesmo com aquela bagunça entre eles!
Glória: Pensei que não tinha sido tudo aquilo, quando a gente olha a transcrição a gente vê que muita coisa deu certo, os alunos participaram da aula e também visualiza os erros, aí é que a gente observa nossa prática e a gente sempre acha que pode melhorar. Na próxima eu acho que vou organizar e planejar melhor. Se eu não tivesse visto a transcrição acho que não teria tido esse olhar que estou tendo agora. Vou me preparar melhor para as próximas e manter as coisas que eu achei relevantes. Até minha voz achei diferente!
Luna: Acho que tenho muito para melhorar! Eu nunca tinha me visto assim numa aula, gostei mais ou menos de mim! (risos) Mas cada vez que a gente faz a gente vê que tem janelas e brechas que precisamos preencher, sinto mais vontade de melhorar vendo essa aula, ainda estou em processo de entender sobre o Letramento Crítico com as leituras e discussões, acho que daqui a mais tempinho vai ser mais natural!
Sophia: Olha, essa visualização da transcrição mostrou que é possível sim! Eu gostei de ter visto e de ter conseguido fazer a aula com o Letramento Crítico. Claro que em alguns pontos a sempre pode melhorar, como por exemplo usar mais a língua, mas usei mais do que antes, foi bom ver minha atuação, não acho que foi ruim, foi boa minha atuação, eu acho. Gostei de ver os alunos, na hora a gente não percebe tanto o que eles falam [...].
Vitória: No momento a gente não percebe, mas depois de ver a transcrição a gente visualiza como foi a aula. Na realidade acho que faltou um pouco mais de preparo meu, mais planejamento. Mas mesmo assim, achei que foi melhor do que eu pensava. No dia achei que tinha sido só desorganização e eu não consegui visualizar as coisas direito, o novo sempre deixa a gente insegura [...].
Letícia: Ver que o Letramento Crítico pode dar certo na aula de inglês foi muito interessante... porque no papel tudo funciona, mas na prática é que a gente tem que ver...e nós conseguimos fazer..Nossa, eu gostei muito de me ver fazendo aquela aula. Eu já tinha achado que foi bom, mas com a transcrição gostei mais ainda porque vi os detalhes e tal. Gostei de ver os alunos participando [...].

Fonte: dados da pesquisa — Transcrição do último encontro em 12/12/2014.

Na primeira pergunta, propus uma autorreflexão para analisar como as docentes se viram e perceberam o processo de suas práticas na sala de aula lidando com Letramento Crítico. Intencionei explorar a prática reflexiva como possibilidade de reformulação e participação do professor em seu processo de formação. Como quer Perrenoud (1999),

nenhuma intervenção externa age se não for percebida, interpretada e assimilada pelo sujeito. Nesse sentido, ninguém melhor que o docente envolvido no contexto da pesquisa para olhar para se mesmo e considerar suas práticas como objeto de reflexão e mudança. A maioria se mostrou surpresa com a própria atuação; afirmou acreditar que a aula foi conduzida com mais desenvoltura do que foi pensado. Não por acaso, as participantes foram capazes de fazer reflexões pertinentes sobre si como profissionais, como se lê a seguir.

Bianca e Laura se acharam centralizadoras e se preocuparam com a atuação dos estudantes nas aulas. Bianca externou que “[...] achava que deixava os alunos mais livres [...]”. Laura concluiu que falava demais: “[...] acho que falei muito e os alunos pouco”. Essas percepções mostram que as duas se mostraram conscientes de que o discente deve ser ouvido e ter espaço na sala de aula e que, mesmo cientes disso, ainda se sentiam centralizadoras e com resquícios do ensino tradicional — só o professor tem a palavra.

Essas reflexões me fazem pensar em exigências básicas do ato de ensinar elencadas por Freire (1998) e que aqui as resumo: 1) “Não há docência sem discência”; 2) “Ensinar não é transferir conhecimento”; 3) “Ensinar é uma especificidade humana”. Esses três itens levam a entender o papel do docente e o do discente numa lógica em que tem de haver reciprocidade entre eles, além de respeito, compreensão, bom senso, criatividade, problematização e criticidade. No processo pedagógico escolar, um e outro são sujeitos ativos na sala de aula.

A menção às vozes dos alunos foi percebida não só em Bianca e Laura, mas ainda em todas as outras professoras. Viram com bons olhos a participação discente nas aulas e passaram, a meu ver, a ter um novo olhar sobre o diálogo como peça fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Com efeito,

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p. 91).

Desse modo, quando o docente inclui o aluno e o considera como alguém que, com seus conhecimentos, contribui para o processo de ensino e aprendizagem; enquanto a educação bancária deixa de existir e o professor deixa de ser visto como mero transmissor de conhecimentos para ser alguém capaz de articular experiências dos estudantes com o mundo. De fato, as participantes perceberam discentes mais engajados na participação do debate da aula e pareceram surpresas com tal percepção, que

converge para a filosofia do Letramento Crítico. Segundo esta, alunos são coautores: participam do processo, aprendem, desenvolvem-se, atuam como sujeitos ativos. São capazes de interpretar, problematizar, dialogar, compreender e (re)construir sentidos. Eis por que precisam ser protagonistas de seu processo de aprendizagem em sala de aula, ter papel mais ativo para não limitá-los à condição de espectadores. Como dizem Cope e Kalantzis (2013), a proposta do Letramento Crítico é ouvir as vozes e as experiências que os discentes trazem para a escola, valorizá-los como cidadãos e agentes capazes de fazer mudança.

O que os estudantes levam para a sala de aula é um tipo de conhecimento que não tem valia na lógica do ensino tradicional. Mas, na perspectiva do Letramento Crítico, tal saber tem papel importante: contribuir para que o discente aprenda a se expressar ciente de que detém saberes que lhe permitem, por exemplo, questionar o que incomoda ou o indigna em sua vida fora da escola. Como quer Mattos (2014, p. 182 embasada em FREIRE, 1970)

Para o Letramento Crítico, o tipo de educação promovida pela sala de aula tradicional está a serviço da perpetuação das relações de poder já existentes, promovendo a conformação ao privar o indivíduo de oportunidades para questionamentos. O Letramento Crítico tem objetivo inverso ao da educação tradicional, pois promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional. Somente esse tipo de envolvimento pode conduzi-lo à reflexão crítica acerca de sua cultura e cotidiano, levando-o, assim, ao questionamento de sua condição.

Assim, permitir a atuação discente e interagir com os alunos pode abrir espaço para a problematização e reflexão que, partindo da localização social e histórica do aprendiz, buscam a compreensão dos acontecimentos em que estudantes estão envolvidos em suas práticas sociais. A junção do conhecimento que trazem consigo com os que o professor traz, via planejamento, currículo e livro didático, pode levar a uma ampliação dos saberes em razão do processo de interação entre docente, discentes e conhecimentos (in)formais.

Sobre a importância da interação e mediação, também me respaldo na perspectiva sociocultural, já mencionada e que se inspira no trabalho de Vygotsky. Ele pontua que, quando os indivíduos agem, interagem e participam de atividades conjuntas, são introduzidos nos modos culturais de construção do conhecimento. Tal perspectiva enfatiza o papel do agenciamento no processo de desenvolvimento, uma vez que não reconhece a aprendizagem como apropriação direta de habilidades e conhecimentos de fora para

dentro, e sim como movimento contínuo de atividades externas socialmente mediadas (JOHNSON, 2009).

Nesse sentido, os alunos trazem os acontecimentos externos para ser trabalhados, reconstruídos e desconstruídos; e a interação presumível nessas ações permite pensar em um ser humano em construção e transformação constante, que, pela interação social, constrói sentidos — ou seja, conhece a realidade — e atribui novos significados ao que já conhecia — isto é, reconhece a realidade (VYGOTSKY, 1989). De fato, as orientações curriculares para o ensino médio (BRASIL, 2006) enfatizam a importância do ensino e da aprendizagem de língua estrangeira para formar cidadãos aptos a exercer sua agência na sociedade como sujeitos conscientes, críticos, capazes de compreender situações que enfrentam na vida social e encontrar soluções para os problemas que ela impõe, bem como liderar e agir em prol da transformação social.

Para o Letramento Crítico, o professor tem o papel de mediar o processo de (re)construção de sentidos na sala de aula considerando as vozes dos discentes e ajudando para que possam exercer suas agências. Como bem pontuou Freire (2011, p. 23), docência e discência se imbricam dependentemente e se explicam, mas “[...] seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Quando os estudantes participam mais ativamente da aula, muitas vezes é preciso mudar o roteiro porque, mesmo que se possa presumir reações a dada atividade ou aula, a resposta do aluno é sempre incógnita. Daí que o uso da agência docente se torna ainda mais necessário para lidar com o inesperado.

Deixar a maneira tradicional de conduzir a aula — em que muitas vezes os alunos são apenas receptores passivos — pode causar estranheza, pois tende a ser expressiva a quantidade de posições e questionamentos apresentados pelos discentes, além de muitas vezes demandarem mediação e desconstrução. Quirino de Sousa (2011a, p. 34 com base em SOUZA; ANDREOTTI, 2007) pontua que

[...] o estudo do Letramento Crítico mostra-se bastante importante no sentido de apontar o questionamento como uma prática que amplia o conhecimento dos alunos. Questionar era uma prática antes considerada desfavorável pelas metodologias tradicionais de aprendizagem e costumava ser visto como possibilidade de conflito ou de falta de controle, respeito e autonomia entre os alunos.

Assim, o Letramento Crítico é importante para tornar do questionamento uma peça-chave das ações de estímulo à reflexão, de possibilidade para ampliar as maneiras como

professores e alunos olham para si e as maneiras como se posicionam em seus contextos respectivos. Não por acaso, o olhar para si se mostrou nas percepções de Bianca e Laura quanto a ser centralizadoras e à participação de seus discentes. A meu ver, chegaram a essa conclusão ao refletir sobre suas aulas e observar aulas de colegas do grupo; é provável que, da observação, tenham derivado características que ambas apreciaram e tomaram como medida de autorreflexão. Além disso, Sílvia, Sophia e Laura chegaram à conclusão de que deveriam ter usado mais o inglês durante a aula.

A autocobrança relativa ao uso de língua inglesa em sala de aula — peculiar a essas professoras e, em muitos momentos, a mim — tem sido objeto de pesquisas diversas. Muitos discutem a questão em busca de novos olhares para o tema. Auerbach (1993), Harbord (1992), Kumaravadivelu (1994), Ferroni (2011) e Rodrigues (2012) são alguns deles. Esses autores apontam que a língua materna não deve ser tratada como elemento que impede a aprendizagem da língua estrangeira; antes, tem de ser considerada como parte da cultura de dados grupos e instrumento de suas práticas sociais. Não deve ser esquecida no trabalho de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Com o passar dos tempos e o surgimento de métodos menos tradicionais, o uso da língua materna deixou de ser tabu em aulas de línguas estrangeiras. Essa ideia ganhou força na chamada era do pós-método.³⁸ Kumaravadivelu (1994) aponta que a língua mãe pode ser um elemento que contribui para a reflexão em sala de aula conforme for o contexto em que professores e alunos se encontram. Na era pós-método, enfatiza-se a diminuição das prescrições sobre o que poderia ou não ser usado em sala de aula; dá-se mais autonomia aos docentes para criar maneiras de planejar e ministrar suas aulas, de observar seus contextos e de se adaptarem às exigências de contextos que não são os seus, mas com os quais tem de lidar ao estabelecer relações educacionais com discentes de procedência e extração social diversa.

Ferroni (2011, p. 58–9) explica que, para que a língua materna fosse aceita como componente importante no processo de ensino e aprendizagem, houve três momentos

³⁸ Silva (2008) considera que, dados os avanços das pesquisas da área e as controvérsias dos métodos e das abordagens, pesquisadores como Prabhu e Allwright — publicados no início da década de 1990 — questionaram a aplicabilidade de um único método como resposta para o ensino de línguas estrangeiras. Em 1994, Kumaravadivelu (1994, p. 28) estabeleceu bases do que chama de condição pós-método: “[...] um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método”. O ensino tem sempre sofrido posições pendulares, que ora tinham como foco os docentes, ora os aprendizes, ora o processo de aprendizagem; mas a tendência predominante era haver um grupo que pensava no ensino e outro que ensinava. As decisões eram sempre tomadas por pesquisadores; aos professores cabia acatá-las. Criava-se um abismo entre teoria e prática (SILVA, 2017).

significativos no caminho percorrido até o reconhecimento de que pode ter seu lugar quando se trata de línguas estrangeiras:

O primeiro paradigma, conhecido como estruturalista, acabou por transformar a LM numa espécie de tabu porque considera a aprendizagem de uma LE como um conjunto de novos hábitos que obrigam o aprendiz a abandonar os velhos, ou seja, sua própria língua. O segundo paradigma, denominado funcional, contribuiu, sem dúvida, à valorização da LM, mas, não sendo prescritivo, não especificou os termos em que isso pode ocorrer. [...] O verdadeiro resgate da LM aconteceu, portanto, em tempos muito recentes, final da década de oitenta e início da década de noventa, e coincidiu, não por acaso, com uma série de pesquisas efetuadas no âmbito da SLA de cunho interacionista. Graças também a essas pesquisas, foi possível demonstrar que o uso da LM durante o desenvolvimento de atividades interativas facilita a aquisição da LE.

De fato, na atualidade a língua materna pode ser compreendida como facilitadora, pois, num contexto em que professores e alunos são, a maioria, brasileiros — falantes de português —, torna-se difícil não recorrer a língua mãe ante a incapacidade de se expressar em inglês o tempo todo. Ela faz parte das práticas sociais fora da sala de aula. Segundo Rodrigues (2012), autores como Auerbach (1993) e Harbord (1992) acreditam que tal uso facilita a aprendizagem da língua estrangeira e pode reduzir barreiras afetivas, aliviar o choque cultural e, assim, contribuir para a aprendizagem de um segundo idioma. Na visão deles — ainda conforme Rodrigues —, a língua materna ajuda a superar dificuldades de aprendizagem de vocabulário e estruturas, torna o aprendiz mais autoconfiante, e a segurança o deixa à vontade para se expressar. Esse ponto entrou na percepção de Laura: “[...] no Letramento Crítico acho que eles têm que ficar à vontade para emitir opiniões e a língua materna possibilita isso”.

Convém citar outro ponto de vista consonante ao letramento: o de Pratt (2012),³⁹ para quem há o perigo do monolingualismo, que ela vê como prática colonizadora para consolidar a hegemonia linguística. A língua materna seria um elemento impuro que contamina a língua tida como “franca” ou “globalizada”. Na reflexão de Pratt sobre colonialismo e uso da língua mãe, ela esclarece que, na visão colonialista, não há espaço para a língua materna. A falta de

³⁹ O artigo “If English was good enough for Jesus” faz alusão à fala de um governador do Texas ao ser perguntado se a Bíblia deveria ser ensinada em espanhol; ele respondeu que, se o inglês foi bom o suficiente para Jesus, então seria bom para ele. A resposta se tornou piada nos Estados Unidos. Pratt a considera uma agressão gratuita ao multilinguismo. Para ela, a piada capta o caráter dogmático do monolingüismo — ver Pratt (2012, p. 12–30).

espaço leva à exclusão cultural e a formas diversas de expressão contidas no mundo em contextos variados.

As ideias de Pratt suscitam reflexão sobre como a língua materna é vista nas salas de aula, sobre a origem das concepções acerca de seu emprego e sobre por que é tão arraigada a ideia de o docente ser obrigado a falar a língua-alvo o tempo todo em sua prática, a ponto de não só fazê-lo se sentir culpado quando não a usa durante a aula, mas também de ser criticado por isso, ou seja, não ser visto como plenamente capaz de ensinar um idioma estrangeiro. Quirino de Sousa (2014)⁴⁰ destaca que, em muitos momentos da aula de inglês, a língua materna é importante porque pode ser usada para inferir significados e construir sentidos. Para ela, a comunicação engloba a reflexão crítica, que, em muitos contextos, reserva espaço para discussões em língua mãe.

Dessas ideias depreendo que o uso ou não da língua materna vai ocorrer na medida da agência, da construção de sentidos e da criticidade dos estudantes ante a questão. Em parte, porque, na perspectiva do Letramento Crítico, a língua inglesa não tem função apenas comunicativa: serve à formação de sujeitos críticos e engajados na sociedade em que vivem; e essa serventia não impede o trabalho com uso da língua-alvo — desde que de forma inclusiva e anticolonial. Eis por que sugiro que, em cursos de formação para professores de Língua Inglesa, a restrição ao uso de língua materna em aula de língua estrangeira — ou a preocupação excessiva com esse uso — seja problematizada no campo das implicações e dos aspectos políticos alinháveis em tal uso ou não.

Outras percepções das participantes merecem reflexão. Teresa, Glória e Vitória mencionaram o planejamento. Demonstraram a necessidade de “planejar” e “organizar” a aula. Notei que essa preocupação pode ter ocorrido por causa da forma de planejar aula na perspectiva do Letramento Crítico; ela apresenta características que fogem ao controle docente, ao controle de quem pode estar pouco acostumado a estar na posição central e visualizar formas tradicionais de aula — com início, meio e fim pré-elaborados. A atividade havia sido planejada e uma aula havia sido apresentada e discutida pelo grupo. Ainda assim, as professoras mostraram insegurança. A meu ver, um motivo pode ser a participação de alunos, que têm espaço para se posicionarem como coautores, e isso desestabiliza o controle tradicional do professor.

A crença de que “boas aulas” precisam ter planejamento rígido está presente no cotidiano dos professores. Na fala de algumas participantes, essa maneira de pensar pode estar

⁴⁰ Quirino de Sousa se embasa em Gee (2006), Kress (2003), Lankshear, Snyder, Green (2000).

relacionada com as formas curriculares tradicionais incorporadas à rotina escolar. Em que pese a distância entre o assunto currículo e o escopo desta tese, a título de fundamentação conceitual convém discorrer brevemente sobre teorias do currículo — suas diferenças — para compreender com mais propriedade e aprofundamento as reflexões das professoras e, assim, poder interpretá-las. Silva (2003) destaca três teorias curriculares: tradicionais, críticas e pós-críticas, que bastam aos fins desta digressão conceitual. Trago-as no quadro abaixo resumidamente:

QUADRO 12. Teorias do currículo

TEORIAS TRADICIONAIS DO CURRÍCULO	TEORIAS CURRICULARES CRÍTICAS	TEORIAS CURRICULARES PÓS-CRÍTICAS
<p>As teorias tradicionais do currículo foram cunhadas na primeira metade do século XX. São descritas em especial por Bobbitt (2004), que associava as disciplinas a uma lógica puramente mecânica; ou seja, o sistema educacional estaria atrelado ao sistema industrial — ao taylorismo,⁴¹ que buscava a padronização, a imposição de regras no ambiente produtivo, o trabalho repetitivo e com base em divisões específicas de tarefas, além da produção em massa, é claro.</p> <p>Tais teorias seguiram essa lógica nos primórdios do currículo, então visto como instrução mecânica que elaborava a listagem de assuntos impostos a ser ensinados pelo professor e memorizados e repetidos pelos estudantes. O docente se configurava como o centro; a participação discente não era cogitada.</p>	<p>Baseavam em concepções marxistas ligadas à teoria crítica, atribuída a autores da chamada Escola de Frankfurt, tais como Max Horkheimer e Theodor Adorno. Outras influências importantes foram Pierre Bourdieu e Louis Althusser, da sociologia da educação. Esses autores compreendiam que a escola e a educação em si são instrumentos de reprodução e legitimação de desigualdades sociais formadas no seio da sociedade capitalista. Nesse sentido, o currículo estaria conectado aos interesses e conceitos das classes dominantes. Nesse caso, a função do currículo seria conter uma estrutura que permitisse uma perspectiva libertadora e conceitualmente crítica em favorecimento das massas populares. Assim, práticas curriculares eram vistas como espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.</p>	<p>Surgiram nas décadas de 70 e 80. Partem dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais do multiculturalismo. Mais do que a realidade social dos indivíduos, era preciso compreender e abordar componentes étnicos e culturais ligados a etnia, gênero, orientação sexual e outros elementos que diferenciam as pessoas entre si. Era preciso estabelecer o combate à opressão de grupos marginalizados e lutar por sua inclusão no meio social. Essas teorias consideravam que o currículo tradicional atuava como legitimador da maneira como os preconceitos que se estabelecem pela sociedade. Assim, a sua função era se adaptar ao contexto específico dos estudantes para que o aluno compreendesse, nos costumes e nas práticas do outro, uma relação de diversidade e respeito.</p>

Fonte: SILVA, 2003

⁴¹ Frederick Winslow Taylor (1856–1915), engenheiro mecânico, desenvolveu um conjunto de métodos para a produção industrial que ficou conhecido como taylorismo. O funcionário exerceria sua função/tarefa no menor tempo possível durante o processo produtivo. Não havia necessidade de conhecimento da forma como se chegava ao resultado final. O taylorismo aperfeiçoou o processo de divisão técnica do trabalho de tal modo, que o conhecimento do processo produtivo era de responsabilidade única do gerente — também fiscalizador do tempo destinado a cada etapa da produção. Outras características incluem a padronização e a realização de atividades simples e repetitivas. Taylor apresentava grande rejeição aos sindicatos, fato que desencadeou movimentos grevistas diversos (FRANCISCO, 2017).

Conforme o quadro, nota-se que o viés pós-estruturalista e o Letramento Crítico são convergentes. Têm pontos em comum. Porém, migrar de concepções enraizadas como as tradicionais para concepções mais abertas e menos estáticas é um desafio. Os professores tendem a se manter presos a um planejamento que traz a sensação de segurança — a segurança da “receita pronta”, da obtenção “fácil” do êxito. Chiquito (2008, p. 5) argumenta sobre os resquícios do currículo tradicional e o uso do planejamento como elemento rígido e seguro para a prática:

Os manuais de didática do período que se estende dos anos 50 aos anos 80 do século XX insistem em cristalizar os roteiros para a definição de objetivos educacionais devidamente classificados e inscritos em rígidas taxionomias. Não faltam nesses artefatos elementos que apontam para um certo aparelho jurídico que legisla sobre a ação de escritura dos professores. Uma escrita que é colocada à margem — negativamente — da prática pedagógica, um “antes”, uma posição de suposta essência, um lugar idealizado, idílico. Ao mesmo tempo em que paira sobre ela certo aspecto de significado transcendental, como se a elaboração de planejamentos de ensino fosse a receita segura, líquida e certa, para se obter êxito.

Como se lê, na concepção pós-crítica, o planejamento curricular e da aula segue os mesmos padrões e não pode ser visto como algo que traz a suposta certeza de êxito. A rigidez de um plano pode, ao invés de ajudar, enterrar novos olhares e o aproveitamento de brechas. Com efeito, como diz Corazza (2003), na abordagem pós-estruturalista/pós-crítica da educação e do currículo, o planejamento não significa fechamento nem ideia de algo finalizado; sugere, antes, a abertura da abordagem do processo e do produto da ação de planejar novas suposições — o que é um desafio instigante e útil a ações de formação docente universitária e escolar.

Na aula sob a perspectiva do Letramento Crítico, a relação dialética entre alunos e professor será — cabe reiterar — uma incógnita. Nunca se sabe o que os estudantes vão perguntar. Logo, formas planejadas para conduzir a discussão podem falhar ante os eventuais questionamentos discentes. Do professor acostumado a ser o centro e a trabalhar com atividades mais tecnicistas, o Letramento Crítico pode exigir mais abertura e flexibilidade em prol de uma aula que possa fluir sem o peso de um *script*.

Se assim o for, então a tarefa de planejar é ação pedagógica importante, mas desde que não seja tratada de modo estático e desde que busque superar a concepção mecânica e burocrática no contexto do trabalho docente.

O ambiente da sala de aula, sobretudo em se tratando do exercício com Letramento Crítico, exige do professor uma atitude constante de flexibilidade para (re)criar e (re)direcionar ações diante de imprevistos que apontem novos rumos. Tais imprevistos — que, às vezes, quebram a linearidade e estabilidade esperada — podem não significar despreparo do profissional, mas possibilidades de ações e decisões. Portanto, é necessário

estar aberto a rupturas e para ouvir vozes e opiniões múltiplas que se apresentam nas aulas com Letramento Crítico. Reitero, então, a importância da agência e criticidade do professor na condução das discussões para que o exercício da problematização e reflexão seja feito com embasamento teórico. Nesse sentido, o curso de formação continuada exerce papel fundamental para que os docentes desenvolvam a segurança teórica em prol da autoconfiança em suas práticas e na lida com o inesperado.

Luna percebeu que, por meio da prática e da teoria, caminha-se para um fazer mais consciente. Ao expressar “[...] ainda estou em processo de entender sobre o Letramento Crítico com as leituras e discussões, acho que daqui a mais tempinho vai ser mais natural!”, ela demonstrou estar se desenvolvendo com a junção da prática com teoria e — acrescento — a interação. Com efeito, foi este o propósito do curso “Thinking beyond the class”: aliar as teorias às práticas, e vice e versa, em um processo de unicidade. Para Freire (1996), “A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática à teoria tem-se a práxis,⁴² a ação criadora e modificadora da realidade”. A percepção de Luna é importante para derrubar o mito comum entre os professores de que teoria e prática são elementos distintos. Luna percebeu que a teoria e a interação são importantes para o desenvolvimento de sua prática. Letícia trouxe a questão da práxis ao se certificar de que as leituras e discussões no grupo foram relevantes para sua prática.

Assim, vejo que as percepções de Luna e Letícia alertam para uma prática em consonância com as teorias e vice e versa, caminhando juntas. A práxis sugere superação do ponto de vista espontâneo e ingênuo dos sujeitos, que passam a agir de forma consciente e embasada em leituras e pesquisas. Berbel (2007, com base em VÁZQUEZ, 1990) traz uma definição de práxis consoante à filosofia do Letramento Crítico:

A práxis é uma atividade consciente e intencionalmente transformadora; para se atingir o nível da práxis é preciso ultrapassar o senso comum; é preciso superar o ponto de vista espontâneo e instintivo da consciência comum; alcançar o nível da práxis significa ascender a um ponto de vista objetivo e científico a respeito da atividade humana; a práxis implica, pois, em relação consciente entre pensamento e ação, entre teoria e prática; é pelo trabalho do homem que ele se eleva a uma concepção da práxis humana total; é pela práxis que o homem atinge o domínio sobre a natureza e sobre ele mesmo; a práxis constitui um instrumental para se abordar os problemas do conhecimento, da história, da sociedade e do próprio ser; o nível da consciência da práxis equivale a um nível de consciência filosófica, para além do senso comum; e, a práxis constitui um instrumento de superação criadora e revolucionária do já existente (BERBEL, 2007, p. 3.337).

⁴² Para um estudo mais profundo sobre a práxis, ver Vázquez (1990).

Por esse excerto, compreendo que ultrapassar o senso comum constitui um ponto-chave da práxis. Nesse sentido, o Letramento Crítico se encontra em consonância com a filosofia da práxis ao ir além do senso comum. A desconstrução sugerida no trabalho com Letramento Crítico se torna essencial para se contrapor a discursos naturalizados que ferem os grupos considerados fora dos padrões impostos na sociedade.

Assim, concluo que os apontamentos de Letícia e Luna quanto ao planejamento foram pertinentes. Levaram à reflexão e reiteração do compromisso com uma formação docente que considera os saberes práticos e teóricos unificados; que retiram, do professor, a carga de ter que cumprir, com rigor, uma agenda prescritiva que anula a possibilidade de movimentos e mudanças passíveis de ocorrer durante a aula. As considerações das participantes da pesquisa quanto à primeira pergunta mostraram que houve reflexão relevante sobre suas práticas e percepção de seus processos de formação que lhes permite construir novos sentidos para suas práticas e exercer uma agência transformada.

O Quadro 2 expõe a segunda pergunta cujas respostas foram consideradas nesta análise. O objetivo foi saber se as professoras têm a intenção de dar continuidade às práticas de Letramento Crítico em suas aulas.

QUADRO 13. Intenção das professoras participantes da pesquisa de continuar práticas de Letramento Crítico em suas aulas

2) Depois de ter participado deste curso de formação à luz do Letramento Crítico, você pretende trabalhar com o Letramento Crítico em suas futuras aulas de Língua Inglesa?

Bianca: Foi uma experiência muito boa, aprendi novas maneiras de ver a aula de LI. Percebi que eu nunca tinha pensado em Letramento Crítico na minha vida. Eu descobri com o grupo e com as leituras e me perguntei: como nunca pensei nisso antes? Me senti bem motivada para trabalhar nessa linha, senti meus alunos mais motivados também para falar e participar. *A minha prática tem mudado aos poucos, agora faz parte do meu planejamento pensar na problematização dos temas, em fazer aulas com mais criticidade e enxergar além do que está ali.*

Laura: O curso foi muito bom e eu aprendi muito, mas *percebi que nem sempre vou conseguir trabalhar com Letramento Crítico, não em todas as aulas, porque as vezes preciso passar uma atividade só para relaxar um pouquinho, porque isso eles sentem prazer* “ah gosto da aula de inglês porque tem música!” E não precisa tanto essa cobrança de ter que pensar. *Acho que todo dia pesa! Com alguns temas mesmo sendo difícil dá para trabalhar, mas tem outros como homossexualidade, por exemplo, que eu não me sinto segura para trabalhar não, eu precisava ter mais formação sobre isso. Sem o apoio da Direção eu não trabalho com esse tema polêmico, porque depois os pais vem em cima da gente.* Eu acho que a gente *tem que ter tempo para adequar o conteúdo, para levantar questões críticas e fazer os alunos pensarem, pra planejar mesmo.* Essa semana mesmo eu não estou pra Letramento Crítico! *Acho que não é todo dia que dá para fazer. A gente precisava de ter tempo pra estudar, pensar e organizar.*

Sílvia: Eu sempre foquei na língua e nas estruturas da língua. Nunca tinha pensado em língua com discussões, porque meu foco principal era sempre a língua por si só. *Agora acho que posso ir além disso. Já trabalhei além dessa que foi filmada, a aula que fizemos sobre o ‘corpo’, que tinha no livro o tópico, já estou usando, tentando fazer na medida do possível, aos poucos eu vou incluindo o crítico nas aulas, sempre que percebo espaço eu já proponho uma pequena discussão e tal.*

Continua...

Continuação do QUADRO 13...

<p>Teresa: Foi uma boa oportunidade de trabalhar outras maneiras de se fazer aula incluindo os alunos e incluindo um tema que chama a atenção deles e contribui para a vida deles Eu sempre busquei fazer alguns questionamentos na sala de aula, mas não era com consciência de que era Letramento Crítico. Eu não pensava em tudo o que discutimos aqui, no aspecto político de língua inglesa, nunca pensei nisso não. <i>Mas agora eu sei que tem muitas coisas para serem discutidas numa aula de inglês e pretendo usar isso.</i></p>
<p>Luna: Gostei de ver a participação dos alunos, eles descobriram o que falava na música, viram o vídeo com as imagens. Eles ficaram perguntando vocabulário e procurando no celular, atiçou a curiosidade deles, falamos sobre intolerância, falta de aceitação do outro, falamos sobre relacionamento familiar e sobre quem ganha com situação de uma guerra... eu achei que foi bom, apesar de puxar da gente... <i>cansa, mas é válido.</i> Acho que em algum momento das minhas aulas eu já fazia e trabalhava com o crítico, mas agora estou entendendo melhor, vendo as aulas das colegas, discutindo, a gente amplia nossa e vê que a aula não precisa ser só aquela coisa de gramática sem refletir sobre nada. <i>Acho que vou usar o Letramento Crítico no dia a dia aos poucos quando sentir que dá para usar.</i></p>
<p>Letícia: A gente problematizou, questionou e refletiu na aula de inglês, é diferente com o Letramento Crítico! Tenho certeza que eles vão pensar nisso na vida deles e eu também vou pensar. <i>Acho que não é toda hora que a gente dá conta porque precisa planejar e isso exige tempo, mas essa prática vai aparecer com mais consciência daqui para frente, depois desse curso. Se eu perceber lugar eu vou fazer, não vou perder as oportunidades de refletir e discutir.</i></p>
<p>Vitória: Agora toda vez que vou planejar fico pensando se tem lugar para as discussões críticas. <i>Acho que toma muito tempo da aula, mas dá pra fazer aos poucos, mas não acho que seja fácil não porque a gente tá acostumada com o jeito tradicional e leva um pouco de tempo pra gente ir dando espaço para algo novo, tem que planejar direitinho.</i></p>
<p>Sophia: eu acho que pode ser menos rígido no dia a dia, porque nossa vida é corrida, mas como a gente leu naquele texto a gente pode pegar as brechas fazer muita coisa que a gente não colocou no planejamento, tem coisa que surge na hora, o insight vem naquela hora. Eu acho que entendi um pouco mais sobre Letramento Crítico e a partir de agora vou tentar inserir o componente crítico nas minhas aulas, inclusive já fiz alguns planejamentos a partir do livro, porque percebi que tinha brecha no livro também.</p>
<p>Glória: Uma experiência muito boa e que botou a gente para pensar e rever nossas posturas. <i>Eu gostaria de continuar com o trabalho crítico.</i> A aula de inglês fica mais interessante e mais relevante porque esses assuntos pedem uma reflexão.</p>

Fonte: dados da pesquisa — transcrição de vídeo, encontro de 12/12/2014.

Desse quadro, considereei pertinentes à análise cinco pontos sobre o trabalho com Letramento Crítico: 1) requer tempo para preparar aulas (Laura, Letícia, Vitória e Sophia); 2) é cansativo — pensar é cansativo — e temas que geram conflitos são menos prováveis de ser trabalhados (Laura, Letícia, Vitória, Sophia e Luna); 3) é possível trabalhar nas brechas (Sílvia, Luna, Letícia, Sophia); 4) amplia o horizonte da aula de Língua Inglesa (Bianca, Teresa, Luna, Glória); 5) está sendo feito nas aulas de Língua Inglesa (Bianca, Sophia e Sílvia).

O item 1 eu vejo como questão de planejamento — mencionado no quadro anterior a esse acima. Parece que, por ser algo com que se preocupam, esse item foi citado diversas vezes. De fato, faz sentido o que dizem as docentes: trabalhar com Letramento Crítico demanda planejamento; não se trata só de atividades de repetição ou comunicação guiada, mas também — e sobretudo — de atividades que problematizem o que é lido, ouvido e falado, na língua inglesa e na materna. Demanda que o professor pense criticamente sobre o tema trabalhado para refletir acerca de problematizações e formas de conduzir discussões e abordar os contextos local e global etc. Creio que, quanto mais se propuserem a passar por esse processo, mais confiantes podem se tornar as professoras, pois não deixa de ser, para elas, também um letramento.

O item 2 se traduz bem na visão de Laura: trabalhar com Letramento Crítico é difícil, pensar é cansativo, daí ser necessário que os alunos descansem um pouco. Para ela, o elemento lúdico continua a ser importante na aula de Língua Inglesa; a música, por exemplo, pode propiciar prazer e relaxamento, conforme o trecho: “percebi que nem sempre vou conseguir trabalhar com Letramento Crítico, não em todas as aulas, porque às vezes preciso passar uma atividade só para relaxar”. Como se lê, ela demonstra uma visão do senso comum: refletir sobre dado assunto problematizando suas consequências sociais constitui atividade difícil, penosa, que não pode ser feita todos os dias, pois os discentes precisam “relaxar”. Parece que, para ela, mesmo após o processo de refletir sobre Letramento Crítico e tentar pôr suas teorias em prática, o lúdico continua a ser o mais importante para propiciar descanso aos estudantes, como se pensar criticamente fosse algo que pudesse tirá-los de seu descanso e tornar a aula em algo “pesado”.

Convém frisar que não considero o lúdico um elemento alheio às aulas de Língua Inglesa; porém, defendo que estas não sejam vistas apenas como relaxantes, alegres. Laura evidenciou que há lugar para o Letramento Crítico, mas essa prática não ocorrerá todos os dias, o que compreendo e considero pertinente em certa medida, pois nem sempre é necessária uma longa discussão sobre o tema trabalhado. Embora façam sentido em algum grau os apontamentos de Laura, creio não ser necessário haver essa cisão. Até por meio da música se pode trabalhar uma perspectiva reflexiva e crítica, pois a letra é um gênero textual útil à construção de sentidos e criticidade; depende das atividades propostas e da maneira de explorá-la.

A afirmação docente de que “[...] não precisa tanto essa cobrança de ter que pensar. Acho que todo dia pesa” alude — convém reiterar — ao senso comum e pode ser resquício do currículo tradicional, vigente por muito tempo. Talvez por isso o ato de pensar seja visto assim pela professora e — quiçá — por seus alunos. Eis por que vejo como necessário desconstruir essa visão do pensar, ou seja, fazer o pensar ser visto como prazeroso também, além de significativo à compreensão dos estudantes sobre si, sobre o contexto local, sobre o contexto global e sobre como as práticas sociais os constituem e constroem sua realidade. Esse grau de compreensão pode lhes trazer muito mais autonomia para tomar suas decisões e buscar uma sociedade mais aberta à ação de seus membros, uma sociedade menos desigual.

Ao priorizar a problematização, o diálogo e as rupturas desestabilizadoras, o professor passa a não simplesmente reproduzir saberes prontos e sistematizados. Constrói com o alunado saberes importantes para a prática social. Porém, dada a falta de prática, aliada ao acúmulo de trabalho, os docentes se sentem cansados e — parece-me — que os alunos também, visto que já estão acostumados a práticas escolares que não priorizam o pensar; apenas a sobrevivência e a

boa convivência. Os professores parecem se curvarem a práticas relaxantes e de senso comum para evitar conflitos que necessitam de uso intenso de sua agência.

Noto que o ato de pensar passa a fazer parte do currículo segundo as orientações curriculares mais recentes (BRASIL, 2006) e as políticas educacionais; porém, a escola parece estar se adaptando aos poucos a esse novo modelo de currículo. Os professores parecem expressar cansaço e dificuldade para lidar com as novas perspectivas. Vitória deixa esse ponto claro em sua fala: “[...] não acho que seja fácil, não, porque a gente tá acostumada com o jeito tradicional e leva um pouco de tempo pra gente ir dando espaço para algo novo”. Os apontamentos das docentes fazem pensar que, embora haja sugestão para um currículo pós-crítico desde 1998, com os PCN, depois as Orientações Curriculares, de 2006, os estudantes estão em processo de internalização de práticas que incluem perspectivas pós-estruturalistas.

Laura aponta sua insegurança para trabalhar temas como sexualidade:

[...] com alguns temas, mesmo sendo difícil, dá para trabalhar, mas tem outros como homossexualidade,⁴³ por exemplo, que eu não me sinto segura para trabalhar, não; eu precisava ter mais formação sobre isso. Sem o apoio da direção, eu não trabalho com esse tema polêmico, porque depois os pais vem em cima da gente.

Essa fala faz um alerta: as escolas ainda operam segundo o currículo tradicional; ainda evitam trabalhar com o dissenso — contrariamente à filosofia do Letramento Crítico, segundo as quais a discordância é primordial para chegar à compreensão de que o mundo é feito de diferenças a ser respeitadas. A discordância na sala de aula e entre pais de alunos anula a necessidade de tratar da questão em nome do respeito às diferenças. Menezes de Souza (2011b, p. 297) se refere a essa questão, isto é, a “leitura” dos comportamentos:

A metáfora para a leitura é a do dissenso, do conflito. Leitura nunca tem um único significado, a gente precisa perceber que, dependendo de onde estamos lendo, nós vamos entender X. Outra pessoa em outro contexto pode entender de outra forma. Portanto sempre haverá um conflito de interpretações. Por que eu entendi assim e ele não? Por que eu acho isso e ele não?

Conforme esse excerto, tão importante quanto questionar o outro é o autoquestionamento para entender o porquê de nossas ações. Com efeito, é papel do professor, por meio de sua

⁴³ No encontro do grupo em 28 de novembro de 2015, foi sugerida uma atividade com o tema família; ao surgir a problematização sobre os tipos de família, a homoafetividade não foi bem aceita. As professoras recuaram. Não se sentiram seguras para discutir o assunto. Disseram que algumas famílias não aceitam que a escola trabalhe esse tema. Logo, precisariam saber mais sobre do assunto, fazer cursos e ter apoio da direção e da coordenação para não ser acusadas de motivar alunos e alunos a “se tornarem homossexuais”.

agência, estabelecer diálogo com seus alunos em relação ao currículo, à escola e à sociedade, de forma que, aos poucos, possam desconstruir sentidos e até mesmo levar novos sentidos às suas famílias.

Contudo, o que fazer quando o docente não se sente seguro para levar à sala de aula temas polêmicos mesmo que sejam estimuladores da reflexão? No dizer de Menezes de Souza, “[...] precisamos educar para a diferença, preparar para o conflito, se não a gente vai entender que toda vez que surge uma diferença ela precisa ser eliminada” (p. 298). Assim, ainda é necessário que os cursos de formação sejam voltados a concepções pós-críticas e transgressivas, pois se abrem a possibilidades de construir uma sociedade não só de justiça de igualdade, mas justa e igualitária porque é compreensiva e respeitosa. Noutros termos, esses atributos têm de vir da conscientização de cada um, e não apenas da imposição legal nem da força de ditames mercadológico que levam à publicização de imagens pouco correspondentes à realidade objetiva.

A perspectiva pós-crítica valoriza a diferença, e o Letramento Crítico se apresenta como filosofia em tal perspectiva: é a favor de uma educação que encoraje o desenvolvimento de atitudes para fazê-los avançar do nível do não senso comum a uma compreensão mais fundamentada, mais exemplificada, mais articulada em prol da promoção da inclusão.

O Letramento Crítico sugere a atitude indagadora, de suspeita, de contestação de comportamentos e ideias que, de alguma maneira, ferem e excluem socialmente. Assim, seria importante que a escola e, no contexto deste estudo, os professores de Língua Inglesa estivessem preparados para lidar com os conflitos que se impõem na sala de aula: espaço do exercício da compreensão e do respeito às diferenças.

De fato, o Letramento Crítico sugere romper com o paradigma de um pensamento hegemônico e buscar novas formas de pensar na educação. Mas compreendo não ser fácil aos docentes lidar, sozinhos, com temas que geram conflitos e são alvo de preconceito. A atitude reflexiva sobre como os discursos ajudam a perpetuar preconceito e discriminação tinha de ocorrer na escola toda, e não apenas em uma só disciplina. Essa condição, porém, não impede cada profissional de exercer sua agência nesse sentido. Os dados apresentados e comentados até sugerem mudança de atitude, assim como o conforto das práticas educacionais de feição mais tradicional. Exemplo disso está na constatação, mediante uma aula planejada à luz do Letramento Crítico, de que os alunos têm, sim, um senso crítico e de que suas falas revelam brechas que se abrem à exploração de tal senso crítico com a perspectiva de lhe dar solidez e amplitude.

Com efeito, o item 3 alude ao que algumas participantes falaram sobre trabalhar com o Letramento Crítico nas brechas — conceito marcante nas falas durante o curso de formação.

Algumas compreenderam que o exercício do Letramento Crítico não precisa ser visto com rigidez nem demanda planos mirabolantes. Ao contrário, pode ocorrer em circunstâncias derivadas da interação professor–aluno e estudante–estudante (ou seja, nas brechas que se abrem na interação, por sinal, bem passíveis de não ser notadas pelo docente — como aconteceu nas aulas aqui comentadas); também pode partir de um tema do livro didático: embora este, algumas vezes, não traga a reflexão explicitamente, o uso da agência e da criticidade docente pode ser explorado e proporcionar momentos de reflexão e desconstruções importantes.

Enquanto algumas participantes do grupo mostraram preocupação com planejamento — ou seja, com formas tradicionais de ensinar —, outras pareceram captar a possibilidade das brechas. Estas se desprenderam do planejamento mais rígido; perceberam que, para trabalhar com Letramento Crítico, não é necessário que tudo seja planejado para evitar surpresas. Ao invés, é importante captar os momentos passíveis de problematização e, por meio dela, ter — como diz Duboc — “[...] uma postura de provocar nos nossos alunos a suspeita de que nem tudo que lemos, vimos e ouvimos é o que o outro lê, vê e ouve” (p. 217). As provocações desafiam e desestabilizam concepções hegemônicas presentes nas salas de aula ao proporcionar momentos de reflexão e possibilidades de exercício da agência, da criticidade e da (re)construção de sentidos por todos os envolvidos, sobretudo professores e estudantes.

Algumas professoras mencionaram que o Letramento Crítico — item 4 dos selecionados para comentário analítico — ampliava o horizonte da aula de Língua Inglesa e que já estavam planejando atividades com base no Letramento Crítico. De fato, Bianca e Sophia prepararam, por conta própria, uma atividade cada uma e me enviaram por *e-mail* para que eu pudesse contribuir. A atividade de Bianca tinha como objetivo trazer a literatura para a aula de inglês. Ela fez uma comparação entre as obras *O crepúsculo* (utilizou excertos do filme) e *Romeu e Julieta* (utilizou excertos da peça adaptada). A docente percebeu que o filme continha muito da peça e que, nas duas obras, os protagonistas viviam um amor proibido pela sociedade. Ajudei Bianca a encontrar a brecha para trabalhar com Letramento Crítico ao sugerir perguntar aos alunos se havia, na sociedade, pessoas que não podiam viver um amor e quais eram as razões desse impedimento. Foi uma maneira de problematizar a questão das relações homoafetivas, de pessoas de classes socioeconômicas, etnias e idades distintas etc.

Não acompanhei essas aulas de Bianca; mas deparei que compreendeu parte do propósito do Letramento Crítico e que — é provável — suas aulas poderiam ir além de um conjunto de estruturas ou textos que não trazem reflexões e, em alguma medida, seguir uma

perspectiva mais problematizadora. Se assim o for, ela caminha rumo ao que pensa Pessoa (2015, p. 137):

Nessa perspectiva, as aulas de língua inglesa deixam de ter foco na gramática ou em trocas linguísticas aparentemente neutras como as que se passam em um hotel, restaurante ou aeroporto, mas se constroem por meio de textos e imagens que problematizam discursos e práticas hegemônicas. Assim, entendemos conhecimento como a construção de repertórios linguísticos na língua inglesa sobre temas que focalizam poder, desigualdade, discriminação, resistência e luta, objetivando que nós e nossas/os alunos/as nos engajemos em desafiar os discursos únicos em que acreditamos.

Esse excerto permite dizer que a atividade que Bianca preparou, além de sugerir problematização, demonstrou agência, criticidade e construção de sentidos.

Sophia criou uma atividade sobre favelas (ANEXO 4) e a enviou a mim por *e-mail*. Além de ter criado a atividade, ela filmou sua aula para compartilhar com o grupo de formação. Infelizmente, não foi possível ver o trabalho de Sophia a tempo de incluir neste estudo. Mas pretendo depois compartilhar com o grupo a iniciativa e a criação dela.

O visível uso da agência dessas duas docentes, assim como minha agência, mostrou que o processo de formação no grupo tem sido válido. Experiências como as delas são importantes para os formadores, pois podem compreender que a formação crítica docente está relacionada com transformação, visto que objetiva que os professores se envolvam na produção de conhecimentos mais humanos, democráticos e sempre em construção.

Com efeito, é desse envolvimento que deriva a construção de sentidos. Sentidos como aquele sobre o papel da língua inglesa no currículo — no caso das participantes do curso de formação. Tal papel subjaz à última pergunta que me propus a analisar neste terceiro momento. Ela foi respondida no início do curso de formação, ou seja, no questionário inicial. Não é intenção apontar resultados. A intenção é traçar uma comparação entre a construção de sentidos das docentes no processo do curso de formação. A meu ver, a concepção das professoras sobre o papel da língua inglesa no currículo tem estreita relação com a maneira como elas ensinam a língua.

Trago a seguir um quadro com a pergunta e as respostas sobre o papel da língua inglesa no currículo. As respostas se referem ao início do curso e ao fim. Escolhi anotar na coluna inicial o que disseram por último porque os dados da segunda coluna foram comentados no início da análise; agora, servem como elemento de comparação que ajuda a perceber mudanças na visão das professoras.

QUADRO 14 . Papel da Língua Inglesa no currículo escolar segundo o entendimento das professoras participantes da pesquisa em dois momentos

3) Qual o papel da língua inglesa no currículo escolar?	
RESPOSTA DADA NO FINAL DO CURSO	REPOSTA DADA NO QUESTIONÁRIO INICIAL — PRIMEIRO DIA DO CURSO
Glória: Acho que existe a <i>questão da humanização</i> , de sermos cidadãos do mundo. Muitas vezes, os alunos não sabem o que isso representa e ficam limitados a conhecer uma só cultura, um só jeito de ver a vida, porque eles tem que <i>saber que existem outras possibilidades, outros pensamentos e ideias e é importante saber que nem todos vivem do mesmo jeito ou vive na perfeição</i> . A língua inglesa ajuda nisso, a língua inglesa pode ajudar a entender as coisas até dentro do lugar que vivemos.	Glória: A língua inglesa tem uma grande relevância, pois faz com que o aluno entenda que o mundo, de certa forma, as coisas que acontecem, ciência, moda, tecnologia, acontecem primeiro em inglês;
Teresa: Não respondeu	
Vitória: Além do vestibular, o ENEM, porque eles tem que se preparar para fazer as provas, a língua inglesa ajuda na formação da pessoa mesmo. Se a gente pensar no sentido do curso que fizemos, a gente vê que, junto com essa preparação para o ENEM, tem uma <i>preparação para a vida da pessoa, o jeito que ela pensa e se posiciona</i> , porque lá no ENEM tem as questões críticas, que eu tava vendo... Não é só a língua que tem que saber, é a língua e mais a questão de pensar e tal.	Vitória: Inserir o conhecimento de uma cultura diferente, de uma outra língua que está em nosso meio, para os nossos alunos
Sílvia: Além de dar o conhecimento linguístico ao aluno é, também, ajudá-los a ampliar a visão de mundo, <i>conhecer outras culturas aprender a aceitar outras formas de viver</i> . A língua tem que servir para isso, não só para conhecimento, mas para ajudá-los a entender as diferenças do mundo e integrar o diferente à sua realidade; <i>aceitar melhor o que não está dentro do padrão da própria cultura e contexto local também faz parte desse mundo</i> .	Sílvia: Mostrar ao aluno que ele é capaz de ir além dos limites de seu bairro e mostrar que existem outras formas de pensar e de se relacionar com o mundo.
Bianca: Uma das funções da língua inglesa é <i>inserir os alunos no mundo de maneira mais globalizada</i> , porque, ao aprender outra língua, o aluno pode <i>se comunicar</i> com pessoas de outras culturas em países diferentes, <i>saber outra língua é unir mais as pessoas</i> .	Bianca: Levar aos alunos conhecimentos necessários à inserção ao mundo globalizado.
Laura: Acho que, <i>além de se comunicar</i> , a língua inglesa tem o papel de <i>despertar a consciência crítica nos alunos</i> ; eles já tem essa consciência, como vimos nas aulas, mas o professor ajuda no processo de <i>organizar isso</i> .	Laura: Despertar no aluno a vontade de aprender uma nova língua e mostrar que o inglês, hoje em dia, é uma necessidade diante da globalização.
Letícia: A língua inglesa oferece a oportunidade dos alunos terem <i>a chance de conhecer e aprender novas culturas, interagir nesse mundo tão globalizado</i> , onde saber uma língua <i>abre novos horizontes e amplia a capacidade de comunicação e compreensão do mundo</i> .	Letícia: Mostrar uma nova língua para os alunos, uma nova maneira de conhecer novos povos e culturas. Falar um idioma diferente.
Luna: Não respondeu	Luna: É orientar os alunos para enfrentar o mundo e mercado de trabalho globalizado.
Sophia: A língua inglesa contribui com o <i>conhecimento cultural, com informações diversas de outros países e do nosso próprio país</i> . A língua inglesa amplia o vocabulário e ajuda na <i>interpretação não só dela mesma, mas de outras disciplinas também</i> .	Sophia: A língua inglesa faz parte e é indispensável ao conjunto de conhecimentos necessários à formação básica para <i>ampliar a compreensão dos alunos sobre temas variados</i> .

Fonte: dados da pesquisa — questionário inicial e transcrição de vídeo do encontro de 12/12/2014

Por esse quadro, observo que, na visão de cada professora sobre o papel da Língua Inglesa no currículo, houve mudanças mais significativas em alguns casos e menores em outros.

Por exemplo, ao final do curso, Glória acrescentou, à resposta inicial, a humanização, a existência de outras possibilidades, outras ideias e outros pensamentos, a importância de saber que nem todos vivem da mesma forma ou em uma suposta harmonia — que parece ser ao que ela se refere ao dizer “na perfeição”. A docente demonstrou que sua visão se ampliou ao atribuir mais papéis ao inglês: no início do curso, ela havia atribuído um destaque sem muita reflexão: “tudo acontecia primeiro em inglês” — por isso a língua seria importante. Depreendi que houve, para Glória, novas construções de sentidos quando citou, ao final do curso, que “nem todo mundo vive na perfeição”.

Glória parece ter desconstruído a imagem naturalizada de mundo harmônico onde há países considerados superiores que produzem conhecimento através de uma língua — também supostamente superior — e ditam caminhos a quem seria considerado inferior. Eis sua resposta no primeiro questionário: “[...] de certa forma, as coisas que acontecem, ciência, moda, tecnologia, acontecem primeiro em inglês”. Em sua fala no momento final do curso, o papel da língua se associa com humanização e diversidade de pensamentos. A professora demonstrou criticidade ao ampliar — a meu ver — sua forma de se expressar sobre o tema e apresentar novas construções de sentidos para o ensino de inglês no contexto local, em especial o sentido de formação atribuível à aprendizagem de línguas.

Para as teorias de Letramento Crítico, o ensino de línguas deve priorizar princípios que foquem na formação de sujeitos capazes de viver no mundo de forma consciente e democrática. Nesse sentido, o ensino de línguas tem de trabalhar para a humanização através das relações dialógicas que visam à convivência entre o dissenso e o consenso. Arroyo (2002, p. 75) dá propriedade a esse raciocínio:

Aprender por exemplo o convívio social, a ética, a cultura, as identidades, os valores da cidade, do trabalho, da cidadania, as relações sociais de produção, os direitos, o caráter, as condutas, a integridade moral, a consciência política, os papéis sociais, os conceitos e preconceitos, o destino humano, as relações entre os seres humanos, entre os iguais e os diversos, o universo simbólico, a interação simbólica com os outros, nossa condição espacial e temporal, nossa memória coletiva e herança cultural, o cultivo do raciocínio, o aprender a aprender, aprender a sentir, a ser. Esses conteúdos sempre fizeram parte da humana docência, da pesquisa, da curiosidade, da problematização.

Esse excerto se alinha em pontos que Glória mencionou como papel da língua inglesa: “convívio social”, “cultura”, “cidadania” e “relações entre seres humanos”, que aludem ao caráter humanizador do ensino e da aprendizagem de um idioma. A visão da língua como promotora de conhecimento sobre diversidade cultural, também mencionada por Glória, dá ao idioma-alvo a função e a possibilidade de apresentar culturas diversas, e não só as hegemônicas. Tal atribuição — a meu ver — mostra mais abertura da professora ao ensino e à aprendizagem sobre outras culturas falantes de inglês, por exemplo.

Entretanto, alerta para uma visão simplista de que basta apresentar culturas diversas — como se convivessem harmonicamente — para dar conta da diversidade cultural que a língua proporciona. Como alerta Duboc (2014), a apresentação da diversidade cultural com caráter exótico ou homogêneo reforça a ideia de apenas uma perspectiva: a dominante, que trata a diversidade de valores e costumes como se estes fossem universais e adequados para todos os outros povos, ou até para todas as pessoas de uma mesma nação.

Se a diversidade cultural precisa ser tratada de forma problematizada e não homogênea, então o papel da língua tem de ser não só o de veicular noções de culturas, mas também de apresentar ideologias e visões de mundo que permeiam as práticas sociais em uma mesma cultura — que nunca é homogênea — e entre culturas distintas. Dessa forma, a aula de Língua Inglesa se abre à possibilidade de os estudantes perceberem que o mundo é intrinsecamente heterogêneo e que a subjetividade está presente em todas as culturas; mas que, ainda assim, há aquelas que podem apresentar pontos em comum, alguns dos quais — não por acaso — derivados do fenômeno global.

O mesmo discurso de atribuir à língua somente o papel de inserção de outra cultura estava presente na fala de Vitória no início do trabalho em grupo. Ao final do curso, porém, ela acrescentou à língua inglesa a função de preparação para vestibulares e para o ENEM; o que vejo como preocupação pertinente, pois a vida escolar e acadêmica dos alunos depende de avaliações externas. Para Duboc (2007), no caso da avaliação de línguas segundo o Letramento Crítico, ela deve ser distribuída, colaborativa, situada e negociada.

[...] uma avaliação distribuída e colaborativa abarcaria, por exemplo, a possibilidade de alunos e professores *compartilharem suas apreciações e deliberações*, tornando-as mais públicas e *menos verticalizadas*, em detrimento dos momentos avaliativos formais no modelo convencional de ensino. Quanto à sua natureza situada e negociada, referimo-nos à priorização do conceito de *verdades provisórias* e a ideia de *validade móvel*, a qual passaria a *emergir do próprio contexto no qual os sujeitos se inserem* (p. 219; grifo meu).

Depreendo que, para as teorias de Letramento Crítico, o professor avalia não apenas conteúdos acabados, mas também a forma como os alunos se posicionam e suas construções de sentido, oferecendo-lhes a possibilidade de reconstruir significados num processo reflexivo e crítico. Os resultados podem não ser fixos e estáveis; pode haver margem a concepções diferentes e subjetivas. Mas, nas provas do ENEM ou de vestibulares, há questões de múltipla escolha não flexíveis em suas respostas. O resultado é fixo e estável. Assim, como lidar com avaliações positivistas, de um lado, e, de outro, com uma educação que segue a filosofia do Letramento Crítico? Ficaria despreparado para exames externos um estudante cujas aulas, além de explorar aspectos linguísticos, têm foco em reflexão crítica?

Para Duboc (2007), o Letramento Crítico tem como objetivo uma preparação que vai além de provas mensuráveis, conteúdos objetivos, estáveis e memorizáveis condizentes com o modelo positivista de educação do século XIX. A filosofia do Letramento Crítico não prioriza apenas aspectos estruturais da língua e não utiliza uma só forma de texto para atribuir notas; também supõe preparar para compreender e construir sentidos para modalidades textuais distintas — imagens e quadrinhos, poemas e músicas, vídeos etc. Tal preparação com diversidade de recursos pode permitir, além da leitura e interpretação, o exercício da crítica, do olhar segundo perspectivas diferentes, colocar-se em papéis variados para tentar compreender como o outro interpretaria o mesmo texto segundo seu contexto; e assim por diante.

Vitória também trouxe a “[...] preparação para a vida da pessoa, o jeito que ela (a pessoa) pensa e se posiciona [...]” como outra função para a língua inglesa. Depreendi, então, que ela compreende que o inglês permite fazer reflexão e se preparar para lidar com problemas presentes na sociedade e no cotidiano. Cabe frisar que, mediante os temas trazidos para a aula ou os que já estão nos livros didáticos, o professor pode agenciar discussões úteis ao desenvolvimento de novas leituras e da criticidade. Segundo Jordão (2013, p. 82–3),

Para sermos críticos e desenvolvermos criticidade precisamos perceber que nossas próprias crenças e valores também são socio-historicamente construídos, que nossos próprios textos estão ancorados nos contextos discursivos em que são produzidos. Partindo dessa constatação, poderemos então tomar uma atitude de atenção que nos permite engajar-nos com o mundo em nossas experiências de engajamento.

O excerto salienta que a criticidade se desenvolve segundo a percepção de que as crenças e os valores vêm do contexto de onde se vive. O que se pensa e se fala, o que se produz e reproduz: nada vem do acaso. Para ter essa percepção, advogo o papel da escola — da aula de Língua Inglesa —, pois pode promover rupturas e desconstruções úteis à compreensão de como alunos e professores se comportam na vida. Muitas percepções precisam de atenção e reflexão, que possibilitam olhar com mais profundidade os discursos, os quais, por vezes, são excludentes e preconceituosos. Embora a atitude e o posicionamento na sociedade possam contribuir ou não para a inclusão, a língua inglesa parece ser um instrumento de atitude, atenção e engajamento, como enfatiza Jordão.

Ao seu discurso inicial, Sílvia acresceu um ponto relevante: “[...] aceitar melhor o que não está dentro do padrão da própria cultura e contexto local”. Sobre esse assunto, faz-se pertinente problematizar o perigo de se deixar dominar por discursos que menosprezam valores culturais e a importância de atentar à insensibilidade ao que é do outro, de outro ambiente. Para Rajagopalan (2005, p. 45),

Devemos nos conscientizar com clareza do verdadeiro objetivo da inclusão da língua inglesa no currículo. Este só pode ser o de ampliar, alargar a visão cultural do aluno, jamais substituí-la por outra. Isto é, a introdução à outra cultura deve servir para enriquecer a cultura que o aluno já tem. Afinal, o maior patrimônio que o aluno possui é a própria cultura.

Vejo que os professores de Língua Inglesa têm como desafio ensiná-la equilibrando o discurso entre a formação de alunos conscientes e críticos da língua que estão aprendendo e a compreensão da diversidade, das múltiplas formas de viver em lugares e com pessoas diversos. Duboc (2014) menciona que a proposta pós-moderna de educação que leva em conta a heterogeneidade, subjetividade, contextualização e problematização evidencia a diversidade linguística e cultural ao trazer para a sala de aula saberes plurais. Nesse sentido, seria importante levar, ao encontro da aula, atividades que permitam expandir e problematizar a compreensão sobre a cultura do outro; o que permite conhecer, também, minha cultura e a maneira como ambas poderiam se entrelaçar, produzir sentidos e criticidade e viabilizar uma sensibilidade cultural e social maior.

Com base em Kalantzis e Cope (2008) e Monte Mór (2008; 2010; 2011), Duboc (2013) apresenta uma sistematização⁴⁴ que os docentes podem utilizar para ampliar a visão discente durante as aulas. Por meio de algumas fases, o processo de planejamento de aulas com foco em Letramento Crítico pode se tornar mais claro e objetivo. O quadro a seguir apresenta.

QUADRO 15. Fases de planejamento de aulas com foco em letramento mais claro e objetivo

EXPERIÊNCIA COM O CONHECIDO	ATIVIDADES PARA EXPERIÊNCIAS, SABERES, INTERESSES E PERSPECTIVAS DOS ALUNOS SEGUNDO O QUE LHE É FAMILIAR
Experiências com o novo	Atividades que coloquem os alunos em contato com novas experiências e perspectivas, convidando-os a conhecer o que não lhes é familiar ou a pensar segundo uma perspectiva nova; o que a autora chama de momento do perturbar.
Conceituações	Momento em que os professores explicam, argumentam ou descrevem os objetivos da atividade, esclarecendo aos alunos as razões da expansão (além do livro, por exemplo)
Conexões locais e globais	Consciência da multiplicidade de sentidos em escalas locais e globais; por exemplo: dependendo do contexto de onde falo (local ou global), os sentidos poderão ser diferentes.
Expansão de perspectivas	Ampliação da visão de mundo do aluno por meio da consciência e do reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade e sua influência sobre a linguagem, identidades e valores. Por exemplo, o que eu sou, falo ou penso depende do lócus de vivência.
Transformação	Atividades que desenvolvam o uso da expansão ocorrida em novas situações e diferentes contextos, contribuindo para a formação de sujeitos éticos e responsáveis porque reconhecem a heterogeneidade além da sala de aula, ou seja, em outras práticas sociais.

Fonte: adaptado de Duboc (2014).

Esse quadro permite perceber que as fases mencionadas pela autora se adequariam a uma aula para trabalhar a questão mencionada não só por Sílvia, mas também em outras aulas nas quais o Letramento Crítico seja a filosofia principal de ensino.

Concluí que a percepção da docente sobre a função do inglês como elemento promotor da reflexão acerca da aceitação de outros padrões culturais demonstra criticidade; e isso — a meu ver — deixa claro que ela compreende, de forma crítica, a função da língua inglesa no currículo. Como quer Jordão (2014, p. 201), “[...] é papel do professor, ampliar seu leque de

⁴⁴ Duboc (2013) apresenta uma sistematização por meio de etapas; mas, para a extensão da aula, esclarece que o Letramento Crítico é compreendido por ela como atitude filosófica, e não como método. Ela alerta que essa sistematização não deve ser vista “[...] como fixa ou padronizada, podendo ser reinterpretada localmente, com omissão ou inclusão de alguma etapa” (p. 222).

procedimentos interpretativos e visões de mundo, para poder ajudar os alunos a ampliarem os seus”. Sílvia parece ter conseguido ampliar sua visão de mundo.

Bianca ampliou seu discurso: à fala sobre globalização, adicionou a comunicação — ao dizer que o papel do inglês seria “[...] comunicar com pessoas de outras culturas em países diferentes [...]” — e culturas distintas. Destacou a comunicação como função do idioma. Ou seja, focou na globalização e na comunicação. Mas noto certa ingenuidade em sua fala ao afirmar que “[...] saber outra língua é unir mais as pessoas [...]”, ela evidencia não ter ainda inferido ou refletido sobre os efeitos nocivos da globalização (vide o capítulo 1 deste trabalho); parece ver apenas um lado da moeda. Talvez tenham faltado leituras e mais aprofundamento sobre o tema globalização no curso de formação — tema comum na fala de docentes como as participantes da pesquisa aqui descrita e de outros contextos em que estou inserida, tais como a associação de professores e a graduação em Letras. Refleti que seria importante retomar esse tópico no módulo seguinte do curso de formação.

Lopes (2003) afirma que docentes de inglês podem cooperar não só para a desconstrução do discurso único que propaga as ideologias de uma globalização excludente, mas também para a construção de outra globalização: fundada na compreensão da vida social como algo constituído por identidades fragmentadas e fluidas e em alianças firmadas entre os excluídos.

Sobre o papel da língua inglesa para comunicação — também citado por Bianca —, Norton e Toohey (2004) alertam que as abordagens críticas e pós-críticas estão voltadas para aprendizagem de línguas e mudança social; e nessa visão o idioma não é simplesmente um meio de expressão ou comunicação, mas uma prática que constrói e é construída pelas maneiras como os aprendizes se compreendem e compreendem seu contexto social, assim como os vários contextos sociais do mundo. Pennycook (2001) toca nesse ponto ao dizer que a língua é vista como essencialmente política: nela o poder é entendido em suas operações micro: em relação a questões de classe, etnia, gênero, sexualidade etc. Por isso, compreendo que o papel da língua não está restrito à comunicação; ela tem outras funções, como a função problematizadora, que pode apontar a possibilidade de transformar o mundo mesmo que em um contexto micro.

Contudo, essa função problematizadora não foi citada pela professora. Assim, depreendo que Bianca ainda está em processo de compreensão do Letramento Crítico — assim como todas do grupo, incluindo a mim como formadora que, também, aprende no processo. No segundo quadro dessa análise, Bianca menciona que “[...] nunca tinha pensado

em Letramento Crítico na minha vida [...]”. Trata-se de algo novo para ela. A aula dela aqui analisada demonstra que ela compreendeu a filosofia do Letramento Crítico, ou seja, o papel da Língua Inglesa como disciplina útil à formação de alunos que refletem, constroem sentidos e problematizam questões nas aulas mediados pelos docentes, porém, ela ainda não traz em seu discurso verbalizado as questões principais do Letramento Crítico.

Para Jordão (2013, p. 84),

As escolas deveriam se constituir em espaços para questionamento das práticas de construção de sentidos e representação de sujeitos e saberes, para problematização dos sistemas sociais de hierarquização desses sujeitos e saberes, para investigação dos sentidos do mundo e seus processos de construção, distribuição, reprodução e transformação.

Também Laura alargou seu discurso. Para ela, antes do curso, o papel da língua inglesa era estimular a aprendizagem de uma nova língua como um idioma necessário ante a globalização; ao final do curso, ela viu o inglês como língua cuja função é permitir a comunicação e que pode suscitar a consciência crítica discente e a agência docente. Sobre o conceito de comunicação — comentado na análise anterior, no caso de Bianca —, defendendo que se trata de *um* dos objetivos do ensino de língua inglesa; a meu ver, tais objetivos precisam abarcar ainda a criticidade, a reflexão, a autonomia e a consciência cidadã (vide discussão no capítulo 1 sobre teorias de Letramento Crítico que embasam a pesquisa).

Laura citou outras duas funções para a língua inglesa. Da forma como vejo, “[...] eles já têm essa consciência, como vimos nas aulas, mas o professor ajuda no processo de organizar isso [...]”, a participante traz dois pontos importantes: 1) os estudantes já têm saberes construídos socialmente — construções de sentidos — que levam à sala de aula; 2) a agência dos docentes é necessária para ampliar esses conhecimentos. Sobre os conhecimentos discentes (ponto 1), Laura percebeu que os saberes de seus alunos têm importância e que não são inferiores apenas porque provêm de estudantes; ou seja, de pessoas que, supostamente, detêm menos conhecimento do que professor — como ela mostrava pensar no início do trabalho. Assim, para Laura, houve novas construções de sentidos e criticidade sobre o papel do inglês e o papel formador e crítico das aulas de línguas; o que é convergente às concepções do Letramento Crítico.

Jordão (2005, p. 81) esclarece que, para o Letramento Crítico, o conhecimento “[...] é um saber construído, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo; é saber sempre passível de contestação, questionamento e transformação”. Assim, os professores podem agir, exercer suas agências (ponto 2) para não apenas expandir os discursos trazidos pelos alunos, como também

fomentar um debate que possibilite desconstruir “verdades” e instigar suspeitas. Esse processo é mediado pelo docente, que “organiza” o conhecimento, que está sempre em (re)elaboração, permitindo (re)construções de sentidos. A professora relacionou objetivamente a língua inglesa com Letramento Crítico, demonstrando, a meu ver, ter inferido a proposta do curso.

Letícia, por sua vez, manteve seu foco na cultura e na comunicação — analisadas antes com base na falas de algumas professoras. Além desses dois pontos, a docente acrescentou que o inglês “[...] abre novos horizontes e amplia a capacidade de comunicação e compreensão do mundo”. Essa fala está presente no senso comum, em que se veem esses horizontes como possibilidades de trabalho e inserção em certos nichos sociais. Por exemplo, vejo na fala da professora um amadurecimento na concepção do Letramento Crítico quando se refere à “compreensão de mundo”; “compreender o mundo” pode corresponder à ampliação da visão de mundo do aluno, o que pode ocorrer por meio da consciência e do reconhecimento da heterogeneidade e multiplicidade presentes no mundo (DUBOC, 2015, p. 222).

Para Jordão (2013), ampliar horizontes é abrir-se para espaços múltiplos, complexos e instáveis; para possibilidades de estar no mundo, viver em espaços híbridos e produtivos com potencialidades de sentidos que podem ser consolidados nas práticas sociais. Assim, se o professor ensina sempre alertando para a heterogeneidade e multiplicidade de sentidos existentes no mundo, os estudantes terão a oportunidade de reconhecer, sensibilizar-se e engajar-se em práticas sociais includentes, partindo de seus contextos locais para contextos mais amplos.

No início do curso, Sophia compreendia a Língua Inglesa no currículo como importante para “[...] ampliar a compreensão dos alunos sobre temas variados”. Ao final do curso, acrescentou o conhecimento da cultura de outros países e do Brasil à sua compreensão — o que foi discutido na análise da aula Sílvia e que vejo como aplicável, também, ao caso de Sophia. Como função do inglês, ela se referiu ao papel de ajudar “[...] na interpretação não só dela mesma, mas de outras disciplinas também”. Esse papel interdisciplinar⁴⁵ da língua percebido por Sophia mostra que há inúmeras possibilidades de compreender o mundo

⁴⁵ A interdisciplinaridade surge na segunda metade do século passado. Seria uma resposta a uma necessidade, verificada sobretudo nos campos das ciências humanas e da educação, de superar a fragmentação e o caráter de especialização do conhecimento provocados por uma epistemologia de tendência positivista cujas raízes abrigam o empirismo, o naturalismo e o mecanicismo científico do início da modernidade. Sobretudo pela influência dos trabalhos de grandes pensadores modernos como Galileu, Bacon, Descartes, Newton, Darwin e outros, as ciências foram divididas e se especializando. Organizadas, em geral, sob influência das correntes de pensamento naturalista e mecanicista, buscavam, já na renascença, construir uma concepção mais científica de mundo. A interdisciplinaridade, como um movimento contemporâneo que emerge na perspectiva da dialogicidade e da integração das ciências e do conhecimento, vem buscando romper com o caráter de hiperespecialização e a fragmentação dos saberes (THIESEN, 2008).

quando se estabelecem relações com outras disciplinas — não por acaso, um conceito muito explorado em documentos oficiais da educação pública.

Como esses mesmos documentos afirmam, há várias formas de realizar atividades ou trabalhos interdisciplinares; e muitos são os benefícios dessa prática em prol de um processo de ensino e aprendizagem mais significativo e coerente com os anseios e as demandas dos alunos. O professor pode realizar a interdisciplinaridade, identificar conteúdos de sua disciplina e o de outras — curriculares ou não — e, assim, estabelecer relações entre eles.

Este estudo envolveu sociologia e língua inglesa; por exemplo, na elaboração e condução da aula sobre política. Nesse processo,

Cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia na grade, mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu lócus de cientificidade. Essa cientificidade, então originada das disciplinas, ganha status de interdisciplina no momento em que obriga o professor a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2008, p. 18).

Essa passagem pode ser lida como indicativo da agência docente quanto a fazer ocorrer o movimento na disciplina. À medida que percebe o que pode ser correlacionado com sua disciplina, o professor articula e desfragmenta o formato isolado e interliga saberes. Duboc (2012, com base em BRITZMAN, 1991) reitera esse raciocínio ao destacar que o isolamento disciplinar tem implicações porque transforma as disciplinas em “ilhas”, como se os objetos e fenômenos estudados em cada uma fossem estanques, desligados, isolados, independentes etc. Infelizmente, ainda há “[...] definição dos limites de relevância, por meio da autorização de determinados discursos em detrimento de outros” (p. 3). Esse tipo de isolamento dificulta ampliar os conhecimentos dos discentes e tende a impedi-los de perceber a interligação dos saberes e o quanto estes propiciam uma visão de mundo mais complexa e mais profunda.

Ainda assim, convém frisar: a interdisciplinaridade pode ajudar a articular um processo de ensino e aprendizagem mais aberto. Isso porque cria condições de, por exemplo, construir, ampliar e embasar sentidos mediante o contato com o conteúdo de outras disciplinas de maneira integrada e articulada e em prol da construção de saberes múltiplos. De fato, Sophia percebeu que pode explorar o ensino e a aprendizagem de inglês com um olhar interdisciplinar para provocar rupturas, desconstruir visões mecanicistas de mundo e

educação. Subjacente a essa percepção estão a construção de novos sentidos para o papel da língua inglesa, o exercício da criticidade e a agência docente.⁴⁶

Enfim, no contexto das escolas públicas onde as professoras atuam, o trabalho conjunto de procurar criar práticas de Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa serviu para que todas as participantes — inclusive eu — repensassem em suas práticas e percebessem as dificuldades que surgem nesse processo. Assim, foi possível pensar em como lidar com tais dificuldades e continuar a busca por um ensino de línguas mais significativo e mais engajado nas práticas sociais dentro da escola e fora dela. Ensino que ainda requer muita pesquisa.

⁴⁶ Cabe dizer esclarecer que Luna e Teresa não aparecem nesta parte final da análise porque não responderam à pergunta no encontro final. Infelizmente, tiveram de se retirar mais cedo, daí não foi possível captar suas respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas últimas considerações tendem a uma síntese dos resultados da pesquisa — ao voltar a seus pontos elementares — e a uma abertura de possibilidades — ao apontar elementos importantes que se impuseram no desdobramento da pesquisa, mas escaparam ao escopo do estudo.

A pesquisa objetivou promover uma investigação sobre aspectos do processo de formação de professores de Língua Inglesa da rede pública do Tocantins na perspectiva do Letramento Crítico e seus desdobramentos em práticas em sala de aula. Por meio de um curso de formação continuada — *“Thinking beyond the classroom”* —, busquei levar a filosofia do Letramento Crítico como contribuição possível para desenvolver uma formação docente que presuma aulas de inglês mais significativas em contexto local; ou seja, na cidade de Araguaína. A pesquisa se desdobrou com esta proposição: aulas de Língua Inglesa que problematizam temas como relações de poder, suas representações discursivas e implicações para a vida cotidiana individual e coletiva contribuem, em longo prazo, para uma formação mais significativa e mais relevante para o contexto local.

Noutros termos, defendo que professores de Língua Inglesa mais preparados para lidar com novas perspectivas — apresento o Letramento Crítico como uma delas — podem beneficiar os alunos, pois estes tendem a considerar as aulas desse idioma como mais relevantes e significativas. Advogo que a aula objetive contribuir para uma formação que vá além da sala de aula com a discussão problematizadora de assuntos ligados a práticas sociais cotidianas que envolvam os estudantes no debate e com voz ativa. Aos docentes, cabe desenvolver e consolidar maneiras de exercer a agência, a criticidade e a construções de sentidos.

Não faltaram — a mim e às participantes — dúvidas, rupturas, desconstruções e (re)construções. Durante todo o processo do curso e das aulas nas escolas. Todo o tempo houve envolvimento com uma continuidade de inquietações e buscaram romper com maneiras antigas de fazer aulas; maneiras que aos poucos — foi possível notar — estão rompendo com a rigidez e imobilidade, marcas do estruturalismo que nos acompanha há séculos. De fato, mudar não é fácil, mas creio que este trabalho mostre ser possível, por meio de nossas agências, traçar rumos mais promissores para o ensino de língua inglesa neste local.

Para o Letramento Crítico — convém frisar —, as múltiplas vozes são consideradas, e a busca da desconstrução de visões hegemônicas, mesmo em um nível micro como o deste

estudo, faz-se necessária e importante. Isso porque ajuda a compreender, na lógica aqui adotada, que a escola e a aula de Língua Inglesa são espaços passíveis de trabalhar com práticas problematizadoras que podem levar ao engajamento, estimulando os discentes a desenvolver ações que possam ajudá-los a construir um mundo menos desigual e menos doloroso — como é para muitos hoje.

Tendo em mente os pressupostos centrais do Letramento Crítico, creio ter delineado caminhos de resposta à primeira pergunta da pesquisa: *como construir e implementar, em conjunto, práticas pedagógicas em contexto local com base na filosofia do Letramento Crítico?*

Com efeito, neste trabalho, a construção e concretização de práticas pedagógicas locais foram feitas por meio da constituição de um grupo de estudos de professores de inglês que passaram por um processo de formação continuada. Em tal processo, foram capazes de compreender e exercer a agência, a criticidade e a construção de sentidos mediante teoria e prática. A leitura dos textos, as discussões em grupo, o processo colaborativo, a criação das atividades em conjunto e a prática: tudo levou a pensar em novas possibilidades para aula de inglês que seja não apenas estruturalista, mas também pós-estruturalista, pós-moderna e pós-colonial. A construção de práticas locais deu-se por meio de um trabalho conjunto cujas vozes das participantes se somaram de maneira a construir o exercício do Letramento Crítico. A colaboração do grupo foi de suma importância durante o curso de formação, que se configurou como comunidade de prática com partilha de ideias e frustrações, também de busca de soluções.

Construir práticas em contexto local à luz do Letramento Crítico requer disposição a trabalhar com os docentes de forma igualitária, respeitar o lugar onde atuam e vivenciar suas dificuldades para, em conjunto, construir práticas significativas. Não por acaso, as participantes da pesquisa se mostraram fortalecidas com o trabalho em grupo e atuaram como em uma comunidade de prática cujos os membros partilham dos mesmos anseios.

Sobre a pergunta dois da pesquisa: *como o processo de ações colaborativas do grupo com foco no Letramento Crítico foi interpretado pelas participantes da pesquisa*, as professoras demonstraram compreender o conceito de Letramento Crítico e atuaram de maneira significativa em suas salas de aula. Algumas, porém, ainda acreditam que trabalhar com o Letramento Crítico demanda tempo e elaboração em demasia. Creio que isso ocorra porque ainda estão em processo de percepção de que o Letramento Crítico não é método; é filosofia que pode ser exercida em conjunto com metodologias de ensino já existentes ou que

podem ser construídas por elas mesmas. Uma sugestão para exercê-lo é aproveitar brechas para questionar, suspeitar e (des)construir relações de poder na sociedade e que estão presentes nas salas de aula. Também a problematização torna-se componente essencial para que possa haver ações que levem à agência, à criticidade e à construção de sentidos.

Trabalhar em grupo tornou o processo mais rico e colaborativo. Quando alguém do grupo pedia ajuda ou não sabia como lidar com algum assunto, a ajuda era mútua. Professoras que criaram atividades compartilharam com as demais em um processo de cooperação. Ao lerem as transcrições umas das outras, notaram que todas conseguiram promover Letramento Crítico e que a experiência havia sido relevante e compensadora. Em um primeiro momento, as docentes acreditavam que não obtiveram bons resultados ou que a aula não havia sido “a grande aula com Letramento Crítico” que de alguma forma fez parte do imaginário do grupo; porém, quando viram a participação e colaboração discente, ficaram impressionadas com tantos dados e com a participação dos alunos. Houve reflexão sobre pontos para lapidar. Percebemos que ouvir é importante — sem o hábito de ouvir, o professor se torna centralizador — e que muitas falas dos estudantes — ouvidas pelo vídeo e lidas na transcrição — foram negligenciadas no momento da aula e esta descoberta desconstruiu parte de nossa velha maneira de ensinar ainda com grande foco na educação bancária.

Trabalhar com nove profissionais em sete escolas diferentes não foi fácil; mas foi gratificante — para mim e para elas. Estar com o grupo ainda ativo sugere que acreditaram que o curso foi e ainda é válido; sobretudo, que a troca e o diálogo, a elaboração e o desenvolvimento conjunto de atividades, a reflexão e o debate se traduziram em ações colaborativas e enriquecedoras do processo, assim como se abriram à fala e à escuta de vozes distintas.

Quanto à pergunta três de pesquisa sobre *minha autocrítica com relação ao uso de minha própria agência, construção de sentidos e criticidade durante o processo do curso de formação*, vejo que amadureci como pesquisadora. Descobri maneiras de trabalhar textos teóricos em conjunto com a prática, exemplificando, ouvindo das professoras e construindo colaborativamente. Busquei aprofundar meus conhecimentos sobre o Letramento Crítico que no início do curso ainda eram parcos. O aspecto produtivo de ter sido como foi é que, ao observar os vídeos e as transcrições, passei por um processo de corrigir minha postura, falar menos, ouvir mais e considerar as colocações das participantes.

Acredito ainda que amadureci com elas. Compreendi que, por muitas vezes, fui rígida em demasiado comigo mesma. Era um trabalho complexo que exigia muitas ações e, como

pesquisadora, não me perdoava por termos desperdiçado brechas importantes e me achava culpada por não ter feito intervenções na hora. Aos poucos, compreendi não ser possível captar tudo que acontecia, mas que exerci minha agência de maneira significativa provocando a criticidade e a (re)construção e (des)construção de sentidos do grupo. Proporcionei momentos de reflexão sem autoritarismo de modo que as próprias participantes teceram suas críticas sobre si mesmas ao se verem em ação, sem haver uma “avaliação” minha.

Considero que minha agência com relação ao grupo de professoras amadureceu à medida que o curso foi prosperando. Conheci melhor os anseios, as dificuldades e o cotidiano delas. Nossos saberes se entrelaçaram de forma a construir momentos de reflexão e ação conjuntas. Manter um grupo de nove profissionais engajadas e colaborando para que o trabalho acontecesse pode ser lido como a ocorrência de agência de minha parte. Minha criticidade avançou com as leituras e a convivência maior no ambiente da escola pública. Em alguns momentos, não enxerguei *a priori* alguns processos. Quando participei da aula de Teresa, por exemplo, voltei para casa me sentindo impotente. Enxerguei muita dificuldade, e vi que são estas dificuldades que Teresa enfrenta todos os dias mantendo sua fé e vontade de fazer algo diferente. Ela acredita que vai dar certo e eu aprendi com ela!

Esses quatro anos de doutorado me fizeram amadurecer e construir novos sentidos. Hoje vejo que o processo é como um conta-gotas: cada passo adiante é uma vitória e demos grandes passos!

Posso afirmar que a pesquisa alcançou os objetivos propostos de apresentar a perspectiva do Letramento Crítico; preparar atividades colaborativamente com base nos estudos sobre Letramento Crítico; participar das aulas com as professoras no intuito de auxiliar e vivenciar, em conjunto, as aulas em regime de colaboração; refletir em conjunto sobre pressupostos teóricos e práticas pedagógicas que orientam a formação de docentes de inglês da escola pública no Estado. A publicação do material produzido no portal da Diretoria Regional de Educação de Araguaína e da Secretaria de Educação do Tocantins ainda está em andamento, mas brevemente será cumprida.

Houve limitações ao desenvolvimento da pesquisa. Um entrave central foi a impossibilidade de assistir a mais aulas em colaboração com as participantes e, assim, poder coletar mais trabalhos discentes para perceber o processo de nosso trabalho. Foi possível captar um número baixo de aulas. Infelizmente, uma greve dos professores do Tocantins de quase quatro meses impossibilitou fazer mais aulas colaborativamente. Ainda assim, compreendi que esse fator não acarretou danos à pesquisa porque o foco era no processo de

formação das docentes do grupo. Noutros termos, os dados obtidos foram ricos e suficientes para desenvolver a análise.

Enfim, cabe dizer que o processo da pesquisa impôs questões que escaparam ao seu escopo, isto é, não foram desenvolvidas. Uma delas se refere ao foco nos alunos de forma mais abrangente. Afinal, este trabalho considerou a dimensão da docência. Mas creio ter mostrado a participação discente como coadjuvantes de grande valia nesta história. A manifestação dos estudantes me proporcionou reflexões preciosas porque me fizeram uma profissional com mais criticidade, capaz de enxergar de maneira mais clara e realista a vida nas escolas públicas, as limitações, as dificuldades e o quanto alunos das escolas públicas são críticos e têm potencial enorme de engajamento. Os estudantes são a outra parte *sine qua non* do processo de ensino e aprendizagem. Assim, creio que a relação entre letramento crítico, ensino (de inglês) e formação discente em escola pública mereça pesquisa futuras. Aí se incluem, por exemplo, as noções — e ações — de agência, criticidade e construção de sentidos no processo escolar.

Ainda assim, espero que este estudo possa contribuir para a formação de outros professores de línguas; que ajude a articular propostas com foco na escola pública e na formação *com* professores e que oportunize aos profissionais expressar anseios e dificuldades, aliando de forma significativa as teorias às práticas, sobretudo, considerando o contexto local— como este trabalho pretendeu fazer.

REFERÊNCIAS

- AHEARN, L. M. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*, n. 30, p. 109–37, 2001.
- ALENCAR, Elisa Borges de Alcântara. *Um galo sozinho não tece um(a)manhã*: o papel de uma associação de professores de LI na formação da competência profissional de seus associados. 2010. 299 fl. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) — Departamento de Letras, Universidade de Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7211/1/2010_ElisaBorgesdeAlcantaraAlencar.pdf>
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2004.
- APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- APPADURAI, Arjun. *Dimensões culturais da globalização: a modernidade sem peias*. Lisboa: Teorema, 2004.
- ARCHER, M. *Being human: the problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- ARENDT, Hannah. *O que é política?* 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. O inglês em tempos de globalização: para além do bem e mal. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5–14, jan./abr. 2007.
- AUERBACH, E. R. Reexamining English only in the ESL classroom. *Tesol Quarterly*, v. 27, n. 1, p. 1–4, Spring 1993.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Ferreira (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BERBEL, N. A. N. O exercício da práxis por meio da metodologia da problematização: uma contribuição para a formação de profissionais da educação, 2007. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R. (Org.). *Discutindo a educação na dimensão da práxis*. Curitiba: Champagnat, 2007, v. 1, p. 149–64.

BHABHA, H. A Questão do “outro”; diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

BHABHA, H. K. *The location of culture*. London and New York: Routledge, 1994.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BOBBITT, John Franklin. *O currículo*. Lisboa: Didática, 2004.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

BORGES, C. M. F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Exame nacional do ensino médio*. Questão de Língua Inglesa do ENEM 2016. Disponível em: <<https://www.infoenem.com.br/provas-anteriores/>>. Acesso em: out. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB. 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2009.

BRUNER, J. *Actual minds, possible worlds*. Massachusetts: Harvard University Press, 1986.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: CUP, 1999.

CANAGARAJAH, A. S. Globalization, methods, and practice in periphery classrooms. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Org.). *Globalization and language teaching*. London: Routledge, 2002.

CANAGARAJAH, Suresh (ed.) *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah: Erlbaum, 2005.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. Fundamentos para educação na diversidade. In: MARANHE, E. A; MORAES, M. R. S. (Org.). *Introdução conceitual para educação na diversidade e cidadania*. São Paulo: ed. UNESP, 2009, v. 2.

CAVALCANTI, Marilda C. Applied linguistics: Brazilian perspectives. *AILA review*, v. 17, n. 1, 2004.

- CAZELOTO, Edilson. *A inclusão digital e a reprodução do capitalismo contemporâneo*. 2007. Tese (doutorado em Comunicação e Semiótica) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 2007. Disponível em: <[http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/1/TDE-2007-12-27T07:03:47Z-4637/Publico/Edilson %20Cazeloto.pdf](http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/1/TDE-2007-12-27T07:03:47Z-4637/Publico/Edilson%20Cazeloto.pdf)>. Acesso em: 28 abr. 2013.
- CERVETTI, G.; PARDALLES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical Reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, abr. 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/art_index.asp?HREF=cervetti/index.html>. Acesso em: 30 ago. 2016.
- CESNIK, Fábio de Sá; BELTRAME, Priscila Akemi. *Globalização da cultura*. São Paulo: Manole, 2005.
- CHIQUITO, Ricardo Santos. Escrita curricular: algumas considerações a partir das abordagens pós-estruturalistas/pós-críticas do currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2008.
- COELHO, H. S. H. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. F. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 123–43.
- COMBER, B. Classroom explorations in critical literacy. In: FEHRING, H.; GREEN, P. (Org.). *Critical literacy: a collection of articles from the Australian Literacy Educators’ Association*. Newark: International Reading Association, 2001a, p. 90–111.
- COMBER, B. Critical literacies and local action: teacher knowledge and a “new” research agenda. In: COMBER, B.; SIMPSON, A. (Org.). *Negotiating critical literacies in classrooms*. Mahwah: Earlbaum, 2001b, p. 271–82.
- CONNELLY, M.; CLANDININ, D. J. *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*, 2000.
- CONTIN, A. O ensino de LE (inglês) na escola pública: uma perspectiva sociointeracionista das formas de interpelação do professor. In: SILVA, K. A.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Perspectivas de investigação em linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2008, p. 53–64.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. Multiliteracies: new literacies, new learning. In: HAWKINS, M. R. *Framing languages and literacies: socially situated views and perspectives*. New York: Routledge, 2013, p. 105–35.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.

- CORAZZA, Sandra. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio F. (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 2003.
- COSTA, A. S.; SASS, S. D.; AMITRANO, G. C.; FABRI, M. A noção de engajamento no pensamento de Jean-Paul Sartre. Universidade Federal de Uberlândia, 2011.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem & Ensino*, v. 4, n. 1, p. 11–36, 2001.
- CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- DELEUZE, Gilles, and Felix Guattari. *On the line*. S. l.: Semiotext(e), 1983.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Rizoma*. Trad. Rafael Godinho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.
- DERRIDA, Jacques. *Writing and difference*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.
- DERRIDA, Jacques. *Deconstruction in a nutshell: A conversation with Jacques Derrida*. Fordham Univ Press, 1997.
- DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DERRIDA, Jacques. *Writing and difference*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.
- DOURADO, Maura Regina da Silva. Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para formação de professores. *Ariús*, Campina Grande, v. 13, n. 2, p. 168–75, jul./dez. 2007.
- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico. *Entretextos* (UEL), v. 7, p. 189–203, 2007.
- DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. Tese (Doutorado em Letras) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.
- DUBOC, Ana Paula Martinez. Teaching with an attitude: finding ways to the conundrum of a postmodern curriculum. *Creative Education*, v. 4, n. 12B, p. 58–65, 2013.
- DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras na contemporaneidade: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.). *Avaliação no ensino aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas: Pontes, 2014a, p. 21–47.
- DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014b, p. 209–29.

DUBOC, A. P. M. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de língua estrangeira*. São Paulo: Paco, 2015.

DUBOC, A. P. M.; GATTOLIN, S. R. B. Letramentos e línguas estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso. In: LUCAS, Patrícia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço (Org.). *Temas e rumos nas pesquisas em linguística (aplicada): questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas: Pontes, 2015, v. 1, p. 245–80.

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 multiletramentos e letramento crítico: novos sentidos para sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes, 2016, v. 1, p. 57–80.

DUDAS, T. L. Investigando as representações do professor de inglês da rede pública sobre sua prática docente. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 161–74.

ELLIOTT, John. *Action research for educational change*. Chicago: Open University Press, 1991

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (Ed). *Handbook of research teaching*. New York: Macmillan Publishing Co., 1986.

FABRÍCIO, B. F.; SANTOS, D. The (re)framing process as a collaborative locus of change. In: COOK, G.; NORTH, S. (ed.). *Applied Linguistics in action: a reader*. London: Routledge, 2010.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. *Prática de texto para estudantes universitários*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2001

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008, p. 17–28.

FERRAZ, D. M. *Letramento visual: a leitura de imagens nas aulas de inglês*. Jundiaí: Paco, 2012, v. 1. 157p .

FERRONI, R. O papel da língua materna na sala de língua. *In-Traduções*: Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 82–94, 2011.

FESTINO, C. G.; MATTOS, A. M. A.; MIZAN, S. Becoming critical: teaching and learning through critical literacy. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 2.; 2008, Rio de Janeiro. *Caderno de resumos*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008, p. 111–3.

FETTERMAN, David. *Ethnography: Step-by-Step*. London: SAGE, 1998

- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- FOUCAULT, M. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970–1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.
- FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. Taylorismo e fordismo. *Brasil Escola*. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2017.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, M. M.; LESSA, A. B. C. Professores de inglês da rede pública: suas representações, seus repertórios e nossas interpretações. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRIDMAN, Luis Carlos. *Vertigens pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.
- FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Escola de administração de empresa de São Paulo. *Tecnologia de informação*. 27ª pesquisa anual do uso de TI, 2016. Fernando S. Meirelles. Disponível em: <<http://eaesp.fgvsp.br/sites/eaesp.fgvsp.br/files/pesti2016gvciappt.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Autonomia da escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez (Guia da escola cidadã; v.1), 2004.
- GEE, J. P. *The social mind: language, ideology, and social practice*. New York: Bergin & Garvey, 1992.

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

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (Org.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. In: HALL, S.; HELD, D.; MCGREW, T. *Modernity and its futures*. Trad. Tomaz T. Silva e Guacyra L. Louro, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARBORD, John. The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, v. 46, n. 4, p. 350–5, 1992.

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. 4th ed. Harlow: Pearson Longman, 2007.

HEIN, George. Is meaning making constructivism? Is constructivism meaning making. *The Exhibitionist*, v. 18, n. 2, p. 15–18, 1999.

HOOKS, Bell. Alisando nosso cabelo. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. *Revista Gazeta de Cuba — Unión de escritores y Artista de Cuba*, 2005.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: _____. BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (Eds.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: CUP, 2009.

IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A Educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. Trad. Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INFOENEM. *Provas e gabaritos*. Disponível em: <<https://www.infoenem.com.br/provas-antiores/>>. Acesso em: out. 2016.

JOHNSON, K. E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

JORDÃO, C. M. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos pós-modernos. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa (Org.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: Educat, 2005, v. 1, p. 23–36.

- JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: BONI, V. V. *Tendências contemporâneas no ensino de línguas*. União da Vitória: Kayganguê, 2006, p. 1–7. Disponível em:
<http://people.ufpr.br/~marizalmeida/interculturalidade/o_ensino_de_lem.pdf>. Acesso em: set. 2016.
- JORDÃO, C. M. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. *CROP*, Universidade de São Paulo: Pós-Graduação em Letras, n. 12, p. 21–46, 2007.
- JORDÃO, C. M. English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. *Globalisation, Societies and Education*, v. 7, n. 1, p. 95–107, March 2009.
- JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Let. & Let.*, Uberlândia, MG, v. 26, n. 2, p. 427–42, jul./dez. 2010.
- JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. Critical literacy in the English language classroom. *D. E. L. T. A.*, v. 1, n. 28, p. 69–84, 2012.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico — farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013.
- JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico — farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. EAL-ELF-EFL-EGL: same difference?. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 1, p. 13–40, 2014.
- JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 161–8.
- KALANTZIS, M; COPE, B. *New learning: elements of a science of education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado da Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Cefiel/Unicamp & MEC, 2005.

KRESS, G.; T. VAN LEEUWEN. *Reading images: the grammar of the design visual*. London: Routledge, 1996.

KRESS, G. *Literacy in the new media age*. New York: Routledge, 2003.

KRESS, G. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge Falmer, 2010.

KUBOTA, R. The impact of globalization on language teaching in Japan. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (eds). *Globalization and language teaching*. London: Routledge, 2002.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL*, Quarterly 28, p. 27–48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Conceptualizing teaching acts. In: _____. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003, p. 5–22.

LANKSHEAR, Colin; MCLAREN, Peter (Ed.). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. SUNY Press, 1993.

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

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices and classroom learning*. 2nd edition. New York: Open University Press. 2007.

LANTOLF, P. J. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2000.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press, 2006.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: OUP, 2006.

LANTOLF, J. P.; BECKETT, T. G. Research timeline: Sociocultural theory and second language acquisition. *Language Teaching*, v. 42, n. 4, p. 459–75, 2009.

LARROSA, J. Narrativa, identidade y desidentificación. In: LARROSA, J. *La experiencia de la lectura*. Barcelona: Alertes. 1996.

LEFFA, Vilson J. Pra que estudar Inglês profe?: Auto-exclusão em língua estrangeira. *Claritas*, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/auto_exclusão_le.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2011.

LEFFA, J. V. Por um ensino de língua mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, C. D. (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa — conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009, p. 116–7.

LESSA, A. B. C. T. Transformação: uma experiência de ensino. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança*: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 79–89.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 1998.

LIER, Leo Van. Agency in the Classroom. In: LANTOLF, James; POEHNER, Matthew. (eds.). *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London: Equinox, 2008, p. 163–86.

LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. A função da aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública. In: _____. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996a, p. 127–89.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. “Eles não aprendem português quanto mais inglês. A ideologia da falta de aptidão para aprender línguas estrangeiras em alunos de escola pública. In: _____. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996b, p. 63–79.

LOPES, L. P. M. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LOPES, L. P. M. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 29–57.

LOPES, L. P. M. Linguagem e escola na construção de quem somos (Prefácio). In: FERREIRA, A. de J. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade*: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas: Pontes, 2012, p. 9–12.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In MUSPRATT, A.; FREEBODY, P. (Eds.). *Constructing critical literacies*: teaching and learning textual practice. Cresskill: Hampton Press, 1997, p. 185–225.

LUKE, A.; FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Eds.). *Constructing critical literacies*: teaching and learning textual practice. Cresskill: Hampton Press, 1997, p. 185–225.

LUKE, Allan. Two takes on the critical. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed). *Critical pedagogies and language learning*. New York: Cambridge University Press, 2004.

MACIEL, Ruberval. *Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: formação de professores de língua inglesa e os documentos oficiais*. 2013. Tese (doutorado em educação) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: 1986, Ática.

MATEUS, Elaine Fernandes. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. *Educ. rev.* [on-line]. 2014, v. 30, n.3, p. 355–84, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000300016&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000300016>>. Acesso em: fev. 2016.

MATTOS, Andrea M. A. *Narrativas, identidades e ação política na pós-modernidade*, v. 31, n. 111, p. 587–602, 2010.

MATTOS, Andréa M. de A.; VALÉRIO Kátia Modesto Valério. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135–58, 2010.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014, p. 171–91.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004.

McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. Orientações curriculares para o ensino médio: línguas estrangeiras. In: *Linguagens, Códigos e Tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. *Formação de professores nas teorias dos novos letramentos e multiletramentos: o ensino crítico de línguas estrangeiras na escola*. Projeto Nacional (núcleo sede). São Paulo: USP, 2009.

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

MENEZES DE SOUZA L. M. T. M. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. São Paulo: Paco, 2011b.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Engaging the global by resituating the local. In: ANDREOTTI, Vanessa de Oliveira; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York e London: Routledge, 2012.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. [assunto da aula]. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 15 de fevereiro de 2017. Notas de aula

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. “Políticas de Internacionalização na Educação Superior: questões e caminhos” — Workshop. In: INTERNATIONAL CONGRESSO OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS-LANGUAGE, ACTION, AND TRANSFORMATION. Universidade de Brasília, Brazil, October 19, 2015.

MINAYO, M. C. S.; MINAYO-GÓMEZ, C. Difíceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: GOLDENBERG, P.; MARSIGLIA, R. M. G.; GOMES, M. H. A. (Org.). *O clássico e o novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde*. Rio de Janeiro, Fiocruz, 2003, p. 117–42.

MONTE MÓR, Walkyria. Critical literacies, meaning making and new epistemological perspectives. *Matices en Lenguas Extranjeras*, v. 2, p. 1–18, 2009a.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Org.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009b, p. 177–88.

MONTE MÓR, W. Critical Literacies in the Brazilian University and in elementary/secondary schools: the dialects between the global and the local. In: *línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco, 2011.

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013a, p. 219–36.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013b, v. 1, p. 31–59.

MORGAN, W. *Critical literacy in the classroom: the art of the possible*. New York: Routledge, 1997.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA FILHO, Augusto César Luitgards. *Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2000. Dissertação (mestrado em Linguística) — Universidade de Brasília.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). *Constructing critical literacies*. Cresskill: Hampton Press, 1997.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kellen. Critical pedagogies and language learning: an introduction. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kellen. (Eds.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004, p. 1–17.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, p. 21–30.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 1997.

PARO, Vitor Henrique. A qualidade da escola pública: a importância da gestão escolar. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; VIANA, Fabiana da Silva; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FONSECA, Nelma Marçal Lacerda; LAGES, Rita Cristina Lima. (Org.). *A qualidade da escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1994a.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. London: Longman, 1994b.

PENNYCOOK, A. English in the world/ the world in English. In: TOLLEFSON, J. W. (ed.). *Power and inequality in language education*. Cambridge University Press, 1995.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 23–49.

PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. *TESOL quarterly*, n. v. 33, p. 329–48, 1999.

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

PENNYCOOK, A. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, A.; ELDER, C. (Eds.). *The handbook of applied linguistics*. Oxford: Blackwell, 2004.

PENNYCOOK, A. Uma lingüística aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. M. (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67–84.

PENNYCOOK, Alastair. *Language as a local practice*. Routledge, 2010.

PENNYCOOK, A. Language and mobility: unexpected places. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2012.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESSOA, Rosane Rocha. Conhecer como reconhecer: estudos na formação crítica de professoras/es de língua estrangeira. In: SILVA, Kleber Aparecido da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.; PEREIRA FILHO, Cesário Alvim (Org.). *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias*. Campinas: Pontes, 2015, p. 127–49.

PINHEIRO, Lisandra Barbosa Macedo. Negritude, apropriação cultural e a “crise conceitual” das identidades na modernidade. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., Florianópolis, SC, 27–31 de julho 2015. Universidade do Estado de Santa Catarina.

PINHEL, C. O. Reflexões sobre a leitura em aulas de inglês como língua estrangeira em uma escola pública. In: CONSOLO, D. A.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. *Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: ed. UNESP, 2003, p. 55–79.

PINTEREST. *Pressures of a perfect body*. Disponível em: <<https://br.pinterest.com/rosanach/pressures-of-a-perfect-body/>>. Acesso em: 22 out. 2016.

POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. Meaning making. *Teaching as a subversive activity*. New York: Delacorte Press, p. 82–97, 1969.

PRATT, M. L. “If English was good enough for Jesus...”: monolinguismo e mala fe. *Critical Multilingualism Studies*, v. 1, n. 1, p. 12–30, 2012.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert; ROBINSON, Sarah. *Teacher agency: an ecological approach*. Bloomsbury Publishing, 2015.

PRYSTHON, A. História das teorias: os estudos culturais e as teorias pós-coloniais na América Latina. *Interin*, v. 11, jan./jun. 2011.

QEDU ACADEMIA. Distorção idade–série. “Censo escolar”, 2013. Disponível em: <<http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/distorcao-idade-serie>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

QUIRINO DE SOUSA, Renata Maria Rodrigues. *Multiletramentos críticos: o ensino sob novas perspectivas*. 2011. Tese (doutorado em Letras) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011a.

QUIRINO SOUSA, R. M. *Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos*. Jundiaí: Paco, 2011b.

QUIRINO DE SOUSA, Renata Maria Rodrigues Quirino de. Onde fica a língua inglesa em trabalhos multimodais? Uma experiência em uma escola pública brasileira. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Org.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Uma experiência em uma Escola Pública Brasileira. Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 231–52.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

- RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Org.). *Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública*. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 37–48.
- RAJAGOPALAN, Kanavillie. Repensar o papel da linguística aplicada. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- RANCIÈRE, J. Ten thesis on politics. *Theory & Event*, v. 5, n. 3, 2001, p. 1–16.
- RIBEIRO, F. M. Investigando as representações que o professor de inglês da rede pública faz de si mesmo. In: CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 149–60.
- RICOEUR, Paul. *Da interpretação*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- ROAZZI, Antonio. Pesquisa e contexto: métodos de investigação e diferenças socioculturais em questão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 62, p. 35–44, ago. 1987.
- RODRIGUES, R. M. A língua materna no ensino e aprendizagem de língua inglesa: suas crenças e uso. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 84–100, ago./dez. 2012.
- ROLOFF, Eleana Margarete. A importância do lúdico em sala de aula. In: SEMANA DE LETRAS, 10., 2010, Porto Alegre, RS. *Anais...* PUC, ISSN: 2237–1591 2010. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/Xsemanadeletras/comunicacoes/Eleana-Margarete-Roloff.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2016.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Epistemologias do Sul*, 2009.
- SARTORI, A. Legislação, políticas públicas e concepções de Educação de Jovens e Adultos. In: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). *Educação de jovens e adultos e educação na diversidade*. Florianópolis: ed. UFSC, 2011.
- SCHEYERL, Denise. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa*. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009, p. 125–39.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.
- SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHOR, I. What is critical literacy? *The Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, v. 1, n. 4, 1999.

SILVA, Tomás T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SILVA, Karine de Souza. *Integração regional e exclusão social na América Latina*. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2009.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Wagner Rodrigues da. *Letramento e fracasso escolar: o ensino da língua materna*. Manaus: ed. UEA, 2012.

SILVA, Gisvaldo Araújo. *A era pós-método: o professor como um intelectual*. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm>. Acesso em 23 mar. 2017.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês. 2008. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

SILVESTRE, V. P. V. Colaboração e formação crítica de professores/as de língua estrangeira/inglês: uma experiência com o Pibid. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS (CLAFPL), 4., 2013, Brasília. *Livro de resumos...* Brasília: UnB, 2013.

SILVESTRE, V. P. V. Colaboração, reflexão e crítica: tripé de uma experiência de formação docente no âmbito do Pibid. In: FÓRUM DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: HISTÓRIA, POLÍTICAS E ÉTICA, 1., 2014, Londrina. *Caderno de Resumos...* Londrina: UEL, 2014, v. 1.

SIQUEIRA, D. S. P. O papel do professor na desconstrução do mundo plástico do livro didático de língua estrangeira. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de; BARROS, Solange Maria. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João, 2010, v. 1, p. 225–53.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SPRATT, M.; PULVERNESS, A.; WILLIAMS, M. *The TKT Course: modules 1, 2 and 3*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

STELLA, P. R.; IFA, S. Uma perspectiva letrada para o referencial curricular de línguas estrangeiras em Alagoas: questões e desafios. In: STELLA, Paulo Rogério; CAVALCANTI, Ildney; TAVARES, Roseanne; IFA, Sérgio (Org.). *Transculturalidade e de(s)colonialidade nos Estudos de inglês no BraZil — transculturality and decoloniality in English Studies in BraSil*. Maceió: ed. UFAL, 2014, v. , p. 163–78.

STIGLITZ, Joseph E. *A globalização e seus malefícios: a promessa não-cumprida de benefícios globais*. São Paulo: Futura, 2001.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

SUÁREZ-OROZCO, M. M.; QIN-HILLIARD, D. B. (Eds.). *Globalization: culture and education in the new millennium*. Berkeley; Los Angeles: University of California Press/The Ross Institute, 2004.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue. In: LANTOLF, J. (Org.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: OUP, 2000, p. 97–114.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.12, n. 4, p. 971–96, 2012.

TAKAKI, Nara Hiroko. Ética pelo diálogo em meio aos letramentos: perspectivas para pesquisas de formação de alunos e professores de línguas. *Calidoscopio* [on-line] , v. 11, p. 52–63, 2013.

THEODORO, H. Buscando caminhos nas tradições. In: MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino–aprendizagem. *Rev. Bras. Educ.* [on-line], v. 13, n. 39, 2008.

THOMPSON, J. *Ideologia e cultura moderna*. Teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

TUPHOLME, Skye Violet. *Task 2C: reflective theory*, Thursday, 14 April 2016. Disponível em: <http://skyetupholme.blogspot.com.br/2016/04/task-2c-reflective-theory.html>>. Acesso em: fev. 2017.

TOCANTINS. *Proposta curricular de ensino médio*, 2007. Disponível em: <http://www.lefgb.fe.ufrj.br/wp-content/uploads/2013/02/Proposta-Curricular_TO.pdf>. Acesso em: mar. 2016.

URZÊDA FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R. Ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês e formação crítica de professores/as: a pedagogia como transgressão. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC — Cerrado: Água, Alimento e Energia, 63., 2011, Goiânia, GO. *Anais...* Goiânia: ed. UFG, 2011, p. 1–6.

URZÊDA FREITAS, M. T. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 51, p. 77–97, 2012.

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

URZÊDA FREITAS, M. T.; PESSOA, R. R.. Discursos de identidades, ensino crítico de línguas e mudança social: análise de uma experiência localizada. In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Nilcéia Bueno de. (Org.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 365–95.

VATTIMO, Giovanni. The end of modernity. Nihilism and hermeneutics in postmodern culture. *Translated and with an introduction by Jon R. Snyder*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1985.

VATTIMO, Giovanni. Philosophy and decline of the West. In: ZABALA, S. (ed). *Nihilism ans Emancipation*. Ethics, politics and law. Columbia Univesity Press, 2004.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VARGHESE, M.; MORGAN, B.; JOHNSTON, B.; JOHNSON, K. Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. *Journal of language, Identity and education*, v. 4, n. 22, 2005.

VIANA, Nildo. *Senso comum, representações sociais e representações cotidianas*. Bauru: EDUSC, 2008.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (2006). Metodologia na investigação de crenças. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Org.). *Crenças e Ensino de Línguas : foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006, p. 219–31.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *Signum: estudos linguísticos*. Londrina, v. 2, n. 15, p. 457–80, dez. 2012.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society — the development of higher psychological process*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLACE, Michael. *Training foreign language teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WENGER, E. Knowledge management as a doughnut: shaping your knowledge strategy through communities of practice. *Ivey Business Journal*, v. 23, n. 68, p. 1–8, 2004.

WENGER, Trayner. *Levels of participation — by Team BE*, dec. 29, 2011. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/resources/slide-forms-of-participation/>>. Acesso em: 22 set. 2016.

WILLIAMS, M.; BURDEN, R. *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press, 1997.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Child Psychiatry*, v. 17, p. 89–100, 1976.

ZACCHI, V. J. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. **Letramentos em terra de Paulo Freire. Campinas: Pontes editores**, 2014.p.65

ZEICHNER, K. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

ZITTOUN, Tania; BRINKMANN, Svend. Learning as meaning making. In: *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer US, 2012. p. 1809-1811.

DADOS DA PESQUISA

■ Transcrição de vídeo

TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO. Filmagem de encontro do grupo de professoras participantes da pesquisa. Araguaína, TO, 22 de agosto de 2014. Transcrição de 2 horas e 55 minutos de um total de 4 horas de encontro. Arquivo de Word.

TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO. Filmagem de encontro do grupo de professoras participantes da pesquisa. Araguaína, TO, 19 de setembro de 2014. Transcrição de 2 horas e 23 minutos de um total de 4 horas de encontro. Arquivo de Word.

TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO. Filmagem de encontro do grupo de professoras participantes da pesquisa. Araguaína, TO, 3 de outubro de 2014. Transcrição de 2 horas e 44 minutos de um total de 4 horas de filmagem. Arquivo de Word.

TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO. Filmagem de encontros do grupo de professoras participantes da pesquisa. Araguaína, TO, 12 de dezembro de 2014. Transcrição de 3 horas e 15 minutos de um total de 4 horas de encontro. Arquivo de Word.

TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO. Filmagem da aula de Sophia. Araguaína, TO, 12 de dezembro de 2014. Transcrição de 100 minutos de um total de 120 minutos. Arquivo de Word.

TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO. Filmagem da aula de Teresa. Araguaína, TO, 15 de maio de 2014. Transcrição de 45 minutos de um total de 60 minutos. Arquivo de Word.

TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO. Filmagem da aula de Letícia. Araguaína, TO, 20 de maio de 2015. Transcrição de 60 minutos de um total de 120 minutos. Arquivo de Word.

■ Transcrição de áudio

TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO. Gravação de encontro pós-aula de Sophia. Araguaína, TO, 20 de outubro de 2014. Transcrição de 60 minutos de um total de 120 minutos. Arquivo de Word.

TRANSCRIÇÃO DE ÁUDIO. Gravação de encontro pós-aula de Sophia. Araguaína, TO, 20 de maio de 2015. Transcrição de 60 minutos de um total de 120 minutos. Arquivo de Word.

■ Documento

TRIBUNAL REGIONAL ELEITORAL DO TOCANTINS. [Ficha com dados pessoais e de bens declarados por vereador]. Disponível em:

<<http://divulgacandcontas.tse.jus.br/divulga/#/candidato/2012/1699/92410/270000008874>>. Acesso em: set. 2016.

■ Narrativas escritas

BIANCA. *Relato escrito sobre experiência com o grupo de estudos GEPLITO*. Arquivo de Word, 2,5 folhas. Araguaína, TO, mensagem de e-mail datada de 11/10/2015.

GLÓRIA. *Relato escrito sobre experiência com o grupo de estudos GEPLITO*. Arquivo de Word, 2,5 folhas. Araguaína, TO, mensagem de e-mail datada de 13/10/2015

LAURA. *Relato escrito sobre experiência com o grupo de estudos GEPLITO*. Arquivo de Word, 2,5 folhas. Araguaína, TO, mensagem de e-mail datada de 27/1/2016.

LETÍCIA. *Relato escrito sobre experiência com o grupo de estudos GEPLITO*. Arquivo de Word, 2,5 folhas. Araguaína, TO, mensagem de e-mail datada de 15/10/2015

LUNA. *Relato escrito sobre experiência com o grupo de estudos GEPLITO*. Arquivo de Word, 2,5 folhas. Araguaína, TO, mensagem de e-mail datada de 15/1/2016.]

SÍLVIA. *Relato escrito sobre experiência com o grupo de estudos GEPLITO*. Arquivo de Word, 2,5 folhas. Araguaína, TO, mensagem de e-mail datada de 10/10/2015.

SOPHIA. *Relato escrito sobre experiência com o grupo de estudos GEPLITO*. Arquivo de Word, 2,5 folhas. Araguaína, TO, mensagem de e-mail datada de 15/10/2015.

TERESA. *Relato escrito sobre experiência com o grupo de estudos GEPLITO*. Arquivo de Word, 2,5 folhas. Araguaína, TO, mensagem de e-mail datada de 3/3/2016.

VITÓRIA. *Relato escrito sobre experiência com o grupo de estudos GEPLITO*. Arquivo de Word, 2,5 folhas. Araguaína, TO, mensagem de e-mail datada de 11/10/2015.

ANEXO 1. Modelo de termo de consentimento de livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convido você,, a participar da pesquisa **Formação de Professores e Letramento (s) Crítico(s): uma Proposta para ensinar e aprender Inglês sob uma perspectiva educacional e includente**. Você foi selecionado por ser professora da rede pública estadual de Araguaína e por participar da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Tocantins. Sua participação não é obrigatória; assim sendo, a qualquer momento você poderá desistir de sua participação e retirar seu consentimento referente ao desenvolvimento desta pesquisa. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a universidade ou com Associação de professores.

O principal objetivo deste estudo é Formação de Professores e Letramentos Críticos: uma Proposta para ensinar e aprender Inglês, cujos objetivos são formar professores(as) de Língua Inglesa para trabalhar Letramentos Críticos na sala de aula, trabalhar a formação do professor(a) de LI para utilizar o contexto local nas aulas de língua inglesa, construir colaborativamente um material didático de apoio, dentro de uma perspectiva crítica, para ser usado nas aulas de LI dos professores participantes do projeto. A justifica para tal projeto é criar possibilidades de ensinar e aprender língua colaborando na construção de sujeitos mais críticos, capazes de discutir temas relevantes e que contribuam para a formação de cidadãos do mundo.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em ser filmado durante os encontros do grupo de estudos, responder a alguns questionários, participar de entrevistas com a pesquisadora, dar sua opinião dentro do grupo de estudos e discutir sobre o tema da pesquisa.

Os riscos com relação a sua participação nesta pesquisa são mínimos, apenas a exposição de ideias e opiniões entre os participantes durante as entrevistas e nas respostas ao questionário que eventualmente poderão ser identificadas pelos participantes do grupo de estudos e somente por eles, uma vez que os nomes não serão divulgados. Portanto, não haverá assim, qualquer risco a sua saúde. Além disso, você estará contribuindo para a construção de conhecimento na área de formação docente e ensino e aprendizagem de línguas. As gravações em vídeo serão somente para captação de momentos mais interessantes das discussões e serão descartadas após as transcrições das mesmas.

As informações e as gravações obtidas através desta pesquisa serão confidenciais e asseguro o sigilo total sobre sua participação nesta. Os dados serão divulgados, mas não será possível identificar sua participação ou sua identidade, pois, em nenhum momento seu nome será

solicitado e comprometo-me a criar nomes fictícios que não permitam sua identificação nas divulgações.

É importante ressaltar que você poderá desistir em qualquer momento da participação, sem que seja prejudicado por isso e, também não será remunerado pela sua participação.

Caso aceite participar deste estudo, você assinará este termo e receberá uma cópia dele onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto a qualquer momento.

Elisa Borges de Alcântara Alencar

Rua Anchieta, nr.214, Bairro Vila Boa. Araguaína-TO

Tel: (63) 9222 4865 / e-mail: elisa.alcantara22@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Araguaína, ____/____/2016.

ANEXO 2. Parecer do conselho de ética em pesquisa da Universidade Federal de São Carlos

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada de Professores de Língua Inglesa e Letramentos Críticos

Pesquisador: Elisa Borges de Alcântara Alencar

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 58262316.2.0000.5504

Instituição Proponente: Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.710.598

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem apresentado.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão bem delineados

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa parece interessante, embora seus objetivos pareçam mais destinados a um trabalho de aplicação prática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão em conformidade com as exigências

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

UF: SP

Município: SAO CARLOS

CEP: 13.565-905

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 1.710.598

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_716815.pdf	11/07/2016 22:17:35		Aceito
Outros	Cartadeautorizacao.pdf	11/07/2016 22:14:05	Elisa Borges de Alcântara Alencar	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLAlunosIII.pdf	11/07/2016 22:07:04	Elisa Borges de Alcântara Alencar	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclAlunosII.pdf	11/07/2016 22:06:13	Elisa Borges de Alcântara Alencar	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	alunos.pdf	11/07/2016 22:03:00	Elisa Borges de Alcântara Alencar	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetoUFSCAR.pdf	31/05/2016 20:25:06	Elisa Borges de Alcântara Alencar	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoufscar.pdf	31/05/2016 20:18:54	Elisa Borges de Alcântara Alencar	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 02 de Setembro de 2016

Assinado por:
Ricardo Carneiro Borra
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP **Município:** SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9683

E-mail: cephumanos@ufscar.br

ANEXO 3. Atividade sobre música “Hey bro”



Name: _____

Teacher:

Warm up

- a- Do you like music?
- b- What kind of music do you like?
- c- Who is your favorite singer?
- d- Can you sing in English?
- e- Do you know what you are singing when you sing in English?
- f- Is it important to know the lyrics? Why?
- g- Are the images important to understand the lyrics?

Watch the video and answer?

- h- What can you see in the video?
- i- Who are they?
- j- Where are they? How do you know?
- k- What is the story? Can you tell it?

1. What's more important for you? (Number from 1 to 10- 1 is the most important and 10 is the less important)

- () love () sadness () happiness
- () rancor () respect () trust
- () incomprehension () disrespect
- () union () intolerance

2- Answer these questions:

A.. Do you live with your parents? Why? (*você mora com seus pais?*)

B. Do you get along well with your family? Why? (*Você se dá bem com sua família? Por que?*)

4. Listen to the song and do the following:

- Organize the sentences according to what you listen to.
- Fill in the gaps with the missing words;
- Circle the correct word.

Use these words to help you!

1- Help 2. Believe 3. Call 4. Sister

Hey Brother (Avicci)

- () Hey sister,
 () know the water's sweet but blood is thicker
 () There's nothing in this world I wouldn't do
 () Hey brother,
 () Oh, if the sky comes falling down, for you
 () there's an endless road to rediscover

8. Hey brother,
 9. Do you still _____ in one another?
 10. Hey _____,
 11. Do you still believe in **love/ God** I wonder?
 12. Oh, if the sky comes falling down, for you
 13. there's **nothing / everything** in this world
 I wouldn't do
14. What if I'm far from home?
 15. Oh brother I will hear you _____

16. What if I lose it all?
17. Oh sister I will _____ you out!
18. Oh, if the **sky / butterfly** comes falling down, for you
19. There's nothing in this world I wouldn't do
20. Hey brother,
21. there's an endless road to rediscover
22. Hey sister,
23. do you still believe in **love/God** I wonder?
24. Oh, if the sky comes falling down, for you
25. there's **nothing/everything** in this world I wouldn't do

26. What if I'm far from home?
27. Oh brother I will hear you _____
28. What if I lose it all?
29. Oh sister I will help you out!
30. Oh, if the **sky / butterfly** comes falling down, for you
31. there's nothing in this world I wouldn't do

5. Read the song in exercise number 4 and number it according to the translation.

- () você ainda acredita no amor Eu me pergunto
- () Ei irmão, há uma estrada infinita para redescobrir
- () Não há nada neste mundo que eu não faria
- () Oh irmã eu vou ajudá-la!
- () E se eu estiver longe de casa?
- () Oh irmão eu vou ouvir você chamar
- () Ah, se o céu vier caindo em você
- () Ei irmã, saiba que há muitas amigas
- () Mas nosso laço é mais forte
- () E se eu perder tudo?

ACTIVITY- PART 2

6-Mark the correct alternative

1. The main idea of the song is
 - a. peace and war
 - b. Love and religion
 - c. family and religion
 - d. love and trust

2. In the sentence ...” if the sky comes falling down...” the underlined word gives an idea of:

- a. Time
- b. Opposition
- c. Place
- d. Condition

3. The text is a

- a. Fable
- b. Song
- c. Tale
- d. Poem

4. A frase “there's an endless road to rediscover...” está em sentido figurado e dentro do contexto da música nos permite entender que a mensagem é:

- a. “você tem um caminho sem fim para percorrer”
- b. “você tem muito o que viver”
- c. “você tem que cultivar as amizades”
- d. “você tem que redescobrir os valores da vida”

5. The sentences: “*Oh sister I will help you out...*” and “*there's an endless road to rediscover*” refer to the

- a. Past and future
- b. Present and future
- c. Future and present
- d. Present and past

&. Leia abaixo a opinião de um americano sobre a música “Hey brother”.

- a. Traduza e discuta com o seu grupo.
- b. Qual a sua opinião? Faça um resumo sobre a discussão do grupo e apresente para a sua turma.

() “*For all you guys who are saying bad things about the father dying in the war, he died for our country, the country that you live in if it wasn't for the many people who die in the war then you wouldn't be in a safe country right now to all those families who have had a family member in the war then you should be proud to say that a family member died for our country.*”

HOMEWORK/AVALIAÇÃO: (2 PONTOS)

1. CRIE UM VÍDEO EM INGLÊS COM IMAGENS FALANDO SOBRE SUAS IMPRESSÕES SOBRE A GUERRA. FAÇA LEGENDAS. USE O VOCABULÁRIO QUE VOCÊ APRENDEU NA MÚSICA.

-Por que existem guerras?

-No lugar onde você vive há guerras? Se sim, quais?

-O que as guerras causam na sociedade?

-Quem ganha e quem perde com as guerras? Por que?

ANEXO 4. Atividade sobre favela feita pela professora Sophia

COLÉGIO [...]

Aluno (a):

Data:...../...../.....

Série: 1ª Ens. Médio - Turma:

Professor (a):

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA

VALOR: -

NOTA:.....

1- Look at the list of adjectives and check the ones you know. Try to discover the ones you don't know. Use your dictionary. Can you add three more ones?

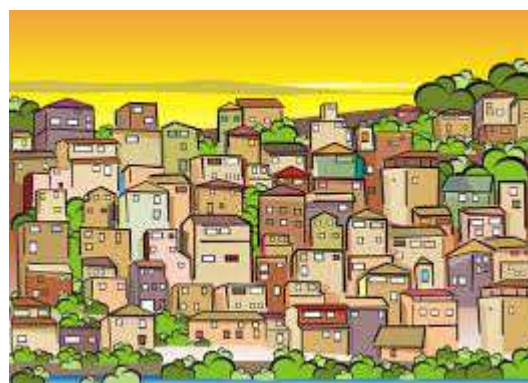
ADJECTIVES

- MYSTERIOUS
- NATURAL
- NOISY
- PERFECT
- PLEASANT
- QUIET
- REMARKABLE
- SHINY
- SILENT
- STORMY
- STRANGE
- TERRIFIC
- UGLY
- UNIQUE
- UNUSUAL
- WARM
- WILD
- WINDY
- TRANQUIL
- PEACEFUL
- TRADITIONAL
- TROPICAL
- HARMONIOUS
- FRESH
- SENSATIONAL
- ROMANTIC
- MAGICAL

2-Here you have pictures of some slums (favelas). What adjectives would you write for them?



© Can Stock Photo - csp14920139





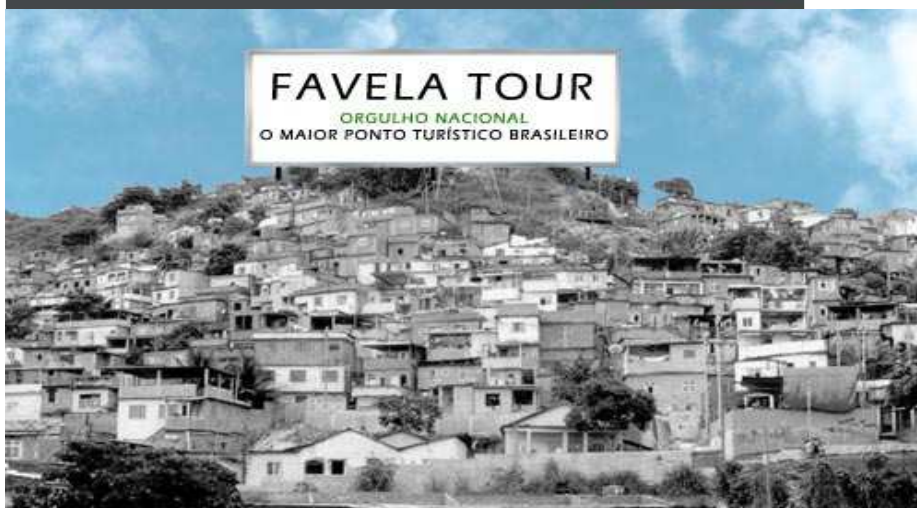
2) What do you think of 'Favela Tour' company? Do you like this idea? Discuss with your classmates and then report your opinion to your teacher



FAVELA TOUR
IN RIO DE JANEIRO

Book the best options of Favela Tours in Rio, Rocinha, Santa Marta and many other options.

[BOOK NOW](#)



3- Look at the Picture of the slum above. Why do you think it is a tourist point?

4- Do you agree? Would you visit a Slum? Why? Discuss in groups, write your ideas in English and then report them to your classmates.



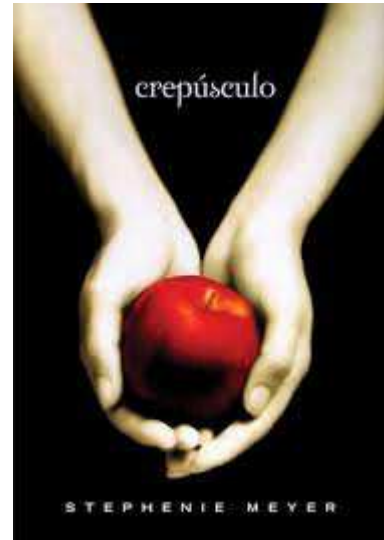
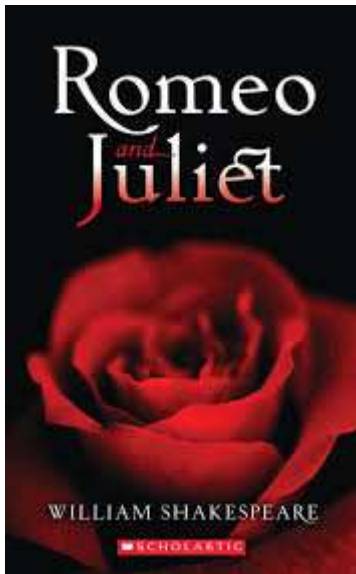
Figures given for slum populations are percentages of the urban population as a whole

4- Where can you find more slums in the map? Do you know why?

5- Where can you find fewer slums? Do you know why?

6- In your opinion, how can this problem be solved?

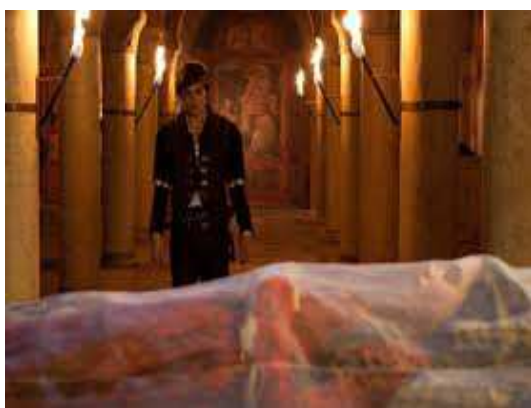
ANEXO 4. Atividade da professora Bianca



1) What do these stories have in common?

2) LOOK AT THE PICTURE AND ANSWER THESE QUESTIONS:

Have you ever seen this scene? Is it in Crepúsculo or Romeo and Juliet
Who are they? Where are they?
What is happening?
What is she doing?



3) Do you know any word in this dialogue? Which ones?

What is happening?

4) Can you do this dialogue?

*(...) O, here Will I set up my everlasting rest,
And shake the yoke of inauspicious stars
From this world-wearied flesh.
Eyes, look your last!
Arms, take your last embrace!
and, lips, O you The doors of breath, seal with a righteous kiss
A dateless bargain to engrossing death!*

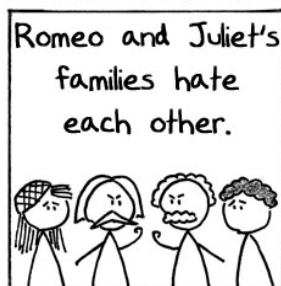
5) Look at these pictures. can these people love each other?



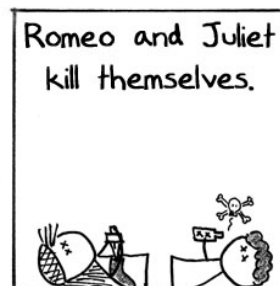
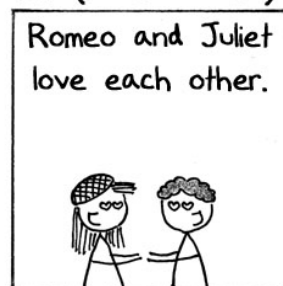
- 1- In your opinion, what is love? 2- Is love important? Why?(O
- 3- What does love make people feel?
- 4- Does love last forever?
- 5- Can love cause tragedies? Why?

6) Can you translate this strip

ROMEO AND JULIET (in 3 Panels)



©2014 Mya Gosling



www.goodticklebrain.com

ANEXO 5. Termo de consentimento de livre e esclarecido de vereador

Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, **Cosmo Sérgio da Silva**, brasileiro, cinquenta e sete anos, solteiro, artista plástico e vereador, residente à rua -----, na cidade de Araguaína-TO, RG-----, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **Formação de Professores e Letramentos Críticos: uma Proposta para ensinar e aprender Inglês**, cujos objetivos e justificativas são:

- Formação de professores(as) de Língua Inglesa para trabalhar Letramentos Críticos na sala de aula;
- Trabalhar a Formação do professor(a) de LI para utilizar o contexto local nas aulas de língua inglesa;
- Construir colaborativamente um material didático de apoio, dentro de uma perspectiva crítica, para ser usado nas aulas de LI dos professores participantes do projeto;

A justifica para tal projeto é criar possibilidades de ensinar e aprender língua colaborando na construção de sujeitos mais críticos, capazes de discutir temas relevantes e que sejam interessantes para os alunos.

A minha participação no referido estudo será no sentido de conceder uma entrevista falando um pouco sobre minha vida artística e política. Esta entrevista será gravada e filmada por alguns alunos de uma Escola pública de Araguaína, sob orientação da Professora da turma. O conteúdo da entrevista e minha imagem poderão ser usados para a construção de atividades de Língua Inglesa dentro do tema 'cidadania'. As perguntas da entrevista serão elaboradas pelos alunos com a ajuda da professora. Estas atividades à qual minha imagem e conteúdo da entrevista serão expostos, serão alocadas em um site e poderão ser vistas e utilizadas por vários professores da rede pública de Araguaína e região, além de fazerem parte da tese de doutorado da Professora pesquisadora. A escolha de meu nome para tal trabalho deu-se mediante consulta entre os alunos sobre alguém de nosso contexto local que tivesse alguma representatividade artística ou política. Meu nome foi citado por vários alunos.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso estar exposto a críticas negativas ou positivas por parte dos envolvidos no trabalho (alunos das escolas públicas de Araguaína e Região, Professores, Diretores, pais e os leitores da tese). Recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados

positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, poderão ocorrer desconfortos quanto à minha pessoa exposta em um material didático.

Por ser uma pessoa pública e um artista reconhecido localmente estou ciente de que minha identidade não será preservada, pois todos os envolvidos poderão saber sobre mim e tecer comentários ou opiniões diversas a meu respeito.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por métodos alternativos, que são: aparecer na pesquisa com nome fictício e sem minha imagem.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é: Elisa Borges de Alcântara Alencar, aluna de Doutorado da Universidade Federal de São Carlos-SP, Professora de Língua Inglesa do Curso de Letras da Universidade Federal do Tocantins, e com ela poderei manter contato pelos telefones 63 81162225 ou 3411 1415.

É garantido a mim o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Cosmo Sérgio Jamaica

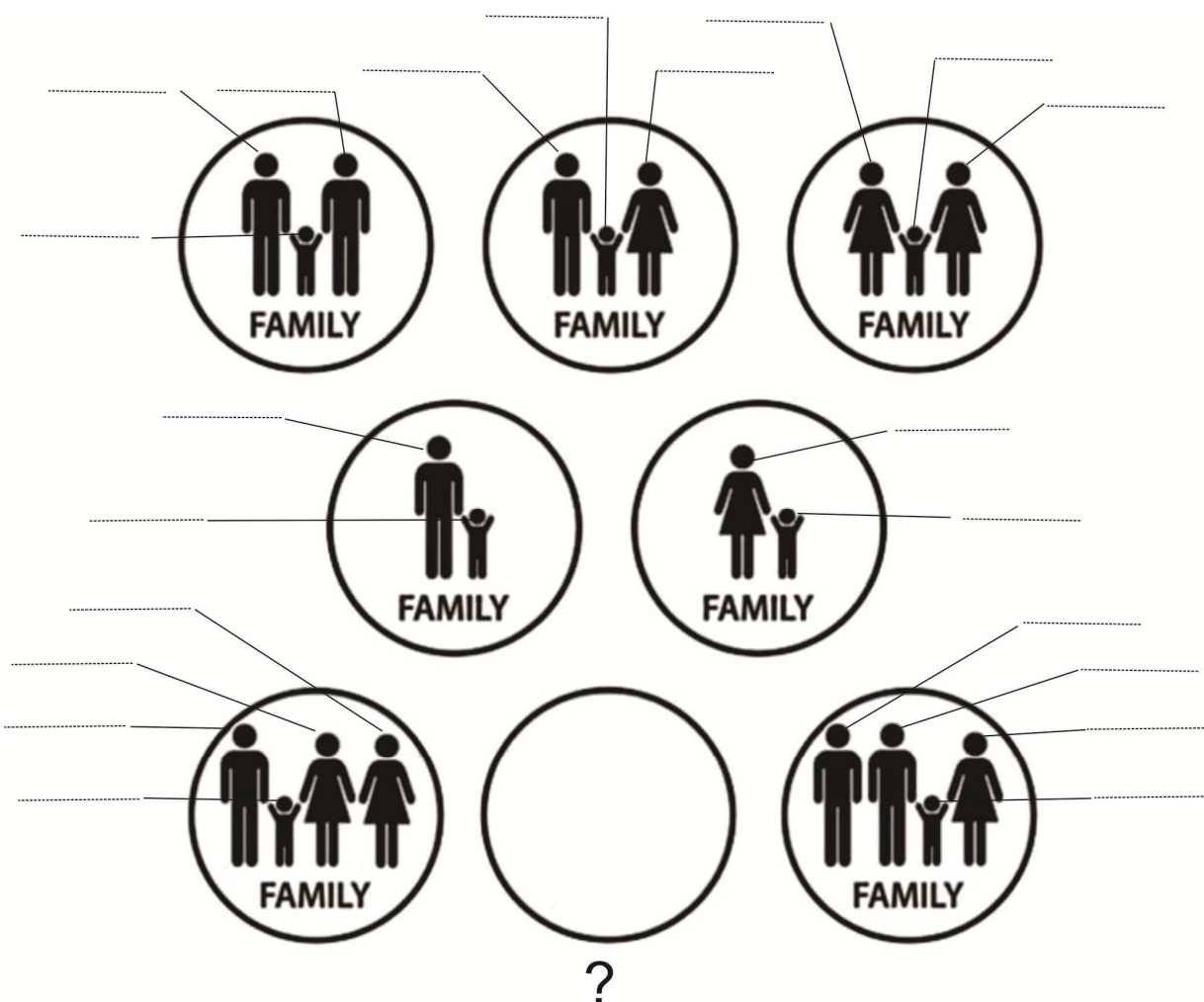
Elisa Borges de Alcântara Alencar

ANEXO 6. Atividade para de língua inglesa sobre o tema “family”

AULA – FAMILY

Diversity, Respect and Love

1- Talk to your partner and write the names of the components of these families. (mother, father,..)



2 Read the text about the different kinds of families and fill in the table below the text.

Some different types of families

TRADITIONAL FAMILY is a family structure that consists of a man, woman, and one or more of their biological or adopted children. In most traditional families, the man and woman are husband and wife. The traditional family is different than a **non traditional family**, which is a term used to describe all other types of families that are not traditional.

ADOPTIVE FAMILY: A Family where one or more of the children has been adopted. Any structure of Family may also be an adoptive family. Sometimes children (as well as adults) use the term "real parents" instead of "birthparents". Be clear that the adoptive parents are the real parents because they are raising the child. Intervene if other children tease an adopted child with comments such as "That isn't your real mommy". Do not automatically assume that any problems a child may be having are due to adoption.

CONDITIONALLY SEPARATED FAMILIES: A Family member is separated from the rest of the family. This may be due to employment far away; military service; incarceration; hospitalization. They remain significant members of the family. Support the child to deal with a difficult emotional time. You can help the child to stay

Connected by making drawings, dictating letters or stories about favorite activities at school, taking photos doing a favorite activity, creating a special calendar that marks off the days until the Family will be reunited.

GAY OR LESBIAN FAMILY: A Family where one or both of the parents' sexual orientation is gay or lesbian. This may be a two-parent family, an adoptive family, a single parent family or an extended family. In many countries these families may not be allowed full legal rights to their children, and in most parts of the country they face significant social prejudice. It is up to the Early Childhood professionals to prove that they are open and safe to talk with. No one but the members of the Family has the right to "out" a family (reveal their sexual orientation) to any one else.

IMMIGRANT FAMILY: A Family where the parents have immigrated to another country. Their children may or may not be immigrants. Some Family members may continue to live in the country of origin, but still be significant figures in the life of the child. Each of these families brings with them a set of culturally based behaviors for raising their children.

MIGRANT FAMILY: A Family that moves regularly to places where they have employment. The most common form of migrant Family is farm workers who move with the crop seasons. Children may have a relatively stable community of people who move at the same time – or the Family may know no one in each new setting. Military families may also lead a migrant life, with frequent relocation, often on short notice.

Source: adapted from the site <http://family.lovetoknow.com>

WORDS YOU KNOW	COGNATE WORDS	FAMILY NAMES WORDS	WORDS YOU NEED TO RESEARCH

3. Discuss these questions in pairs and answer them based on the text.

- a- Is your family similar to any of these ones presented in the text? If yes, which one?
- b- Do you think there is any kind of family in the text that is not accepted in our society? If yes, Why?
- c- What's your opinion about different kinds of families?

4. Write a poem , a song, or produce a video with your cell phone talking about your 'FAMILY'. Present it to your classmates and your teacher.

APÊNDICE 1. Modelo de questionário inicial



CURSO PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESÁ

“Thinking beyond the classroom”

Ministrante: Elisa Borges de Alcântara Alencar

Professora de Língua Inglesa e Estágios Supervisionados de Língua Inglesa
(UFT, campus Araguaína, TO)

Nome: _____

Escola: _____

() Ensino Médio () Ensino Fundamental

Questionário

1- Como você se tornou professor(a) de língua Inglesa?

Há quanto tempo você é professor(a) de LI?

2- Você planeja suas aulas? () sim () não () às vezes

3- Qual a metodologia que você utiliza nas suas aulas?

() **Abordagem tradicional com foco no uso da gramática**() **Abordagem comunicativa com foco no uso da Língua**() **Outra.**

4- Por que você utiliza esta metodologia?

5- Você segue alguma orientação curricular Nacional ou Estadual para preparar suas aulas ?

() sim () não

Poderia falar um pouco sobre isso?

6- Qual das concepções de língua abaixo, você acha mais próxima da sua concepção?

()

L = Expressão de pensamento

■As pessoas não se expressam bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico individual, que não é afetado pelo outro, nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. ... Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento, e conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever “bem”...

()

L = instrumento de comunicação

■Conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Isto fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua ...

()

L = processo de interação

■O indivíduo ao usar a língua não traduz e/ou exterioriza simplesmente seu pensamento, ou transmite informações, mas sim realiza ações, age, atua sobre o interlocutor. A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico

() Outra concepção. Qual?

7- Na sua opinião, qual é o papel da disciplina de Língua Inglesa nas escolas?

8- Você trabalha com o livro didático? () sim () não

9- Como você trabalha com o livro didático?

10-Você saberia dizer o que é ensino crítico?

APÊNDICE 2. Modelo de proposta de narrativa



Name: _____

School: _____

E.mail: _____

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe a nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis as nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural. (Josso, 2004, p. 48).

A narrativa é um gênero textual que busca recriar uma experiência. É como contar uma história. Uma boa narrativa é criativa, comovente, rica em detalhes e, neste caso, sincera.

1) Faça uma narrativa sobre sua experiência com o Grupo de Estudos- GEPLITO- Seja sincera e não deixe de falar sobre o que você sentiu. Sua opinião irá contribuir para nossos avanços como um grupo colaborativo e como profissionais. Não é possível operar mudanças se não soubermos de que forma podemos melhorar ou de que forma o curso foi efetivo. Não responda como um questionário, mas coloque um título e escreva um texto contando a sua história desde o dia que você viu o anúncio deste curso. Abaixo, listo alguns pontos que você deverá abordar em sua narrativa.

A) Quem é você? Qual a sua idade? O que você faz? Onde trabalha? Há quanto tempo? Você tem alguma especialização? Como você aprendeu Inglês? Você gosta da sua profissão? Como você se sente com relação à sua profissão? Quais são os pontos positivos e negativos da sua profissão?

B) Por que você decidiu fazer parte deste Grupo de Estudos?

C) O grupo de Estudos atendeu às suas expectativas? De que forma?

D) O grupo proporcionou aprendizagem para você? O que você aprendeu no grupo GEPLITO? Poderia listar ou falar sobre isso?

E) Você acha que o trabalho do grupo influenciou sua forma de trabalhar?

F-G) Você acha que é capaz de preparar uma aula dentro da perspectiva do Letramento Crítico?

G) É possível para você encontrar brechas no livro didático para trabalhar com Letramento Crítico?

H) Você gosta da ideia de trabalhar com Letramento Crítico? Por que sim ou por que não?

I) Quais foram os pontos positivos e negativos do nosso grupo de estudos?

J) O que você entende por Letramento Crítico?

APÊNDICE 3 **Planejamento do curso de formação continuada “Thinking beyond the classroom” para professoras da rede pública**

Este apêndice apresenta o planejamento do curso de formação continuada “Thinking beyond the classroom”, ministrado por mim para professoras da rede pública e em parceria com a Diretoria Regional de Educação de Araguaína (DREA) e Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado do Tocantins (APLITINS). Explicito procedimentos didático-pedagógicos que nortearam a execução do curso e permitem compreender minha abordagem como professora formadora. Busquei adotar uma abordagem colaborativa com os princípios de uma comunidade de prática — caracterizada, em especial, pela oportunidade de seus membros ampliarem ou desenvolverem capacidades e construir conhecimento por meio da troca recíproca de experiências (WENGER, 1998; WENGER; SNYDER, 2000; GHERARDI, 2001). Desde o início do curso, incentivei o grupo a repartir e construir conhecimento, discutir e refletir de modo a atingir um fim comum: compreender o uso do Letramento Crítico nas aulas de Língua Inglesa.

Nesse ambiente de interação, o centro do processo esteve baseado na construção de uma aprendizagem social. Tomei o cuidado de deixar claro o compromisso com a familiarização de todas as docentes do grupo com os conceitos do Letramento Crítico. Esse cuidado atribui à comunidade de prática um caráter de mais comprometimento; caso contrário, pode-se correr o risco de o grupo se tornar informal ao extremo (WENGER; MCDERMOTT; SNYDER, 2002). As ideias das professoras, que trabalham no Tocantins e vivenciam o cotidiano e a cultura local, foram consideradas com respeito e transformadas em atividades de inglês compartilháveis com outros profissionais da área.

Organização e planejamento do curso

O curso foi planejado para durar 60 horas: 40 presenciais, 20 a distância. Envolveria o acompanhamento da execução das atividades planejadas nas escolas onde as professoras participantes lecionam. Porém, mesmo com o planejamento, foi preciso mais horas, tais foram a demanda delas e a recorrência dos pedidos de ajuda, que me levaram a estar presente constantemente nas escolas e vivenciar mais do que eu esperava. Houve momentos produtivos com conversas *on-line* que geraram discussões sobre Letramentos Críticos e me nortearam quanto à compreensão das participantes acerca dos conceitos propostos pela filosofia do Letramento Crítico. Tais momentos foram usados na análise de dados.

O projeto do curso “Thinking beyond the classroom” teve objetivos gerais e específicos. Os gerais incluíram: *promover* interação entre as participantes do curso com foco na possibilidade de incluir o Letramentos Crítico nas aulas de Língua Inglesa, bem como discussões sobre o contexto local e sua implicação no ensino de inglês; *avaliar* o currículo local e suas implicações na prática das professoras; *discutir* o uso do livro didático nas aulas de modo a criar possibilidades de utilização. Os Objetivos específicos incluíram *apresentar* a perspectiva do Letramentos Crítico; *preparar* aulas colaborativamente com base nos estudos sobre Letramentos Crítico; *participar* das aulas com as professoras no intuito de auxiliar e vivenciar, em conjunto, as aulas em regime de colaboração; produzir material de apoio para ser utilizado nas aulas com base nos estudos feitos pelo grupo; *publicar* o material produzido no portal da DREA e da Secretaria de Educação do Tocantins para que outros professores possam utilizá-lo; *refletir* em conjunto sobre os pressupostos teóricos e as práticas pedagógicas que orientam a formação de professores de inglês da escola pública no Estado; enfim, *elaborar* aulas em conjunto e ir para as escolas trabalhar com os professores participantes do GEPLITO.

Etapas do projeto

O curso teve três etapas. A primeira etapa abrangeu a leitura e discussão de textos e a elaboração de atividades com foco no Letramento Crítico. A segunda enfocou a aplicação das atividades feitas pelo grupo nas escolas das participantes e a discussão no grupo para ver os resultados destas atividades. A terceira etapa incidiu na compilação do material produzido pelo grupo e publicação no *website* da DRE, da Secretaria Estadual de Educação e da APLITINS (A terceira etapa está em andamento).

Após pensar nos objetivos gerais e específicos e dividir as etapas, criei um cronograma com as datas e os assuntos que seriam trabalhados. Mas — cabe frisar — houve modificação de algumas coisas conforme os acontecimentos e as necessidades das docentes. Procurei tornar os encontros significativos, pois elas fizeram muita crítica a outros cursos de formação. Segundo as docentes, tais cursos não se alinhavam às necessidades das escolas. Minhas notas de campo e meus registros feitos logo após término de cada encontro possibilitaram rever o que foi feito. Assim, apresento a seguir um resumo do que aconteceu durante os encontros.

Cronograma do curso

Em 8/8/2014, houve o primeiro encontro, de quatro horas, com foco nestes temas:

Working on Teacher's identity: Who are you? Who are your students?
Where do you work? Why did you become an English Teacher? Do you like
being an English Teacher? Why? Why did you decide to take this course

Working on the Text Book: Do you use a Text Book? How do you use it?
Why?

Discussion

Activity 1

Preparing a class: the body/physical description

As professoras se apresentaram falando em inglês, senti que gostariam de falar em língua inglesa; mas desistiram por não conseguirem se expressarem como gostariam. Pedi para que pensassem sobre o nome do curso “Thinking beyond the classroom”, dissessem o que significava para elas. Houve silêncio. Sophia se manifestou: o nome refere-se a “[...] algo que está lá fora da escola e que temos que trazer para dentro” (ANOTAÇÕES DE CAMPO, 8/8/2014). Sua resposta deu brecha para falar sobre minhas intenções com o curso, ou seja, sobre o Letramento Crítico de maneira mais generalizada. Recorri ao conceito de Mota (2008, p. 14):

O Letramento Crítico busca engajar o aluno e os professores em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade.

Dei exemplos relacionando alguns assuntos da vida em geral que poderiam ser falados e trabalhados via língua inglesa com a intenção de ultrapassar os muros da escola. Nesse dia, usei o assunto “violence” para exemplificar. Eu disse:

[...] quando falamos de *violence* na aula de língua inglesa, temos uma oportunidade para provocar reflexões e possíveis atitudes positivas com relação a este tema. Além dos alunos aprenderem língua, podem também aprender sobre a vida (ANOTAÇÕES DE CAMPO, 8/8/2014).

Perguntei se gostariam de fazer parte deste trabalho. Falei do meu doutorado e perguntei quem gostaria de ser participante da pesquisa. Todas levantaram as mãos afirmativamente. Após minhas explicações, veio a discussão sobre algumas das perguntas citadas acima. Perguntei quais eram os assuntos mais recorrentes nos livros didáticos que trabalhavam, e as professoras mencionaram *food, body parts, family, occupation*. No primeiro dia, consegui seguir parte de meu planejamento.

Nem todas as perguntas que preparei foram respondidas. As professoras falaram muito e estavam ansiosas pelo curso. No fim desse primeiro dia, percebi que buscavam metodologias e maneiras inovadoras para suas aulas. Achavam que poderiam encontrar isso nesse curso. Pensei comigo mesma que deveriam estar cansadas de esperar, nos cursos de formação continuada, as receitas das aulas que fariam milagres. Propus, então, que escolhessem um assunto recorrente no livro para que, em grupos, preparassem uma aula. Após muita conversa, veio a conclusão de fazer uma aula sobre “parts of the body”. Pedi que cada uma me enviasse um *e-mail* dizendo como seria a sua aula, que seria compartilhada no encontro seguinte com todo o grupo. A escolha do tema se justificou pela sua recorrência nos livros didáticos. Minha intenção era, conforme as aulas fossem apresentadas, trabalhar em conjunto para ressignificá-las na perspectiva dos Letramentos Crítico até chegar a uma aula elaborada com a colaboração de todas.

Encontro de 22/8/2014 (quatro horas de duração). Por *e-mail*, recebi aulas preparadas pelas professoras, as quais foram apresentadas nesse encontro. Continham dinâmicas e vocabulário das partes do corpo. Algumas docentes trabalharam temas transversais, inserindo doenças e higiene corporal. Após as discussões, entreguei o primeiro capítulo — “Engaged pedagogy” — do livro *Teaching to transgress*, de Bell Hooks, para ser lido em casa e discutido no encontro seguinte. Professora e intelectual negra, essa autora escreve sobre um novo tipo de educação: a educação como prática da liberdade. Para ela, ensinar os alunos a transgredir fronteiras étnicas (o racismo), sexuais e classistas para alcançar a liberdade é o objetivo mais importante do professor.

Encontro de 5/9/2014 (quatro horas de duração). Nesse encontro fiz uma dinâmica com o texto *Teaching to transgress*. Retirei passagens que vi como mais centrais do texto e pedi para que, sob cada uma e em grupos, marcassem um X nestas opções: “() agree — why? () disagree — Why?”. A atividade teve boa receptividade e muita discussão. O cerne da questão foi o que é ensinar para transgredir. Mostrei um vídeo sobre o uso do Photoshop, software de manipulação gráfica de imagens — chamado *Beleza padrão*. Perguntei se seria possível utilizar um vídeo como aquele em uma aula sobre o corpo. Obtive respostas positivas. Daí a relação entre o vídeo e a educação sugerida por Hooks. No caso do assunto “corpo”, a problematização incidiu no poder da mídia sobre mulheres e homens nas questões estéticas e como tal poder afeta, no caso das mulheres, a aceitação de seu corpo como ele é; ou seja, incentiva não só uma busca pelo perfeito, mas também complexos de inferioridade

em relação ao que elas veem em revistas, por exemplo. Igualmente, a percepção dos homens acerca da “mulher perfeita” foi problematizada.

Encontro de 19/9/2014 (quatro horas de duração). Houve leitura e discussão do texto “Língua: uma faca de dois gumes”,⁴⁷ texto de Marco Túlio Urzeda que se abriu à discussão do conceito de língua, a exemplo dos estereótipos com relação aos tipos de inglês e o mito do nativo. O objetivo foi questionar visões estereotipadas de que há uma língua inglesa mais correta do que outra ou de que esse idioma tem dono. Foi possível problematizar as relações de poder e língua, ou seja, a crença de que tem valor apenas o inglês dos Estados Unidos e da Inglaterra, porque seriam nações com mais poder do que outras. Igualmente, a discussão se abriu à valorização de identidades e do contexto local e de seu possível uso nas aulas de inglês, ou seja, à reflexão sobre a falta do componente local nos materiais didáticos, cuja maioria traz o global como referência. As professoras gostaram. Provaram isso na discussão de questões mencionadas no texto, das quais se destacaram contexto local, inglês mais correto, gramática nas aulas, sequência de conteúdos e inglês ensinado (se dos Estados Unidos ou da Inglaterra). Após a leitura e discussão, pedi às professoras que refletissem, em casa, sobre o conceito de língua que tinham e que reflexo tinha em suas práticas de sala de aula.

Ficou claro para o grupo de docentes que era possível criar uma atividade para a aula de Língua Inglesa com um personagem local. Seria alguém polêmico, que os alunos conhecessem e desse margem para problematizar algum assunto. Todos ficaram de pensar em alguém interessante. Eis as alternativas que surgiram: prefeito, vereadores e um vereador que é cantor de reggae, negro, pobre e muito popular — foi eleito com número elevado de votos. A ideia era fazer uma reflexão com os alunos sobre o papel de um vereador, sobre quem poderia ser candidato e se os vereadores cumprem seu papel, assim como os eleitores. Como tarefa de casa, as participantes ficaram de pensar na atividade.

Encontro de 3/10/2014 (quatro horas de duração). O quinto encontro explorou o conceito de Letramentos Crítico com *slides* e discussões. A discussão com base nos *slides* impôs uma dúvida: a diferença entre pedagogia crítica e Letramento Crítico. A citação recorrente de Paulo Freire na maioria dos cursos de formação continuada os quais passaram as professoras as fez estabelecer uma ligação entre ele e a ideia de Letramento Crítico. Então, por *e-mail*, enviei o texto “A pedagogia crítica e o ensino-aprendizagem de língua inglesa”,⁴⁸ de Ivani Solange Pacci, para ser lido em casa. O objetivo foi ajudar a construir uma

⁴⁷ Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/048.pdf>>.

⁴⁸ Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/913-4.pdf>.

compreensão do termo pedagogia crítica em relação a seus desdobramentos rumo ao Letramento Crítico. Pedi que as professoras refizessem a aula sobre o corpo dentro da perspectiva dos letramentos críticos. No intervalo deste encontro para o próximo, Sophia, foi a primeira professora a refazer a aula e mandar para meu e-mail. Tivemos um encontro na escola dela e decidimos fazer a aula juntas na outra semana. Filmamos e transcrevemos a aula. Decidimos levar para o próximo encontro a transcrição.

Encontro de 17/10/2014 (quatro horas de duração). O sexto encontro foi de discussão sobre o texto e uma comparação de Letramento Crítico com Pedagogia Crítica. Para mostrar as diferenças, expus um quadro do artigo de Jordão (2013) “Letramento crítico e pedagogia crítica: farinhas do mesmo saco?”

Diferenças entre Letramento Crítico e pedagogia crítica

ABORDAGENS EDUCACIONAIS			
	Comunicativa	Pedagogia Crítica	Letramento Crítico
Língua	Meio de comunicação	Código - instrumento da ideologia	Discurso – lócus de construção de sentidos
Sentidos	Na estrutura textual: contexto lingüístico	Na materialidade lingüística: ideologia social	Atribuídos/construídos pelo leitor (comunidades interpretativas)
Criticidade	Adaptação a contextos comunicativos	Desvendar a ideologia por trás da língua	Reflexividade perante (processos de) construção de sentidos
Sujeito aprendiz	Desconhece formas e contextos de uso da língua	É vítima da ideologia	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelo professor
Sujeito ensinante	Conhece formas e contextos de uso da língua	Está liberto da ideologia/ conscientizado	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelos alunos
Cultura	Compreender as diferenças: constatar e conviver	Diferenças (de classe) como rótulos ideológicos – busca homogeneidade: diminuir diferenças	Diferenças (classe, gênero, etc.) como produtivas: compreender processos de construção; exercer agência nas representações
Função da educação	Ensinar a respeitar e conviver harmoniosamente com o diferente	Ensinar o funcionamento da ideologia (véu) -> libertar	Problematizar práticas de construção de sentidos/representação de sujeitos; (re)posicionar-se, “ler-se lendo”

Fonte: Jordão (2013)

Com esse quadro ficou mais claro para as participantes a diferença entre os termos. Também sugeri a leitura de todo o artigo, que enviei a elas por e-mail.

Encontro de 31/10/2014 (quatro horas de duração). O sétimo encontro foi dedicado à elaboração da atividade com o vereador — personagem escolhido pelo grupo. Trouxe a ficha

do vereador retirada do Tribunal Regional Eleitoral, contendo os dados pessoais e bens declarados. Com isso foi possível articular ideias e criar a atividade. Essa atividade consumiu a tarde. Assim, como atividade para o período em que não haveria encontros, sugeri a leitura do texto “Letramento crítico nas brechas da sala de aula”, de Duboc (2013), que reflete sobre o momento de usar o Letramento Crítico no cotidiano das aulas de Língua Inglesa. Isso porque houve questionamentos quanto ao tal momento durante o encontro; as professoras pareceram sugerir que havia um “dia D” para que fizessem as aulas. No intervalo desse encontro e o seguinte, houve reelaboração da aula sobre o corpo e a aula sobre o vereador ao mesmo tempo.

Encontro de 14/11/2014 (quatro horas de duração). No oitavo encontro, foi decidido fazer uma aula com uma música sugerida pela professora Laura. Ela mencionou, via WhatsApp, que os alunos gostariam de cantar a música “Hey brother”, de Avicci, DJ dos Estados Unidos. Questionei como se poderia incluir o Letramentos Críticos nessa aula. Ela explicou que a música falava de guerra e perda de entes queridos em combate. Surgia aí a brecha. Após ver o vídeo da música, houve discussão sobre a imagem, ou seja, sobre seu uso associado com a letra da música em busca de um sentido mais amplo. Cada professora deu ideia. Concordaram. Discordaram. Mas no fim havia um esboço da aula. Como tarefa de casa, pedi para que todas pensassem sobre a atividade da música e trocassem ideias.

Encontro de 28/11/2014 (quatro horas de duração). No nono encontro, sugeri trabalhar o tema “família”. Houve discussão sobre o conceito e sobre como trabalhar com esse assunto na perspectiva do Letramentos Crítico. Algumas professoras mencionaram falar dos tipos de família, por exemplo: pais separados, filhos criados por avós ou outros parentes. Ninguém mencionou casais homossexuais com filhos adotados nem famílias que fogem às regras aceitas pela sociedade tradicional.

Então, mostrei uma edição da revista *Nova Escola* cuja capa exhibe imagem do garoto inglês Romeo que foi proibido de frequentar um clubinho de brincadeiras porque prefere se vestir como menina. Perguntei o que achavam dessa família e se era aceita na sociedade, na escola etc. As docentes disseram que não! Que esse assunto era complexo e difícil de lidar na escola. Demonstraram pouca abertura a uma aula sobre família contendo questões de gênero ou homossexualidade. Para a maioria, esse assunto é um tabu na escola. Sentiam medo de, ao trabalhar com esse tema, os pais se voltarem contra elas, acusá-las de incentivar os alunos a se tornarem homossexuais ou criar conceitos diferentes da família tradicional. Enfatizaram que não pensavam assim; mas pais e grande parte da sociedade, sim! Ressaltaram que não tinham

apoio da direção ou coordenação escolar para tratar da questão família nessa vertente. Disseram que precisam de mais compreensão e formação acerca desse assunto a fim de ter segurança e confiança para lidar com ele. Achei pertinentes as reflexões delas. Sei que não é fácil mesmo. Quatro professoras tinham alunos homossexuais nas suas escolas e, segundo elas, procuravam agir com naturalidade, sem juízo de valor.

Mostrei o filme *Vestido nuevo*,⁴⁹ que conta a história de um garoto que se veste de menina na festa de carnaval da escola e choca a professora e os colegas. Ele sofre *bullying* porque o combinado era que as crianças fossem vestidas de cachorro dalmata. O objetivo do filme foi sensibilizar as professoras quanto à homofobia e às constituições familiares diferentes; ou seja, problematizar o assunto família. Apesar da recusa das professoras, após o filme quiseram preparar uma aula com o tema, porém ninguém optou por trabalhá-la. Teve início a elaboração, mas não foi finalizada. A atividade foi finalizada com minha ajuda e consta no Anexo XXX

Encontro de 12/12/2014 (quatro horas de duração). No décimo e último encontro, compartilhei com o grupo a transcrição das aulas de todas as professoras. Todas tiveram acesso ao que as colegas fizeram por meio das transcrições. Durante uma hora e meia, o grupo leu a transcrição de todas as aulas. Depois abri um círculo para perguntar o que acharam. Fiz estas perguntas:

Como você se sentiu ao olhar para a sua prática, ao se ver em sala de aula: você acha que faz aquilo que pensa que faz ou que faz diferente? E, se faz diferente, quais são as diferenças? 2. Mediante a leitura dessas transcrições, de que forma você acha que estamos construindo conjuntamente práticas pedagógicas locais à luz do Letramento do Crítico? 3. Com base nas transcrições das aulas que você acabou de observar e discutir, e que você também fez, você acha que esse grupo de estudos promove, para você e para seus alunos e suas alunas, engajamento e aprendizagem de língua de Língua Inglesa via Letramento Crítico? De que maneira? 4. Depois de ter feito algumas aulas e ter lido a transcrição das aulas feitas por suas colegas de grupo, qual o reflexo desse curso de formação sobre a sua prática como professora e o impacto dessa prática para os seus alunos e alunas? 5. Você achou que sua aula foi diferente da aula de suas colegas? De que maneira? 6. Você acha que houve a prática de Letramento Crítico nas aulas que você observou? 7. É difícil trabalhar dentro da perspectiva do Letramento Crítico? Por quê? 8. Você pretende utilizar o Letramento Crítico em suas aulas futuras? Por quê? 9. Você saberia usar o Letramento Crítico com outros temas que não foram trabalhados no grupo de estudos? Por quê? 10. Quais foram os aspectos positivos e os aspectos que devemos melhorar nesse grupo de estudos? (TRANSCRIÇÃO DE VÍDEO, encontro 12/12/2014).

⁴⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JMakydi0p7o>>.

Foi uma ocasião produtiva. As professoras gostaram muito de ver o trabalho feito à maneira de cada colega. Comentaram comparativamente suas práticas. Observaram o comportamento discente em escolas diferentes, a forma como cada colega conduziu as aulas. Olharam para si reflexivamente novamente, pois cada uma já havia tido um encontro individual comigo para lermos juntas a transcrição de sua aula e refletirmos sobre ela. A troca e o olhar para si foram tocantes: ainda não tinham visto uma aula delas. Não por acaso, um ponto interessante foi a autoestima delas: antes de ver a transcrição, achavam que a aula havia sido ruim; depois, perceberam o quanto fizeram. O sentimento de frustração e autocobrança diminuíram.

Em 40 horas de encontros e 20 horas de atividade em sala de aula, pude participar das aulas das professoras participantes em escolas variadas — em 2015 — e ter uma visão mais global delas nas ocasiões de encontros e na escola. Essa percepção mais geral permitiu dividir o processo todo do curso em três pontos-chave: eixos temáticos; conteúdo programático; problematização. Essa divisão ocorreu *a posteriori* porque a forma do curso foi processual: ações como criar, escolher, definir, tomar decisões, dentre outras, ocorreram na medida das necessidades docentes e dos assuntos mais recorrentes nos livros didáticos.

Eixos temáticos e conteúdos trabalhados no curso “Thinking beyond the classroom” criados segundo as necessidades docentes e assuntos mais recorrentes nos livros didáticos segundo as professoras

EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS TRABALHADOS	PROBLEMATIZAÇÃO
1) Corpo e mídia	<ul style="list-style-type: none"> – Parts of the body – Who do you look like – What are you like? – Adjectives do describe a person (physical and personality) 	<ul style="list-style-type: none"> – Preconceito racial – O poder da mídia na aceitação da própria aparência das pessoas – Real <i>versus</i> belo — é bonito ser real, mas quando você está real você está feio
2) Cidadania e política	<ul style="list-style-type: none"> – Reading practice – Wh- questions – Yes/no questions – Personal information 	<ul style="list-style-type: none"> – O papel de um vereador – Quem pode ser candidato – Compra e venda de votos – Honestidade – Critérios para ser um candidato/a – Projetos no contexto local e sua utilidade e efetividade
3) Inclusão e diversidade	<ul style="list-style-type: none"> – Family members – Genitive case – Review of Physical description and personality description 	<ul style="list-style-type: none"> – Conceito de família – Diversidade – Preconceito na escola e fora da escola quanto ao gênero e orientação sexual

Fonte: dados da pesquisa

O curso teve como referencial teórico a formação continuada para a contemporaneidade, a qual leva em conta as condições de vida contemporâneas que

problematizam as posturas rígidas, fixas e não reflexivas, dando abertura a mudanças nas práticas docentes. Como pesquisadora, concordo com a ideia de que a contemporaneidade não pode abrir mão de um professor reflexivo, com visão inter/transdisciplinar, que seja capaz de associar a ciência, a técnica e a arte. O professor pode se tornar crítico, embasado numa perspectiva aberta e plural. A formação contemporânea almeja mudanças e a disposição dos professores para tal mudança. Para Imbernón (2011, *on-line*),

A formação em serviço requer um clima de real colaboração entre os pares. Quem não se dispõe a mudar não transforma a prática. E quem acha que já faz tudo certo não questiona as próprias ações. É preciso também que a escola ou o centro de capacitação tenham uma organização estável — baseada em alicerces como o respeito, a liderança democrática e a participação de todos — e aceite que existe diversidade entre os educadores, o que leva a diferentes maneiras de pensar e agir.

Nas ideias do autor sobre formação, vejo minha proposta de formação. O excerto traz uma reflexão importante sobre as professoras do curso de formação: a de que o comparecimento espontâneo parece apontar uma aspiração à transformação ou ao desenvolvimento das práticas. Pelo que apontam estudos das últimas décadas, compreendo que os processos de formação continuada e inicial têm de se voltarem a uma formação fundada no exercício da reflexão coletiva e da pesquisa-ação colaborativa para produzir saberes necessários à superação de problemas da prática docente (MEDEIROS, 2005; PEREIRA, 2002; IMBERNÓN, 2004; HABERMAS, 1987). Os saberes experienciais se fazem importantes nesse tipo de formação, uma vez que alguns professores trazem consigo uma bagagem imensa. Desse modo, a experiência torna-se fio condutor e integrador do conjunto de conhecimentos a que o profissional docente teve acesso em seu percurso formativo (TARDIFF, 2004).