

PERCURSOS E PRÁTICAS:

Reflexões da Pós-graduação no Ensino de Inglês



Alcicléia Souza Valente
Maysa Cristina Dourado
Rogério de Mendonça Correia

Organizadores

PERCURSOS E PRÁTICAS: REFLEXÕES DA PÓS-GRADUAÇÃO NO ENSINO DE INGLÊS

Alcicléia Souza Valente
Maysa Cristina Dourado
Rogério de Mendonça Correia
(org.)

É uma coletânea de ensaios que mostra o amadurecimento de pesquisadores/as, imbuídos/as não só de curiosidade intelectual, mas também de uma postura crítica em suas práticas educativas. Eles têm aqui a oportunidade de compartilhar suas experiências, leituras, anotações e conclusões a respeito do ensino de Inglês na contemporaneidade, levando em consideração as trocas interculturais e o uso de tecnologia, por exemplo, como marcas incontornáveis de nossos tempos. Somado a isso, porém, está o compromisso local com a ênfase nas particularidades do ensino no Acre. Este livro nasce do desejo de explorar e fortalecer as práticas e teorias pedagógicas no ensino de Língua Inglesa em um contexto de crescente complexidade e diversidade; é fruto das pesquisas e reflexões da primeira turma da Pós-Graduação em Ensino de Língua Inglesa da Universidade Federal do Acre. Os textos seguem organizados em três eixos – Políticas Públicas e Práticas Educativas no Ensino de Língua Inglesa, Diversidade e Inclusão no Ensino de Língua Inglesa e Tecnologias e Métodos Inovadores no Ensino de Língua (adaptação com trechos do Prefácio e da Apresentação).

PERCURSOS E PRÁTICAS:

Reflexões da Pós-graduação no Ensino de Inglês



Alcicléia Souza Valente
Maysa Cristina Dourado
Rogério de Mendonça Correia



Percursos e práticas: reflexões da pós-graduação no ensino de Inglês

Alcicléia Souza Valente, Maysa Cristina Dourado, Rogério de Mendonça Correia (org.)

ISBN 978-85-8236-140-5 • Feito Depósito Legal

Copyright©Edufac 2025

Editora da Universidade Federal do Acre (Edufac)

Rod. BR 364, Km 04 • Distrito Industrial

69920-900 • Rio Branco • Acre // edufac@ufac.br

Editora Afiliada



**Associação Brasileira
das Editoras Universitárias**

Diretor da Edufac

Gilberto Mendes da Silveira Lobo

Coordenadora Geral da Edufac

Ângela Maria Poças

Conselho Editorial (Consedufac)

Adcleides Araújo da Silva, Adeline dos Santos Souza, André Ricardo Maia da Costa de Faro, Ângela Maria dos Santos Rufino, Ângela Maria Poças (vice-presidente), Alexsandra Pinheiro Cavalcante Costa, Carlos Eduardo Garçon de Carvalho, Claudia Vanessa Bergamini, Dêlcio Dias Marques, Francisco Aquinei Timóteo Queirós, Francisco Naildo Cardoso Leitão, Gilberto Mendes da Silveira Lobo (presidente), Jäder Vanderlei Muniz de Souza, José Roberto de Lima Murad, Maria Cristina de Souza, Sheila Maria Palza Silva, Valtimir Evangelista de Souza, Vinícius Silva Lemos

Coordenadora Comercial • Serviços de Editoração

Ormifran Pessoa Cavalcante

Arte da Capa

Taynara Cristiny de Matos Silva Oliveira

Foi utilizado recursos de IA, do site <https://www.piclumen.com>, para gerar as imagens da mão e da caneta

Projeto Gráfico / Diagramação

Rogério da Silva Correia

A revisão textual é de responsabilidade dos autores.

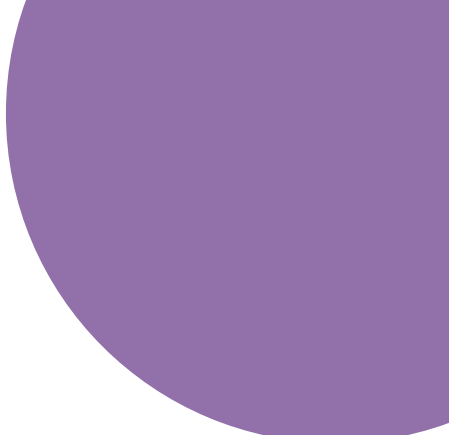
Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Ufac

P429p Percursos e práticas: reflexões da pós-graduação no ensino de Inglês / Organizadores: Alcicléia Souza Valente, Maysa Cristina Dourado, Rogério de Mendonça Correia. Rio Branco: Edufac, 2025.
255 p.: il.; 21cm

Inclui referências bibliográficas.
ISBN 978-85-8236-140-5

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Ensino de língua inglesa – Políticas públicas. 3. Língua inglesa – Diversidades e inclusão. 4. Ensino de língua inglesa – Tecnologias e métodos inovadores. I. Valente, Alcicléia Souza (Org.). II. Dourado, Maysa Cristina (Org.). III. Correia, Rogério de Mendonça (Org.). IV. Título.

CDD: 428.24



SUMÁRIO

PREFÁCIO05

APRESENTAÇÃO.....07

**EIXO 1 - POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA.....10**

Capítulo 1 - BNCC, Inglês como Língua Franca e o Currículo de
Referência Único do Acre: alinhamentos e desencontros..... 11

Capítulo 2 - Memórias e história sobre o ensino de inglês no Centro de
Estudo de Línguas do Estado do Acre: oferta e demanda 24

Capítulo 3 - Por que discutir como ensinar inglês no Ensino Médio? O
ensino pensado de forma teórica e prática 52

Capítulo 4 - BNCC, inglês como língua franca e materiais didáticos:
uma análise exploratória do conteúdo do livro adotado em projeto
bilingue de uma escola privada de Rio Branco..... 64

Capítulo 5 - O ensino de inglês no período pandêmico: da sala de aula
ao ensino via mídia televisiva..... 76

EIXO 2 - DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA89

Capítulo 6 - O uso dos multiletramentos aplicado ao ensino de Língua
Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental direcionados pelo
Currículo de Referência Único do Acre..... 90

Capítulo 7 - Análise crítica do processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com espectro autista nos anos de 2021 e 2022.....	111
Capítulo 8 - Uma duautoetnografia entre um educador de São Paulo e uma educanda do Acre: os multiletramentos em nossas práticas pedagógicas.....	128
Capítulo 9 - O discurso como ferramenta de (re)construção docente: reflexões dialógicas de um diário auto etnográfico	146
Capítulo 10 - O material didático de língua inglesa e o aparato da heteronormatividade.....	160

EIXO 3 - TECNOLOGIAS E MÉTODOS INOVADORES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.....176

Capítulo 11 - O Eixo Dimensão Intercultural e a presença da Literatura no Ensino de Língua Inglesa	177
Capítulo 12 - Inglês como um produto: implicações éticas da mercantilização do ensino de língua inglesa.....	187
Capítulo 13 - Análise de competência linguística de uma turma do Curso Teens do Centro de Estudo de Línguas (CEL) em Rio Branco.....	201
Capítulo 14 - Do aquário ao mar aberto: os letramentos críticos na educação linguística de língua inglesa sob a perspectiva docente	215
Capítulo 15 - Letramento digital na formação continuada de professores com uso da ferramenta digital Google Forms®: um estudo de caso	229

SOBRE OS ORGANIZADORES.....249

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS.....251

PREFÁCIO

Ao relembrar o processo de criação do curso de especialização em Ensino de Língua Inglesa da Universidade Federal do Acre, que teve início ainda em 2019, no momento de sua idealização, tenho orgulho enorme de ver a primeira turma de formandos/as fechar um ciclo tão significativo em sua trajetória que, iniciada na graduação em Letras – Inglês, cumpre mais uma etapa na vida acadêmica, que deve sempre ser ancorada na pesquisa de modo a ensejar a reflexão necessária para a prática docente. Como parte da Comissão Organizadora, entendia que o curso viria a preencher possíveis lacunas deixadas pela graduação, atualizar e revisar a bibliografia de egressos que estivessem afastados do debate contemporâneo, além de propiciar a troca entre professores/as com maior nível de experiência em sala de aula. Os ganhos pessoais para os/as formandos/as são vários, tenho certeza, mas acredito também, que a contribuição do curso para a formação de futuras gerações admite uma escala maior com impactos locais, dentre eles o aprimoramento de práticas pedagógicas no Ensino Básico, além de regionais e nacionais, dada a publicação e divulgação das pesquisas realizadas.

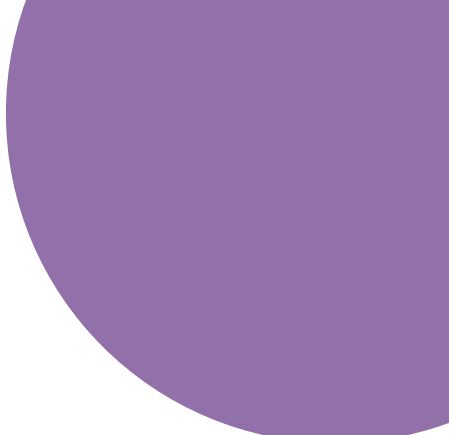
É com enorme felicidade que aqui tenho a oportunidade de escrever o Prefácio deste produto final que o/a leitor/a agora tem em mãos. Essa coletânea de ensaios mostra o amadurecimento de pesquisadores/as que, imbuídos/as não só de curiosidade intelectual, mas também de uma postura crítica das práticas educativas que investigam, agora têm a oportunidade de compartilhar suas experiências, leituras, anotações e conclusões a respeito do ensino de inglês na contemporaneidade, levando em consideração as trocas interculturais e o uso de tec-

nologia, por exemplo, como marcas incontornáveis de nossos tempos. Por si só, esta já é uma grande contribuição para a área de estudos. Somado a isso, porém, está o compromisso local com a ênfase nas particularidades do ensino no Acre.

Aproveito também, para parabenizar o corpo docente, a coordenação do curso de especialização e, obviamente, os Organizadores desta coletânea, pelo trabalho incansável frente aos obstáculos (que foram inúmeros) habilmente contornados – mais que motivo para celebração!

Rio de Janeiro, 20 de novembro de 2024.

Patricia Marouvo



APRESENTAÇÃO

Este livro nasce do desejo de explorar e fortalecer as práticas e teorias pedagógicas no ensino de língua inglesa em um contexto de crescente complexidade e diversidade. A presente coletânea de artigos é fruto das pesquisas e reflexões da primeira turma da Pós-Graduação em Ensino de Língua Inglesa da Universidade Federal do Acre, configurando-se como um marco na formação docente e acadêmica na região.

Os textos aqui reunidos representam uma diversidade de abordagens, contextos e desafios enfrentados no ensino de inglês, com ênfase nas especificidades no Acre. Organizado em três eixos – Políticas Públicas e Práticas Educativas no Ensino de Língua Inglesa, Diversidade e Inclusão no Ensino de Língua Inglesa e Tecnologias e Métodos Inovadores no Ensino de Língua Inglesa – cada artigo expressa o compromisso dos autores em contribuir para um campo que se expande e transforma continuamente, buscando alinhar as práticas pedagógicas aos desafios contemporâneos e às demandas locais.

No primeiro eixo, Políticas Públicas e Práticas Educativas no Ensino de Língua Inglesa, os artigos discutem temas como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o papel do inglês como língua franca, e o uso de materiais didáticos em escolas públicas e privadas. Os autores investigam como as políticas públicas e os referenciais curriculares impactam o ensino de inglês, tanto em escolas e centros de estudos de línguas, quanto em instituições de ensino bilíngue privadas no estado do Acre, oferecendo uma análise crítica sobre as diretrizes e práticas que moldam a educação linguística.

O segundo eixo, Diversidade e Inclusão no Ensino de Língua Inglesa, traz estudos sobre o processo de ensino e aprendizagem voltado para alunos com necessidades específicas, como os do espectro autista, e reflete sobre as experiências pedagógicas que promovem a inclusão e a diversidade no ambiente educacional. Os artigos exploram o uso de multiletramentos e práticas autoetnográficas para enriquecer o ensino e aproximá-lo das realidades dos alunos, revelando a importância de metodologias inclusivas para uma educação mais justa e representativa.

Por fim, o eixo Tecnologias e Métodos Inovadores no Ensino de Língua Inglesa examina as implicações das tecnologias digitais na educação linguística. De questões éticas à análise de competências linguísticas e métodos inovadores, os artigos oferecem um panorama das práticas que utilizam ferramentas digitais e abordagens críticas para enriquecer o aprendizado do inglês. Ao abordar desde o letramento digital na formação de professores até as intersecções entre literatura e ensino, esta seção revela o potencial das novas tecnologias para transformar o ensino.

Este livro é, em sua essência, um trabalho coletivo que não teria sido possível sem o apoio e a colaboração de várias pessoas e instituições. Agradecemos sinceramente a todos os professores envolvidos pela dedicação e orientação ao longo de todo o processo. Nossa gratidão se estende ao Diretor do Centro de Educação, Letras e Artes, Professor Dr. Itamar Miranda da Silva, pelo apoio essencial que tornou este projeto possível. Reconhecemos também o valioso suporte da Coordenadoria de Lato Sensu, representada pelo Sr. Arquelau de Oliveira dos Santos, e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, sob a liderança da Professora Dra. Margarida Lima Carvalho, que foram fundamentais para a implementação deste curso.

Expressamos um agradecimento especial às professoras Dra. Maria Aparecida de Oliveira (UFPB) e Dra. Patrícia Marouvo Fagundes (Uerj), cujas contribuições foram cruciais desde a idealização até a concepção deste projeto. Também expressamos nossa gratidão aos professores Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), e Dr. Daniel de Mello Ferraz, da Universidade de São Paulo (USP), por compartilharem seu conhecimento e visão crítica, elevando a qualidade e o alcance deste trabalho. A cada um e a cada instituição, nosso muito obrigado pela confiança e pelo incentivo em todas as etapas deste projeto.

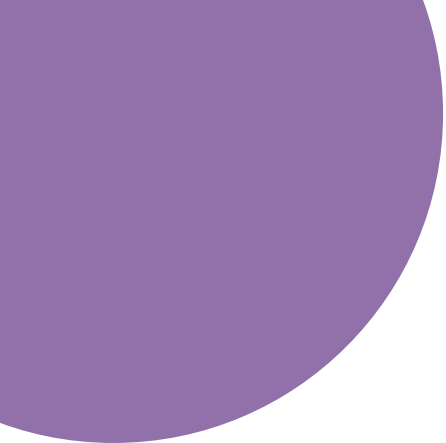
Por fim, manifestamos nosso reconhecimento sincero aos alunos, os verdadeiros protagonistas deste processo. A cada um de vocês que, com coragem e determinação, concluiu o curso, mesmo diante dos desafios, nosso profundo reconhecimento. A confiança que depositaram em nosso trabalho, aliada à vontade de transformar e aprimorar a prática docente, é a força motriz deste projeto. Suas reflexões e produções, construídas com empenho e propósito, refletem a essência e a inovação no ensino de língua inglesa que almejamos.

Rio Branco, Acre, 15 de novembro de 2024.

Alcicléia Souza Valente

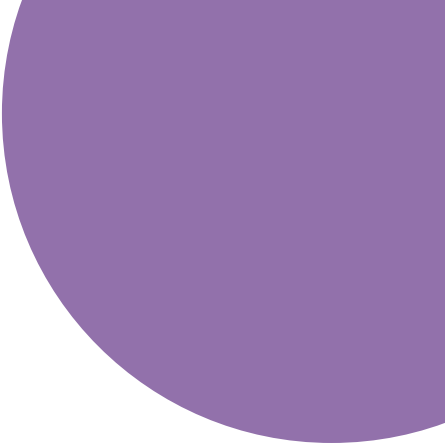
Maysa Cristina Dourado

Rogério de Mendonça Correia



EIXO 1

POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS
NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA



CAPÍTULO 1

BNCC, Inglês como Língua Franca e o Currículo de Referência Único do Acre: alinhamentos e desencontros

Maria Semiremes Crispim Santana¹
Domingos Sávio Pimentel Siqueira

¹ Os perfis curriculares dos autores encontram-se na seção “Sobre os Autores e as Autoras”, ao final deste livro.

INTRODUÇÃO

Base é um substantivo feminino que transita entre as mais diversas áreas. Na área da construção, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, base é a “superfície inferior de um corpo, que geralmente serve de apoio” ou aquilo “que serve de apoio, de princípio ou fundamento”. Na geometria, ela é a “linha que sustenta as outras linhas da figura”, e na cosmetologia é “um produto cremoso ou líquido que se aplica sobre a pele para uniformizar a cor ou esconder imperfeições”. Ainda segundo o Dicionário Priberam de Língua Portuguesa, quando usada como adjetivo, a palavra Base é considerada algo “Que serve de referência ou de ponto de partida”.

Todas as definições apresentadas nos auxiliam na compreensão do que seria a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e qual o seu papel na educação brasileira. Antes mesmo da elaboração do referido documento, a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), alterada pela Lei nº 12.796 de 2013 em seu Art. 26, já indicava a criação de uma base comum para toda a educação brasileira, ao estabelecer que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2013).

A partir do proposto na LDB, é possível enxergar o intuito da base, estabelecendo uma relação com as definições apontadas anteriormente, como algo que serve de apoio para os currículos brasileiros e o princípio do qual eles devem partir. Conseguimos relacionar, ainda, com o sentido de algo que veio para “uniformizar” as propostas de ensino para educação básica, tendo em vista que o próprio texto da BNCC propõe que:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (Brasil, 2018, p. 5; 7).

Ao criar esse padrão para todos os currículos da educação brasileira, existe uma intenção de amenizar as desigualdades existentes na mesma. Contudo, há que se questionar se a criação de um padrão único a ser seguido na educação de um país tão plural ameniza essas desigualdades ou somente esconde as “imperfeições” existentes, tendo em vista que estamos falando de uma proposta de “currículo único, impositivo, verticalizado e autoritário, estabelecendo de forma prescritiva e obrigatória, conteúdos comuns (...) para todas as disciplinas, para todo o território nacional” (Tílio, 2019, p. 12 *apud* Santana; Kupske, 2019, p. 12).

Ao mesmo tempo em que a Base normatiza competências para os currículos da educação básica brasileira, propondo conteúdos e habilidades essenciais para todos, ela expõe a necessidade de se adequar as realidades locais e, a partir disso, os sistemas e redes de ensino devem construir seus currículos a partir da Base, como o texto do documento prescreve no texto introdutório:

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (Brasil, 2018, p. 20)

Assim, considerando que a Base é o apoio, fundamento e documento principal que sustenta os outros currículos estaduais e os uniformiza com dez competências, ela trouxe mudanças para os currículos brasileiros. Uma das mudanças na área de linguagens, e que motivou a escrita desse artigo, foi no componente curricular Língua Estrangeira Moderna que passou a apenas Língua Inglesa. Na terceira edição, a língua inglesa recebe uma divisão específica e, por força da Lei 13.415/2017 passa a ser a única língua não oficial proposta no documento.

O conceito de inglês como língua franca (ILF) é inserido no componente curricular Língua Inglesa, trazendo justamente uma mudança no status do inglês, de língua estrangeira (IEL) para língua franca (ILF). Considerando a importância e o efeito dessa mudança, neste artigo, objetivamos verificar se e como o conceito de Língua Franca, presente no componente curricular Língua Inglesa da 3ª edição da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), perpassa o Currículo de Referência Único do Acre (2019) nos anos finais da educação básica.

Para esse fim, adotamos um processo de pesquisa exploratória e crítica, a partir da leitura do componente curricular Língua Inglesa da BNCC e do comparativo com a proposta para o ensino de Língua Inglesa no Currículo Único do

estado do Acre, anos finais. Como pesquisa exploratória entendemos que a mesma “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (Gil, 2008, p. 27).

A divisão do artigo foi feita em três seções. A primeira seção visa apresentar definições do conceito de Inglês como Língua Franca (ILF) com ênfase na produção científica brasileira, tendo em vista que a presente pesquisa aborda uma política educacional brasileira e a sua influência no currículo de educação de um estado brasileiro, o Acre. Na segunda seção, verificamos a presença do conceito de língua franca no componente curricular Língua Inglesa da BNCC. A partir desse estudo, na terceira parte, confrontamos criticamente os conceitos apresentados na Base com os presentes no Currículo Único do Estado do Acre, anos finais. Nesse sentido, consideramos ser necessária uma apropriada reflexão sobre o conceito de língua franca ao propô-la em um currículo destinado a orientar a educação de um estado, tendo em vista que o conceito presente tanto na Base quanto no currículo estadual é relativamente novo para as escolas, professores e estudantes.

CONTEXTUALIZAÇÃO E COMPREENSÃO DAS DEFINIÇÕES DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF)

O ILF é hoje estudado a partir de diversas lentes. Por exemplo, Rosa e Duboc (2022) discutem o conceito de ILF sob uma perspectiva decolonial da produção de conhecimento através da análise de Mignolo (2009 *apud* Rosa; Duboc, 2022) que chama a atenção para os silêncios epistêmicos, produzidos através das relações de poder, levantando questionamentos acerca de onde ou quem pode não apenas falar sobre o ILF como também ser ouvido.

Nessa mesma linha de pensamento, Rosa, Duboc e Siqueira (2023) discutem e contextualizam como os estudos de ILF se desenvolveram global e localmente, desde os estudos pioneiros de Jenkins (2000) e Seidlhofer (1999), nos quais o ILF é descrito como o inglês usado por falantes de diferentes línguas para se comunicarem ou o inglês utilizado especificamente entre ‘não-nativos’, até a modificação dessas descrições à medida que os mais diversos usos planeta afora foram atribuindo à língua novos sentidos através de diversos pesquisadores pelo mundo.

No cenário brasileiro, Duboc e Siqueira (2020) apontam o ILF compreendido como ‘feito no Brasil’, dando ênfase a partir de suas reflexões e pesquisas, como o uso da língua inglesa por falantes de diferentes repertórios linguísticos e culturais a moldam, filiando-se à já consolidadas premissas de que o ILF não seria uma variante internacional do idioma como se pensou na primeira fase de desenvolvimento do campo (ver Jenkins 2015).

Ao ressaltar uma análise sob a perspectiva decolonial, os autores apontam que o uso do termo “ILF feito no Brasil” busca, entre outras coisas, evidenciar a natureza crítica e política da língua inglesa e o seu ensino e aprendizagem no contexto nacional (Duboc; Siqueira, 2020). Os autores enfatizam ainda, que as mudanças do componente língua inglesa na BNCC estão ligadas às mudanças de perspectiva para o inglês na educação brasileira. Como se sabe, o ensino desse idioma no Brasil sempre teve (e, muitos casos, ainda tem) como foco principal a aproximação ao padrão do falante nativo, com a supervalorização atribuída com bastante frequência a professores nativos.

No que se refere ao contexto atual, tendo como pano de fundo a BNCC, Santana e Kupske (2020), ao debaterem as mudanças de redação entre a 2ª e 3ª versão do documento, quando houve a mudança de Língua Estrangeira Moderna para Língua Inglesa, discutem o ILF segundo a compreensão proposta na 3ª e atual edição da Base, na qual a língua inglesa é definida como desterritorializada, fronteira e de contato, ao abranger um contexto global, uma língua relacionada a seus aspectos sociais e políticos. Ou seja, uma língua desnacionalizada.

BNCC: A PROPOSTA DE LÍNGUA FRANCA DENTRO DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA INGLESA

A mudança que houve no status da língua inglesa dentro da Base Nacional Comum Curricular gerou diversas reações e posicionamentos acerca do assunto. Anteriormente, a língua inglesa estava inserida dentro do componente Línguas Estrangeiras Modernas, mas na corrente edição da Base elenca esta língua como a única para esse componente curricular.

Dentro das propostas de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil, a língua inglesa possuía historicamente um lugar de língua estrangeira, a língua do outro, que leva, em certas circunstâncias, professores e alunos a experimentar uma posição de inferioridade em relação ao dito falante nativo e uma busca

para atingir a fluência perfeita de um inglês padrão hegemônico (normalmente o inglês americano ou britânico), que não nos pertence. Conforme expõe Jordão (2014, p. 26),

O caráter estrangeiro do ILE, em contraste com ILF, ao mesmo tempo em que remete a relações de subalternidade (falante nativo X estrangeiro; centro X periferia), ou talvez justamente por isso, ressalta a necessidade de se pensar no inglês como uma língua politicamente posicionada como a língua “do outro” [...].

A partir da terceira versão da Base, do ano de 2018, o conceito de Língua Franca foi inserido no documento, dentro do componente curricular Língua Inglesa, como o status da língua referida. O termo, para professores, por exemplo, “caiu praticamente de paraquedas” (Duboc, 2019 *apud* Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 4), e por mais que já houvesse pesquisas com essa temática no Brasil, ILF ainda era e é um termo que desafia o ensino e aprendizagem do inglês no nosso país, considerando que, durante muito tempo, fomos incentivados ao estrangeirismo do inglês e a tentar idealmente alcançar a fluência do falante nativo.

Para a justificar a adoção desse novo termo no texto da Base, o documento defende que “alguns conceitos parecem já não atender às perspectivas de compreensão de uma língua que “viralizou” e se tornou “miscigenada”, como é o caso do conceito de língua estrangeira” (Brasil, 2018, p. 241). Como se vê, o termo que “viralizou” é relacionado positivamente a algo que fez sucesso e foi muito compartilhado na internet. Na verdade, tal acepção, como é possível inferir, faz menção à expansão da língua inglesa de forma que, para muitas pessoas, transmite uma neutralidade e naturalidade nesse processo, o que faz com que, em alguns casos, “em vários contextos e em diferentes níveis, a língua ocupe papel central na reprodução de iniquidades globais” (Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 3).

Essa definição do inglês como algo que viralizou também pode ser a tentativa de se justificar a proposta de somente uma língua estrangeira moderna no documento, excluindo, portanto, as outras possibilidades de se estudar outras línguas que existem em um país como Brasil, formado a partir de tantas culturas e miscigenações.

Considerando que o termo língua estrangeira já não faz sentido dentro do ensino de língua inglesa proposto, a Base (Brasil, 2018, p. 241) “prioriza o foco da função social e política do inglês” e propõe o status de língua franca para a língua inglesa. Nessa proposta, como preconiza o documento, “são acolhidos e

legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais”.

Ainda no texto do documento, é exposto o caráter desterritorializado do inglês, que “o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território” (Brasil, 2018, p. 242), fazendo relação com a noção de uma educação linguística intercultural “que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo” (Brasil, 2018, p. 242). Sendo assim, a Base propõe um ensino de língua inglesa a partir do caráter formativo da língua, considerando que:

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil, 2018, p. 241).

Como visto, podemos observar esse caráter formativo do inglês como algo que vai inserir os alunos no mundo globalizado e irá lhes “abrir novas portas. De fato, isso irá influenciar na vida dos alunos, mas esse discurso pode generalizar e estimular a ilusão de que o inglês pode “salvar a vida” de muitos, discurso que está ligado intimamente ao poder econômico de países que possuem a língua inglesa como idioma oficial, como Rapatahana (2012) escreve:

Há algo de muito sedutor na língua inglesa. De alguma maneira, essa língua se apresenta como um capital cultural essencial no mundo em que vivemos e as pessoas, ao serem por ela atraídas, parecem se deixar impressionar pela capacidade percebida de que o inglês haverá de lhes proporcionar uma vida melhor (Rapatahana, 2012, p. 6 *apud* Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 3)

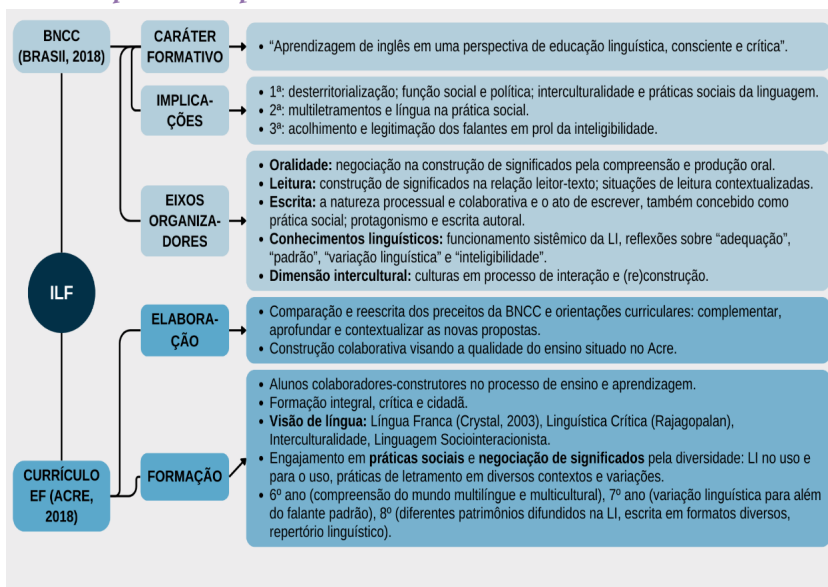
A partir dessa breve exposição sobre o inglês como língua franca, inserido no componente curricular Língua Inglesa da 3ª edição da Base, é possível ter uma noção sobre o que deve ser espelhado pelos currículos de educação básica das escolas brasileiras, tendo em vista que, como foi citado anteriormente, o documento possui um caráter normativo.

BNCC x CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ACRE: ALINHAMENTOS E DESENCONTROS

O Currículo de Referência Único do Acre, anos finais, foi elaborado de forma colaborativa, por professores das redes estadual, municipal e federal de ensino. O processo de elaboração do currículo “teve início com o estudo da BNCC e das Orientações Curriculares do Acre (2009), seguido da re/elaboração do Currículo do Estado que resultou na versão preliminar” (Acre, 2019).

O componente curricular Língua Inglesa foi elaborado por professores da rede estadual de ensino, professores da Universidade Federal do Acre e professores do Centro de Estudo de Línguas (CEL) do Acre. O processo se deu a partir de comparação e reescrita, tendo como objetivo complementar, aprofundar e contextualizar as novas propostas para a língua inglesa, como está exposto na Figura 1 abaixo, “dentro de um currículo que já estava em uso, porém não consolidado, além de manter a estrutura do quadro organizador vigente” (Acre, 2019, p. 638-639).

Figura 1 - Esquema comparativo BNCC e Currículo de Referência Único do Acre



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC e do Currículo de Referência Único do Acre.

Podemos ver no esquema apresentado acima que existem alinhamentos entre os dois documentos. A visão de língua que o currículo estadual propõe é também a de prática social, ou seja, compatível com o conceito de ILF. Vê-se cla-

ramente que o documento se ancora em vários autores da área para apresentar a quais teorias e conceitos o currículo se filia. Tal qual a parte introdutória do componente na BNCC, o texto estadual também acolhe a concepção de língua franca e “sua função política, social e econômica” (Acre, 2019, p. 641), trazendo também a noção de interculturalidade para o texto do documento.

Além disso, o currículo do estado do Acre enfatiza a autonomia do aluno no processo de construção de significados e do conhecimento. Como explicita o documento:

Nessa perspectiva, o aluno deixa de ser submisso somente às normas linguísticas e passa a fazer uso do discurso e a compreender sua aplicação diferenciada em diversos contextos de interação, tornando-se autônomo e independente (Acre, 2018, p. 641).

Durante a leitura do texto do documento, é possível encontrar citações da BNCC acerca do inglês como língua franca e até mesmo citações de autores para dar sentido ao que está sendo ali prescrito. Porém, a impressão que passa ao leitor é que este conceito não foi realmente inserido nas propostas. Na nossa visão, esse desencontro acontece no momento em que o professor não encontra no documento uma verdadeira inserção do conceito no texto do documento e nos conteúdos, tendo em vista realidade tão plural vivida nas salas de aula da educação acreana.

Além disso, o professor se depara com quadros organizadores de conteúdos seriados e gradativos, com propostas que fogem do status de língua franca e da realidade do aluno, mas que devem ser seguidos para que o aluno alcance as competências estabelecidas, como podemos ver no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 - Conteúdo do 6º ano

● Interagir em situações de comunicação (Compreensão e produção oral).	● Uso da Língua Inglesa em situações comunicativas orais, de forma dirigida, com mediação do professor, tais como cumprimentos, apresentações, despedidas e respectivas respostas, construindo laços afetivos e convívio social. ● Solicitação de esclarecimentos que satisfaçam necessidades básicas de comunicação comuns ao ambiente escolar (classroom language).	● Situações comunicativas orais em sala de aula, com uso de expressões utilizadas no convívio em sala de aula (saudações, apresentações e despedidas); ● Linguagem da sala de aula para o esclarecimento de dúvidas e o atendimento às necessidades básicas;
---	---	--

Fonte: SEC do Acre (2018, p. 653).

Como se vê, o quadro 1 organiza as situações de comunicação, compreensão e produção oral, a partir de um padrão já existente, sendo que situações de comunicação devem surgir de forma espontânea. Ou seja, ao pensarmos no aspecto fluido do ILF, onde toda função comunicativa emerge da interação, como fazer uma situação de comunicação dirigida e mediada? Como dirigir algo que deve surgir do aluno?

Durante as elaborações das sequências didáticas no currículo estadual, os professores da educação pública acreana devem seguir além do Currículo de Referência Único do Acre, um Plano de Curso para o ano letivo, dividido por séries e bimestres. Esse plano de curso delimita mais ainda as habilidades, objetivos e conteúdos propostos para cada série e bimestre específicos, uma vez que foram feitos a partir de avaliações diagnósticas que verificaram o rendimento dos alunos em relação aos conteúdos e competências propostas no Currículo do Acre. Tal fato gera o questionamento de como acolher e legitimar o conhecimento que o aluno já possui em meio a quadros pré-definidos.

É importante mencionar também que o currículo prescreve em seu texto que “em uma sociedade globalizada marcada pela diversidade, pelo pluralismo cultural e pelas tecnologias digitais, é preciso repensar o **papel do aluno, do professor e da escola**” (Acre, 2018, p. 639 – grifos originais). Mas como essa mudança irá acontecer? A análise do texto mostra que não fica claro como o papel de cada um desses elementos deve ser repensado. Aliás, no bojo dessa discussão, fica a questão: “Qual é mesmo o papel de cada um?” Em relação à língua franca, muitos professores, alunos e escolas ainda não se desvencilharam do inglês orientado para o modelo de falante nativo. No fundo, as escolas permanecem com as mesmas visões de língua e isso reflete no aluno e no professor, impossibilitando a aplicação de tais propostas na prática, como Santana e Kupske (2020, p. 163) evidenciam:

[...] a BNCC é um documento que pode não ser aplicado prática se não houver um movimento de formação (inicial e continuada) adequada aos profissionais de ensino, impossibilitando a transição da LE para a LF e permitindo, assim, a perpetuação de uma forma tradicional de ensino enraizada no inglês como língua estrangeira, língua do outro.

Na realidade, o estudante ainda se pergunta o porquê de estudar inglês dentro de sua realidade, sendo que as fronteiras acreanas são marcadas pela presença do espanhol ou portunhol. O documento não justifica a presença do Inglês de forma obrigatória para o nosso estado, embora cite a globalização como uma

justificativa, não fica claro o porquê de a língua inglesa estar em nosso currículo. Tendo em vista as realidades que o currículo abrange, tais fatores estimulam nos alunos, falas como: “Não sei falar como um nativo”, “Não preciso do inglês, nunca vou sair de Rio Branco”, “Não tenho nem um celular, onde vou utilizar o inglês?”

CONSIDERAÇÕES NÃO TÃO FINAIS

As realidades das escolas públicas acreanas são as mais diversas, existem alunos que precisam escolher entre trabalhar ou estudar, alunos que vão para a escola para conseguir “merendar”, alunos que vão para a escola para fugir dos “outros caminhos” que existem em seu dia a dia, alunos que durante a pandemia não tiveram acesso à educação. Ter como Base um documento que foi pensado para um país tão plural, requer uma visão delicada para as várias realidades durante a elaboração de um currículo estadual, e também um maior investimento por parte da Secretaria de Educação em formações de gestores e professores, para que possamos de fato repensar o papel da escola, do professor e do aluno na educação.

Trazendo novamente o termo “cair praticamente de paraquedas” (Duboc, 2019 *apud* Rosa; Duboc; Siqueira, 2023, p. 4), muitos professores de inglês enfrentaram o “susto” da queda quando se depararam com o conceito de língua franca dentro do componente de língua inglesa, pois requer um novo posicionamento em sala de aula. Além disso, a maneira como o professor enxerga a língua inglesa interfere consideravelmente em como ele a ensina e, conseqüentemente, afeta a relação do aluno com a língua em questão.

Enfim, nesse sentido, consideramos ser necessária uma reflexão mais aprofundada sobre o conceito de língua franca ao propô-la em um currículo destinado a nortear a educação de um estado, tendo em vista que o conceito presente tanto na BNCC quanto no currículo do estado do Acre é relativamente novo para as escolas, professores e alunos.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte. **Currículo de Referência Único do Acre: Ensino Fundamental Anos Finais**, 2019.

BASE. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, 2008-2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/base>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BASE. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/Consed/Undime, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC): educação é a base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017b.

DUBOC, A. P. M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, 1(48), 10-22. <https://doi.org/10.18309/anp.v1i48.1255>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>. Acesso em: 6 dez. 2023.

DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, Roma, v. 2, n. 19, p. 231-258, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.13133/2239-1983/17135>. Acesso em: 7 dez. 2024.

GIL, Antonio Carlos. Pesquisa social. *In: Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, Oxford: Oxford University Press. v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015. DOI: 10.1515/eip-2015-0003.

JENKINS, J. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

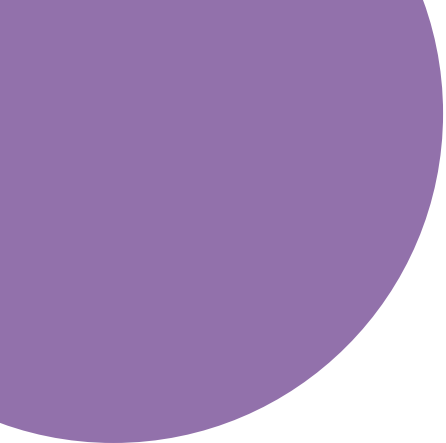
JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte: UFMG. v. 14, n. 1, p. 13-40, jan. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/VBC45fDYvxV5BXwvmLVDh4m/?lang=pt#>. Acesso em: 19 dez. 2023.

ROSA, da C.; DUBOC, A. P.; SIQUEIRA, S. Inglês como Língua Franca (ILF) em campo: reflexos e refrações na BNCC. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 41, n. 1, p. 1-25, 2023. DOI: 10.5007/2175-795X.2023.e92461. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/92461>. Acesso em: 6 dez. 2023.

ROSA, G. da C.; DUBOC, A. P. Analyzing the Concept and Field of Inquiry of English as a Lingua Franca from a Decolonial Perspective. Íkala, **Revista de Lenguaje y Cultura**. Antioquia, v. 27, n. 3, p. 840-857, 2022. DOI:10.17533/udea.ikala.v27n3a14. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/349003>. Acesso em: 6 dez. 2023.

SANTANA, Juliana Silva; KUPSKE, Felipe Flores. De língua estrangeira à língua franca e os paradoxos in-between: (tensionando) o ensino de língua inglesa à luz da BNCC. **Revista X**. Londrina: Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, v. 15, n. 5, p. 146-171, nov. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i5.73397>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/73397>. Acesso em: 6 dez. 2023.

SEIDLHOFER, Barbara. Double Standards: teacher education in the Expanding Circle. **World Englishes**. London: Routledge. v. 18, n. 2, p. 233-245, 1999.



CAPÍTULO 2

Memórias e história sobre o ensino de
inglês no Centro de Estudo de Línguas do
Estado do Acre: oferta e demanda

Catianregina Machado Alves Pinto
Alcicléia Souza Valente

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Centro de Estudo de Línguas do estado do Acre (CEL/AC), instituição pública de ensino mantida pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura (SEE/AC), é fruto de uma política pública educacional e linguística do Governo do Estado e está em funcionamento na capital Rio Branco, desde 2011, e no município de Cruzeiro do Sul, desde 2012. No momento atual, o NEL-Cruzeiro do Sul é único Núcleo de Estudo de Línguas (NEL) em funcionamento no interior do estado. Outros dois NELs funcionam em Rio Branco e atendem os alunos em uma das salas de aula do Colégio Estadual Barão do Rio Branco (Cebrb), no bairro Centro, e da Escola de Ensino Médio Integral José Ribamar Batista (Ejorb), no Aeroporto Velho. O CEL/AC oferta o ensino de algumas línguas estrangeiras modernas (LEM), dentre elas, o inglês, como uma atividade complementar aos currículos das escolas públicas de Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). As aulas são realizadas no contraturno escolar dos alunos, na modalidade curso livre. Cada curso tem duração de 45h a 60h por semestre letivo. As vagas são disponibilizadas, prioritariamente, aos alunos da rede pública de ensino, mas, havendo disponibilidade de vagas, ou seja, vagas remanescentes, a comunidade em geral pode pleiteá-las e frequentar os cursos, também, de forma gratuita.

Os objetivos do trabalho são discorrer sobre oferta e demanda do ensino de inglês no referido centro de línguas; apresentar e descrever sobre a participação e colaboração da pesquisadora na sua implementação, constituição e institucionalização; e identificar e descrever a proposta de ensino de inglês desta instituição pública, em contraposição às propostas das escolas da rede pública de ensino regular. Para o alcance dos objetivos, O método utilizado é o autobiográfico, através do relato de experiência e do resgate de memórias sobre a trajetória de formação acadêmica e profissional, e, também, como partícipe atuante na construção, do ensino de inglês no CEL/AC, numa perspectiva histórica e política.

Quanto aos aspectos teóricos e metodológicos, tratamos do método autobiográfico, conforme Bueno (2002) e Cunha & Nunes (2017); da perspectiva do ensino de Inglês como Língua Estrangeira (ELI), a perspectiva tanto no Centro Municipal de Línguas, da Secretaria Municipal de Educação (Semec), em 1996, quanto no CEL/AC, desde 2011, conceituada por Jordão (2014); da Abordagem comunicativa, a abordagem de ensino proposta por ambos centros de línguas, tratada por Richards & Theodore (2002), Harmer (2003) e Brown (2007); e das

perspectivas de ensino do componente Língua Inglesa dos atuais documentos curriculares do Ensino Fundamental – Anos finais e Ensino Médio.

A escrita deste artigo estrutura-se nas memórias sobre a trajetória histórica de formação acadêmica e profissional, de forma cronológica, em diferentes momentos e funções desempenhadas na área da educação básica, imbricada nas necessidades de desenvolvimento profissional relacionadas às variadas perspectivas de ensino de inglês e orientações pedagógicas à prática docente, propostas tanto por documentos curriculares nacionais quanto estaduais, desde uma simples lista com tópicos gramaticais, sem seriação, disponibilizada pela SEE/AC aos graduandos do curso de Letras-Inglês na disciplina Prática de Ensino, em 1995, até o atual Currículo de Referência Único do Acre, reelaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), disponibilizado pela SEE/AC desde 2019, incluindo ainda os convites recebidos, as oportunidades de trabalho aceitas e alguns desafios enfrentados, abrangendo o resgate de memórias sobre o processo de constituição, implementação e institucionalização do CEL/AC, dando conta de evidenciar aspectos históricos, sociais e políticos para a oferta que atendesse a demanda, inicialmente, na capital Rio Branco.

DO INTERESSE AO APRENDIZADO

Mesmo tendo sempre estudado em escolas públicas de Rio Branco, a oportunidade de estudar inglês, de forma gratuita, na educação básica não me foi dada, apenas o estudo de francês, a partir da 7ª série, visto que o ensino de Língua Estrangeira (LE) ainda não era obrigatório nos currículos de 1º e 2º Graus durante o período de 1981 a 1991, período da formação escolar. O interesse em aprender uma outra língua, especificamente o inglês, antecede a fase escolar, tendo sido despertado em tenra idade, aos 8 anos, e, de imediato, associado à conversação ou oralidade – Escuta/Entendimento e Fala, devido a um breve contato com familiares estadunidenses.

Foi o provedor da família, meu pai, um militar do Exército Brasileiro, que serviu no interior do Amazonas e do Acre e, em Rio Branco, no 7º Batalhão de Engenharia e Construção (7º BEC), que custeou os estudos de inglês até a conclusão do 2º Grau (1991), inicialmente, em aulas particulares e, posteriormente, numa escola de idiomas franqueada. Existiam não mais que duas escolas de inglês franqueadas na cidade na época, contudo, os custos dos cursos em uma delas não cabiam no orçamento limitado da família. Os gastos com professores particulares

ou escolas de inglês deixaram de integrar, definitivamente, o orçamento apertado quando, em 1992, tendo concluído o 2º grau, ocorreu a aprovação no vestibular e o ingresso no curso de licenciatura plena em Letras-Habilitação em Língua Inglesa, na Universidade Federal do Acre (Ufac).

DO PRIMEIRO EMPREGO À GRADUAÇÃO

A trajetória profissional já iniciou na área da educação, em 1992, após a conclusão da educação básica e o ingresso no ensino superior, todavia, começou, primeiramente, nos “bastidores da escola”, isto é, na secretaria escolar, local de atuação profissional que faz parte do ambiente escolar e que, mesmo o trabalho sendo realizado fora da sala de aula, também contribui para o cumprimento do papel da escola. O ingresso na educação deu-se mediante aprovação em um concurso público da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Semec, atual Seme), da Prefeitura Municipal de Rio Branco (PMRB), para Escriturário, um cargo de nível médio e jornada de meio período. Exerci essa função por três anos consecutivos, sendo um na recém-inaugurada Escola Municipal de 1º Grau Anice Dib Jatene, no bairro Geraldo Fleming (1992), e os outros dois na, também recém-inaugurada, Escola de 1º e 2º Grau Dra. Ana Turan Machado Falcão, no bairro Cidade Nova (1993-1994). Nesta segunda escola, após dois anos de trabalho, veio o convite da diretora para exercer a função de Secretária Geral da escola, em 1995, tendo sido nomeada e, dessa forma, obtido um salário três vezes maior do que o de Escriturária, que era de um salário-mínimo. Exerci a nova função, também administrativa, tão só por um ano e quatro meses, em virtude da esperada oportunidade de trocar os “bastidores” da escola pelo “palco” parecer ter chegado.

Durante o curso de Letras, com habilitação em Língua Inglesa, na Ufac (1992-1995), a disciplina Língua Inglesa integrou seis dos oito períodos do curso que me licenciou professora de Inglês. Essa foi a disciplina com maior carga horária em cada um dos períodos (90h semestral). A carga horária da Prática de Ensino de Língua Inglesa foi realizada somente no 8º período (120h). Além da Língua Inglesa obrigatória, cursei outras duas optativas – a Língua Inglesa VIII (60h), no 7º; e a Língua Inglesa X (60h), no 8º; totalizando 660h de formação, especificamente, linguística durante a graduação, conforme o histórico escolar de Letras-Inglês, com carga horária total de 2.940h.

Considerando o material didático e a forma como as aulas foram ministradas, a formação inicial em Inglês foi realizada do nível básico ao intermediário

de proficiência, com algumas características da abordagem comunicativa, perceptíveis na coleção de livros didáticos utilizada nas disciplinas Língua Inglesa I à VI, que havia sido trocada há pouco tempo, pelo *Interchange – English for International Communication*, e, também, no trabalho dos professores dessas disciplinas, pois somente um deles não ministrava as aulas 100% em inglês, todavia, ele também lançasse mão da perspectiva de um ensino mais comunicativo, almejando, da mesma forma, o desenvolvimento da oralidade dos graduandos. Já o professor das optativas Língua Inglesa VIII e X utilizou o livro *English Grammar in Use – A self-study reference and practice book for intermediate students* e enfatizou unicamente o ensino de gramática e sua aplicação nos exercícios escritos propostos pelo livro.

Além das disciplinas de Língua Inglesa, cursadas do 1º ao 8º período, outras disciplinas da grade curricular contribuíram para minha formação e atuação como professora de inglês na educação básica. Para a formação linguística e metodológica, destaco também: a Literatura Inglesa (120h), 5º e 6º períodos, e a Norte-americana (120h), 7º e 8º; a Linguística (180h), 1º, 2º e 6º; a Linguística Aplicada ao Ensino de Inglês (60h), 6º; a Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (60h) e a Cultura da Língua Inglesa (60h), 7º. E para a formação pedagógica: Introdução à Educação (90h) e Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Grau, 7º período; Didática Geral (90h), 6º; e, seguramente, a Prática de Ensino de Língua Inglesa (120h), no 8º período. Essas foram algumas das disciplinas que colaboraram para a tomada de consciência não apenas sobre aspectos linguísticos, mas também culturais, metodológicos, didáticos e da legislação educacional brasileira, aspectos relacionados ao ensino de forma geral, não somente ao de inglês.

Para a realização da Prática de Ensino, o professor apresentou apenas uma lista com tópicos gramaticais, disponibilizada pela SEC/AC, sem seriação, como: *Verb to be, Simple present tense (Regular and Irregular verbs)* etc., para que fosse utilizada no planejamento das aulas durante a realização dessa disciplina. A lista não era extensa, tanto que o professor comentou que ele conseguiria ministrar todo o conteúdo da lista em uma única semana de aula, o que causou estranheza à turma, mesmo enquanto apenas graduandos. Apesar disso, ele organizou a turma em duplas e cada dupla recebeu uma turma de alunos do Instituto de Educação Lourenço Filho, uma escola de 2º Grau para o Magistério, localizada no bairro Bosque, que estava sem professor de inglês já fazia algum tempo, visto que a turma concordou em ministrar as aulas da Prática de Ensino nessa escola até que a SEC/AC contratasse um professor, o que só aconteceu depois da conclusão do

primeiro bimestre letivo. Assim, além do planejamento e ministração das aulas, a turma ficou responsável pelo registro da presença dos alunos e dos conteúdos trabalhados; elaboração, aplicação e correção de provas; e pelo lançamento das notas nas cadernetas e entrega dos registros à secretaria escolar.

Desde essa primeira experiência em sala de aula, a necessidade de dispor de diferentes recursos e equipamentos para oportunizar a prática dos conteúdos durante as aulas de inglês foi fortemente sentida e, na medida do possível, suprida com recursos próprios, ainda na fase do planejamento das aulas.

DO INTERCÂMBIO NA INGLATERRA AO CENTRO MUNICIPAL DE LÍNGUAS

Após a conclusão da graduação em Letras-Inglês (1995), mesmo com limitações financeiras, a família me ajudou na realização de uma das aspirações dos estudantes de uma língua estrangeira: conhecer um país falante da língua estudada. O país alvo, inicialmente, era os Estados Unidos, porém, devido ao valor dos gastos para o visto americano e outras dificuldades, a melhor opção foi um intercâmbio linguístico e cultural na Inglaterra, que dispensava a obtenção antecipada do visto e necessitava apenas da apresentação do passaporte e das cartas de matrícula e de acomodação da escola internacional na chegada ao aeroporto de Heathrow, em Londres.

A realização desse desejo só foi possível porque, no mês de início do pagamento do valor do intercâmbio, o curso intensivo de quatro semanas (85h), na escola internacional escolhida, localizada em Brighton, custava, na ocasião, US\$1.800 e, após a conversão da moeda brasileira na americana, o custo foi menor que R\$ 1.700,00, uma vez que a moeda corrente do Brasil, o Real (R\$), historicamente, estava valendo mais que o dólar americano: R\$ 1.00 = US\$ 0,90 aproximadamente. Ainda assim, foi árduo concluir o pagamento das parcelas de todos os gastos, mesmo porque, apesar da histórica valorização do Real em relação ao Dólar americano, a moeda inglesa, a Libra esterlina (£), tem um valor sempre maior que o Dólar americano (na época, £ 1.00 = US\$ 2.50). No momento atual, esse mesmo curso custa US\$ 3.100, o que equivale a R\$ 18.042,00 (US\$ 1.00 = R\$ 5,82).

Ainda em 1996, após quatro meses do retorno da Inglaterra, foi divulgada nas escolas municipais a realização de uma capacitação e seleção de professores

de inglês para trabalhar no Centro Municipal de Línguas, que seria implementado no mês seguinte pela Semec/PMRB. Sem demora, fui ao Centro de Multimeios, local de inscrição, em busca de mais informações e já saí de lá com a inscrição feita. O Treinamento para Professores de Inglês, com carga horária de 30h, foi promovido pela Semec, ministrado por um professor de inglês de uma escola de idiomas franqueada da cidade e abordou os seguintes temas: 1. Postura do profissional e Relacionamento com a turma: Dificuldades e Interesse dos alunos; 2. Ensino e Avaliação da aprendizagem; 3. Metodologia de ensino: Organização das carteiras na sala de aula, Uso de cards, *flashcards*, *realia* e outros recursos que promovem interação e prática dos conteúdos e Realização de aulas com música; 4. Planejamento pedagógico: Uso do livro didático e Aplicação de materiais extras; e, por fim, 5. Simulação de aulas práticas, tanto pelo professor ministrante quanto pelos professores participantes, a partir das lições do livro didático adotado, a coleção *American Generation*, da Editora Heinemann.

A participação nessa capacitação foi importante para o início da atuação profissional no ensino de inglês, dado que, ao término, o inusitado convite foi aceito e assumi a Coordenação pedagógica do Centro Municipal de Línguas de Rio Branco. A graduação em Letras-Inglês e o exercício de um cargo do quadro efetivo de funcionários da Semec/PMRB, certamente, contribuiu para que o convite fosse feito pela Coordenadora do Centro de Multimeios. Contudo, considero que a participação no intercâmbio no exterior também tem sido um fator favorável, pois essa experiência colaborou não somente para meu desempenho linguístico e metodológico na referida capacitação e seleção de professores, mas também para o desenvolvimento da minha confiança e segurança para exercício da nova e desafiadora função. Logo após a conclusão da graduação, ter tido a oportunidade de fazer uma imersão tanto na língua e na cultura de um país falante do inglês quanto na abordagem de ensino dinâmica e interativa utilizada pela escola internacional, inevitavelmente, contribuiu para uma observação mais atenta do processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, para a melhoria da desenvoltura em vários aspectos, não apenas no linguístico.

Coordenar as atividades educacionais do Centro Municipal de Línguas foi a segunda conquista profissional, sobretudo, por, tão rapidamente, já no ano da formatura, poder pagar as despesas do intercâmbio, em virtude de mais um aumento salarial, que, mais uma vez, triplicou o salário, e nesse caso, em relação ao de Secretária Geral.

O Centro Municipal de Línguas, implementado em Rio Branco, em 1996, e mantido pela Semec, foi o primeiro fruto de uma política pública educacional e linguística, no âmbito da PMRB. Mesmo alguns partícipes da implementação do primeiro centro de línguas também integrarem o processo de implementação do CEL/AC, não apenas o público-alvo, mas também o contexto histórico da legislação educacional em relação à disciplina Língua Estrangeira era distinto. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente ainda era a LDB nº 5.692, de 11/08/1971, na qual a inclusão da língua estrangeira no currículo das escolas brasileiras não era obrigatória em nenhuma das etapas da educação básica, pois estava sujeita às condições das instituições de ensino, e, por isso, durante a vigência dessa LDB, muitos estudantes acreanos não puderam estudar nenhuma língua estrangeira nas escolas públicas, nem o inglês, que já era a língua estrangeira dominante nos currículos das escolas brasileiras, e nem o francês, por exemplo, ofertado em escassas escolas da capital acreana. A LDB nº 9.394, ainda vigente na atualidade, todavia com várias alterações feitas ao longo do tempo, foi outorgada em 20 de dezembro de 1996, quando o primeiro semestre letivo do Centro Municipal de Língua já havia sido concluído.

Devido ao contexto da legislação anterior, a LDB nº 5.692/1971, o Centro Municipal de Línguas ofertou a disciplina inglês do currículo das escolas de 1º Grau, etapa da educação básica ainda gerenciada pelas prefeituras dos municípios, no contraturno escolar, ou seja, em espaços físicos e pedagógicos diferenciados e em um turno diferente do turno de estudo dos alunos nas escolas. A oferta iniciou apenas com o inglês, mas a inserção da oferta de Espanhol estava prevista para o semestre seguinte.

Para atuarem no Centro Municipal de Línguas, foram selecionados vinte professores de inglês, sendo onze do quadro efetivo da Semec e nove com contratos temporários. Dessa forma, permaneci mais um tempo nos “bastidores”, dessa vez, na coordenação pedagógica do pequeno Centro Municipal de Línguas de Rio Branco, que funcionou em dois prédios reformados, atrás da PMRB, no Centro, com quatro salas de aulas – com capacidade para quinze alunos cada; uma pequena biblioteca, com três mesas, doze cadeiras, um pequeno acervo bibliográfico de inglês e três aparelhos de som portáteis com fones de ouvido; e uma sala da recepção, com bancadas para o atendimento ao público, que era o meu espaço de trabalho, juntamente com uma funcionária para o apoio administrativo.

Durante o segundo semestre de 1996, o Centro Municipal de Línguas de Rio Branco atendeu 1.695 alunos aproximadamente, nas 113 turmas formadas,

de segunda à sábado, nos turnos da manhã, das 7h30 às 10h30; da tarde, das 13h30 às 16h30; e da noite, das 19h às 22h; incluindo os sábados pela manhã, das 8h às 11h; os sábados à tarde, das 13h às 18h; e os sábados à noite, das 19h às 21h30. Os alunos vinham de seis escolas municipais de 1º Grau, de 5ª a 8ª série, localizadas em bairros periféricos da cidade: Escola Álvaro Vieira da Rocha, na Conquista; Escola Chico Mendes, no Santa Inês; Escola Dom Giocondo Maria Grotti, no Conj. Guiomard Santos; Escola Ismael Gomes de Carvalho, no Tancredo Neves; Escola Maria Lúcia Moura Marin, no Morado do Sol; e Escola Padre Peregrino Carneiro de Lima, no Conj. Tucumã.

No contraturno escolar, os alunos eram trazidos das suas escolas ao Centro de Línguas e, ao término das aulas, levados de volta, em um ônibus doado por uma das empresas responsáveis pelo transporte público na cidade. Por falta de espaço no local, as aulas de inglês propostas pelo Centro Municipal de Línguas também foram ofertadas em salas de aula de outras três escolas municipais de 1º Grau, que atenderam, exclusivamente, seus alunos, na própria escola, mas no contraturno e com o mesmo número reduzido de alunos: na Escola Luiza Carneiro Dantas, no Quinze (uma sala de aula de LE); na Escola Padre Diogo Feijó, na Floresta (uma sala de aula); e na Escola Raimundo Hermínio de Melo, no bairro Santa Cecília (uma sala).

As aulas de inglês eram ministradas em dois encontros semanais de uma hora e trinta minutos (1h30min.) ou em um único encontro semanal de três horas (3h) – no caso do sábado à noite, um encontro semanal de duas horas e meia (2h30). Durante o segundo semestre de 1996, 114 alunos das nove escolas municipais, o equivalente à 6,8% do total de alunos, não conseguiram frequentar as aulas de inglês no contraturno e nem aos sábados, contudo, eles participaram de um curso de verão intensivo de três semanas, que totalizou 45h, ofertado pela Semec e realizado no Centro Municipal de Línguas, em janeiro de 1997. A carga horária total dos cursos realizados durante o segundo semestre/1996 foi de 72h, quase o dobro da carga horária do curso de verão, mas ainda assim, a do curso de verão foi maior do que a carga horária que seria trabalhada da forma regular nas escolas, que teria sido de apenas 30h, ou seja, um encontro semanal de 45 minutos.

Mesmo tendo sido implementado antes da obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira nas escolas de 1º grau, 5ª a 8ª série, ou seja, antes da outorga da LDB nº 9.394, de 20/12/1996, o Centro Municipal de Línguas garantiu o ensino de inglês, no contraturno escolar, fora do espaço das escolas, com a carga horária semestral duas vezes maior que a anual ofertada nas escolas municipais;

e ofereceu condições mais favoráveis ao aprendizado de inglês no âmbito da rede municipal de ensino, e ao desenvolvimento da oralidade nessa língua estrangeira, organizando turmas com um número reduzido de alunos (15 alunos), disponibilizando equipamentos e material didático: aparelhos de som portáteis e livros didáticos nas salas de aula, entregando, a cada aluno, pastas individuais com cópias das tarefas para casa, de cada uma das unidades didáticas, e, desse modo, colaborando para o aprendizado mais efetivo de Inglês.

Porém, o funcionamento do Centro Municipal de Línguas foi finalizado no ano seguinte, em 1997, devido à outorga da LDB 9.394, em 20/12/1996, e a nova gestão pública da capital Rio Branco ter decidido não ofertar a língua estrangeira apenas no Centro Municipal de Línguas, já que os espaços disponíveis não seriam suficientes para atender todos os alunos da rede municipal de ensino e que seria inviável ofertá-la nas duas formas: na escola, no turno de estudo dos alunos, e no Centro Municipal de Línguas, no contraturno, como atividade complementar ao currículo, mesmo sendo essa uma forma exequível de oferecer melhores condições à aprendizagem mais significativa e efetiva de línguas estrangeiras modernas e ao desenvolvimento da oralidade, eixo que, até o presente momento, integra as diretrizes nacionais e estaduais para o ensino de inglês na etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Essa decisão representou o término do processo de consolidação dessa política pública educacional e linguística em âmbito municipal e inviabilizou aos alunos dessa rede de ensino público, pertencentes às camadas socioeconômicas menos favorecidas, o acesso a recursos e oportunidades de um aprendizado de inglês que é disponibilizado aos que possuem maior poder aquisitivo.

DO PRIMEIRO CONTRATO EFETIVO DE PROFESSOR AO PROGRAMA MÍNIMO PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Mesmo havendo a possibilidade de permanência com o contrato efetivo, porém administrativo, da Semec, finalmente, a opção pela troca dos “bastidores” da escola – a Secretaria escolar ou a Coordenação pedagógica, pelo “palco” – a sala de aula, foi feita e, no primeiro semestre de 1997, a rescisão do contrato municipal foi feita e aventurei-me em contratos temporários como professora de inglês, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Serafim da Silva Salgado, no bairro Aeroporto Velho, e em uma escola técnica, o Senac, que ofertava cursos de inglês

com objetivos e público específicos. Pela necessidade de melhoria salarial e de condições de trabalho, no segundo semestre, a escolha foi pelo trabalho docente em uma escola privada de Ensino Fundamental e Médio, o Colégio Dom Pedro II, no Bosque, e em duas escolas de idiomas franqueadas, que utilizavam metodologias com foco na comunicação, com aulas ministradas 100% em inglês.

Apesar de a ênfase do ensino ser comum, no desenvolvimento da oralidade, as escolas franqueadas favoreciam o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas, para a compreensão e produção oral e escrita, embora os métodos propostos fossem diferentes. Uma delas utilizava o método audiovisual, através do uso de recursos multimídia na sala de aula, como TV, videocassete e fita VHS, controlados por um teclado e um mouse na mesa do professor, que foram posteriormente substituídos pelo laptop e o projetor multimídia, iniciando as aulas sempre na fase oral, na Escuta/Entendimento e Fala, e, posteriormente, seguindo para a fase escrita, Leitura e Escrita.

A outra escola franqueada utilizava a abordagem comunicativa e recursos diversificados, que promoviam maior interação professor-aluno e aluno-aluno/grupo e a prática constante da língua, com mais dinamismo e participação dos alunos, fazendo uso de recursos, como: transparências para projeção no retroprojetor, aparelho de som portátil para a reprodução dos CDs de áudio dos livros didáticos, e de atividades interativas e dinâmicas com o uso de *flashcards*, jogos de linguagem diversos e brinquedos educativos, disponíveis na sala dos professores, que, posteriormente, foram substituídos pela lousa digital ou laptops e projetores multimídia, dentre outros que permanecem sendo usados até os dias atuais, como, os jogos de linguagem (físicos ou digitais), utilizados, sobretudo, para o ensino remoto ou o ensino online, que foi realizado pelos professores de Inglês durante a pandemia da Covid-19, em 2020 e 2021, por exemplo, período no qual inúmeras ferramentas digitais tornaram-se conhecidas e foram utilizadas como recursos de ensino, não só de Inglês.

O primeiro contrato efetivo de professora veio através de um concurso público do Governo do Estado, em 1998, para provimento no quadro docente da SEC/AC. Exerceu a função de professora de Inglês na escola de Ensino Fundamental Mal. Humberto de Alencar Castelo Branco, no Aviário, até o ano 2000, quando as escolas públicas ainda não recebiam livros didáticos dessa disciplina pelo Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD), do Ministério da Educação (MEC) e, por isso, os planejamentos foram feitos utilizando apenas o Programa Mínimo para o Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, disponibilizado pela SEC/AC, que

apresentava os Objetivos gerais e específicos para o ensino de inglês, os Princípios metodológicos e o Conteúdo programático, sem gradação, e orientava o professor para o foco na comunicação e a ênfase na oralidade – Escuta/Entendimento e Fala, e para a prática oral intensiva dos conteúdos trabalhados.

Antes mesmo da assinatura do termo de posse do contrato, uma apostila ilustrada foi montada, com figuras recortadas de livros e revistas, contemplando os conteúdos do Programa Mínimo, contextualizando-os em situações de comunicação do dia a dia. Esse material apostilado foi deixado em uma copiadora, localizada no centro da cidade, para ser solicitado aos alunos e aos pais/responsáveis, informando o valor e o local para a aquisição. É claro que, mesmo com baixíssimo custo, nem todos os alunos adquiriram a apostila, o que dificultou o trabalho com a abordagem metodológica proposta pelo Programa Mínimo, pois alguns alunos precisavam fazer todas as anotações nos cadernos, o único material de estudo de inglês que eles tinham acesso, o que não potencializava, de forma alguma, o tempo da aula para a realização das atividades de prática oral. Entretanto, frequentemente, o papel estêncil e o papel hectográfico eram levados para casa para datilografar ou desenhar o conteúdo de várias aulas e entregá-los para a secretaria da escola providenciar as cópias.

O objetivo da utilização da apostila e da realização de todo o trabalho extraclasses era reduzir, ao máximo, o tempo para a escrita em sala de aula e aumentar o tempo de realização das atividades de Entendimento/Escuta e Fala. Como o planejamento das aulas e a preparação de recursos didáticos já eram considerados extremamente necessários para o alcance dos objetivos, parte dos “ossos do ofício” de professor, os planos de curso de inglês, solicitados pela Coordenação pedagógica da escola, foram elaborados sem dificuldades e apresentados em três colunas: Objetivos específicos, Conteúdo programático e Procedimentos metodológicos.

Os Objetivos específicos do Programa Mínimo para o Ensino Fundamental (1998) apresentavam o conteúdo funcional, ou seja, as funções comunicativas de cada unidade didática, que se assemelham às chamadas Habilidades no primeiro Referencial Curricular (2004) e aos chamados Conteúdos nas Orientações Curriculares (2010) e no atual Currículo de Referência Único (2019). Neste último documento orientador, os Conteúdos advêm das Habilidades da BNCC para o Ensino Fundamental (2018), e, nesse caso, para a comparação com os Objetivos específicos do Programa Mínimo (1998), advêm, principalmente das Habilidades dos eixos Oralidade e Conhecimentos linguísticos (BNCC-EF, 2028).

O Conteúdo programático sugerido pelo Programa Mínimo (1998) referia-se apenas ao conteúdo gramatical, isto é, a listagem de itens gramaticais a serem trabalhados, distribuídos por unidade didática, da mesma forma que os conteúdos funcionais (Objetivos específicos). No primeiro Referencial Curricular (2004), o conteúdo gramatical passou a ser inserido com propósitos comunicativos nas descrições das Habilidades a serem desenvolvidas, constando no eixo Conhecimento sistêmico das Matrizes de Referência de cada série (Acre, 2004).

Nas Orientações Curriculares (2010), o chamado Conteúdo programático ou gramatical (Programa Mínimo/1998) integrou as descrições do que foi simplesmente chamado de Conteúdo, porém, com propósitos comunicativos, e assim permanecem no atual Currículo de Referência Único (2018). Todavia, sendo chamados de Objetivos específicos (1998), de Habilidades (2004) ou de Conteúdos (2010 e 2019); sendo denominados Conteúdo programático ou gramatical (1998), Conhecimento Sistêmico (2004) ou Conhecimentos linguísticos (2019), o fato é que, a princípio, as Habilidades da BNCC (2018) deixaram de ser apenas sugestões aos currículos brasileiros, possíveis de serem trabalhados – ou desenvolvidas, ou não, pois, a partir da BNCC, elas tornaram-se “direitos” de aprendizagem dos alunos, o que é por demais antagônico, já que, apesar da obrigatoriedade do ensino de inglês, a carga horária anual desse componente curricular nas escolas da rede pública de Ensino Fundamental – Anos Finais foi reduzida à metade, de 80h para 40h, o que desfavorece totalmente a garantia dos “direitos” de aprendizagem dos alunos.

Apesar dos vários obstáculos encontrados para a transposição da proposta do Programa Mínimo à prática do ensino de inglês na sala de aula, houve planejamento e confecção de materiais e atividades diversificadas, de exercícios escritos contextualizados e ilustrados, aulas com música, usando tanto os recursos disponíveis na escola – como o estêncil e o hectográfico para a reprodução de cópias no mimeógrafo e na “bandinha” (mimeógrafo a álcool), quanto recursos e equipamentos próprios, pessoais, como o aparelho de som portátil ou o vídeo cassete levados de casa para serem utilizados em algumas aulas. O uso de papel madeira, cartolina e pincéis permanentes também era frequente. A escola apenas providenciava as cópias para os alunos, pois, sendo o conteúdo a ser datilografado em inglês, os funcionários da secretaria escolar cometiam muitos erros. A forma como o conteúdo e as atividades da apostila foram elaborados e propostos já demonstravam o foco comunicativo que me esforçava para dar ao ensino de inglês no desempenho da função de professora nas escolas públicas e que, por

essa razão, me mantive trabalhando na etapa do ensino fundamental por muito mais tempo do que na do ensino médio, cuja ênfase sempre foi maior na Leitura e Escrita, com propósitos mais discursivos, e com vistas à preparação dos alunos para o vestibular, o atual Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Uma grande inquietação seja no ofício de professora ou de outra função nas escolas, não apenas nos primeiros anos de atuação mas até os dias atuais, é em relação ao descaso dos vários segmentos responsáveis por essa área, não somente pelo ensino de Inglês, é a falta de condições mínimas que viabilizem a realização do trabalho proposto pelos documentos orientadores da prática docente – no menor âmbito, o nível nano, que é o da prática do ensino em sala de aula, onde os frutos dos esforços de todos os profissionais envolvidos nos demais âmbitos do planejamento educacional – os níveis macro (MEC/SEE/Seme), médio (Escola) e micro (Professor), deveriam ser devidamente semeados e acompanhados para que, de fato, favorecessem a colheita de melhores frutos pela sociedade.

DOS GRUPOS DE ESTUDO DOS PCNs AO PRIMEIRO REFERENCIAL CURRICULAR DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE)

De outubro a dezembro de 1999, ainda ministrando aulas na Escola Humberto Castelo Branco, aceitei o desafio e me voluntariei para coordenar dois grupos de estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um para o estudo do PCN Introdução e o outro do PCN Temas Transversais, ações realizadas através do Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação, divulgado nas escolas de Ensino Fundamental e promovido pela SEE/AC. Algumas motivações para a realização desse trabalho de forma voluntária foram as dificuldades para o ensino de inglês conforme as orientações do Programa Mínimo, devido à falta de condições mínimas e de apoio pedagógico para a realização de um trabalho que favorecesse o alcance dos objetivos estabelecidos, e a desvalorização, não apenas salarial mas também do ensino de inglês nas escolas públicas. O Programa Parâmetros em Ação chegou nas escolas em um momento de busca por alguma forma de contribuir mais efetivamente para o êxito dos alunos no aprendizado de inglês. Enquanto muitos deles insistiam em afirmar que inglês não reprovava na escola, desmerecendo-o, eu afirmava que o conhecimento de inglês aprovava, que o aprendizado de inglês contribuía sim para a formação deles e que os aprovaria não apenas na vida escolar, mas também na acadêmica e profissional, se eles assim desejassem.

Era um momento de recusa à desistência, já nos primeiros anos em sala de aula, em fazer a minha parte para que os alunos se sentissem capazes de aprender inglês ou seja lá o que eles desejassem aprender; de fazê-los compreender que o contato com outras línguas e culturas do mundo afora também tem relevância, mesmo que eles nunca viajassem para fora do estado ou do país. Foi num momento de inquietação que os PCNs chegaram nas escolas públicas e o trabalho voluntário passou a representar uma possibilidade de melhoria para o ensino de inglês. O Programa Parâmetros em Ação oportunizou um estudo sistemático do conteúdo dos três volumes dos PCNs e a troca significativa de experiências na sala de aula, boas/exitosas ou ruins/frustradas. Primeiramente, os módulos foram realizados com grupos de professores das diferentes disciplinas e, posteriormente, com grupos de professores das línguas estrangeiras ofertadas (Inglês, Espanhol e Francês) para conhecimento e reflexão sobre um rumo comum para ensino de LE no Acre.

Alguns fragmentos dos textos lidos que estabeleceram uma conexão direta com o que o aprendizado de inglês tinha me proporcionado até aquele momento e que, como professora, almejava que os alunos também conseguissem estabelecer são:

O ensino de uma língua estrangeira tem um papel importante à medida que permite aos alunos entrar em contato com outras culturas, com modos diferentes de ver e interpretar a realidade (Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 54).

[...] a fim de tornar significativo, porque concreto, algo que de outro modo, nunca seria percebido como real, vivo, usado por milhões de seres humanos para se comunicar e conduzir a vida (Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 66).

A experiência com os dois primeiros grupos de estudo me levou, no ano seguinte (2000), à participação em um processo seletivo para a composição da equipe técnica de apoio pedagógico da Coordenação de Ensino Fundamental, na SEE/AC. O processo de seleção foi realizado em parceria com a Universidade Federal do Acre (Ufac) e teve duas etapas: análise de currículo e entrevista. A realização do trabalho com os grupos de estudo no ano anterior, de forma voluntária, sem dúvidas, favoreceu a aprovação. Fui selecionada e pude dar continuidade à coordenação de grupos de estudo e concluir, em 2001, os demais módulos do Programa Parâmetros em Ação, que abordaram os PCN de Língua Estrangeira

(LE), com os professores das LE ofertadas. Foram dez módulos de formação continuada de professores no Programa Parâmetros em Ação, como Coordenadora de grupos de estudo, realizados no período de um ano e cinco meses, de outubro de 1999 à março de 2001.

Dessa forma, minha contribuição foi dada à elaboração do primeiro Referencial Curricular de Língua Estrangeira do estado do Acre para o Ensino Fundamental, 5^a a 8^a série, a partir dos PCNs (nível macro do planejamento educacional: MEC/SEE/Seme), publicado e distribuído nas escolas em 2004, com a colaboração dos professores participantes dos grupos de estudo no Programa Parâmetros em Ação e de uma assessoria externa, contratada pela SEE/AC, para a leitura crítica e a revisão de conteúdo do Referencial. O destaque desse documento orientador da prática docente foi o quadro anexo das Matrizes de Referência em Língua Estrangeira, com seriação e gradação, da 5^a a 8^a série, com as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada série e os conteúdos de cada eixo – Conhecimento de mundo, Conhecimento da organização textual e Conhecimento sistêmico, com orientações para o planejamento do ensino de LE – o momento da tomada de decisões para a elaboração dos planos de curso (nível médio de planejamento: Escola) e dos planos de aula (nível micro de planejamento: Professor) e, em seguida, para a devida realização da prática do ensino em sala de aula (nível nano: Sala de aula/Professor-Aluno(s)).

É importante salientar que, ao longo de quase três décadas (1998 a 2024), os documentos orientadores da prática pedagógica dos professores de Inglês nas escolas públicas de Ensino Fundamental do Acre, elaborados pela SEE/AC, não mais orientaram o ensino de línguas estrangeiras modernas (LEM) fundamentado na concepção estruturalista, com foco em conteúdos gramaticais fragmentados e ênfase na realização de exercícios escritos descontextualizados ou de traduções de frases ou textos, mas a partir de uma concepção de ensino e aprendizagem de línguas na qual a gramática deve ser trabalhada com propósitos discursivos ou comunicativos, como proposto pelo Programa Mínimo (1998), pelo primeiro Referencial Curricular (2004), pelas Orientações Curriculares (2010), pelo atual Currículo de Referência Único (2019) e, até mesmo, pela proposta pedagógica do CEL/AC (2022):

Esta nova proposta de programa mínimo está totalmente centrada no aluno, nos seus interesses e em suas necessidades. [...] Neste novo programa os exercícios de fala são bastante enfatizados, devido ao enfoque comunicativo que pressupõe a prática oral intensiva”. [...] São quadros com exemplos de funções trabalhadas segundo a abordagem comunicativa. [...] Cada um dos

quadros acha-se dividido em duas colunas das quais constam os seguintes itens: 1º Conteúdo Funcional: listagem das diferentes funções a serem exploradas em cada unidade. 2º Conteúdo Gramatical: sugestão de possíveis itens gramaticais a serem explorados pelo professor, distribuídos por unidade (Acre, 1998, p. 4; 6).

Na concepção sociointeracional, o conhecimento só é considerado quando em uso. Isso quer dizer que a aprendizagem de línguas envolve o ensino da Língua Estrangeira em seus contextos de uso ou em seus usos cotidianos. [...] Essa perspectiva de linguagem pressupõe o ensino de LE por textos verdadeiros (escritos ou orais), que, originalmente, não foram produzidos com fins pedagógicos, e que façam parte do cotidiano ou das necessidades e interesses de uso dos aprendizes. E entende a importância dos três tipos de conhecimentos que compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo: o conhecimento de mundo, o da organização textual e o sistêmico (Acre, 2004, p. 21).

A perspectiva sociointeracional da linguagem pressupõe que a construção do significado é social, [...] de modo que a comunicação vai se dando à medida que os interlocutores vão construindo um campo de conhecimento comum, [...] resultado de inúmeras ‘negociações’ que acontecem durante a interação. [...] Nesse tipo de abordagem, o estudo de línguas estrangeiras tem uma conotação muito mais ampla do que a aprendizagem de um código através de regras gramaticais e de frases soltas. [...] Nesse sentido, portanto, [...] esse estudo deve estar à serviço do engajamento do aprendiz no discurso. Isso significa superar a dicotomia entre ‘aprender sobre’ e o ‘fazer uso’ da língua: o que se pretende é que o aluno aprenda a língua estrangeira à medida que faz uso dela. Assim, a aprendizagem deve ser compreendida como um processo de construção do conhecimento (Acre, 2010, p. 21).

Contrapondo-se à visão tecnicista do ensino de línguas, que valoriza aspectos estruturais e enfatiza o aprendizado de vocabulário e regras gramaticais, propõe-se, neste documento, o ensino e aprendizagem do Inglês “no uso e para o uso” [...]. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua por parte dos estudantes [...]. Isso implica, certamente, na rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, preocupada em oferecer aos alunos conceitos e regras prontas, centrada na mera memorização, em uma perspectiva de aprendizagem focada em automatismos e reproduções mecânicas (Acre, 2019, p. 639).

[...] É importante também mencionar, a necessidade de desenvolver a comunicação dos alunos através de uma variedade de atividades, com as quais se espera que se sintam seguros para expressar seus pensamentos, opiniões e sentimentos, favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia, o ensino centrado no aluno e o uso da língua de modo apropriado ao contexto (competência comunicativa). [...] É dado mais ênfase no desenvolvimento da comunicação/habilidade comunicativa, do que no domínio da forma da linguagem estrutural, tendo em vista diferentes práticas em sala de aula, oposto daquelas encontradas no ensino tradicional. A gramática por sua vez é abordada como um conjunto de noções e funções comunicativas, proporcionando aos alunos um meio de desenvolver a linguagem de forma mais funcionalizada (Acre, 2022, p. 7).

DO TREINAMENTO NO JAPÃO À PRIMEIRA ESPECIALIZAÇÃO

Em Rio Branco, o último módulo dos PCNs em Ação foi concluído em março de 2001 e a equipe de Apoio Pedagógico do Ensino Fundamental da SEE/AC iniciou a elaboração dos referenciais curriculares do estado. No entanto, o trabalho com o referencial de LE foi interrompido por cinco meses, em virtude da minha seleção para a única bolsa de estudo disponibilizada ao Brasil pela Agência de Cooperação Internacional do Japão (Jica), para participar de um treinamento em Produção de Material Educacional utilizando Recursos Multimídia (*Multimedia Production for Education*), na cidade de Urasoe, em Okinawa, Japão. Os estados das regiões norte e nordeste do país tinham prioridade para o preenchimento dessa vaga e, em 2001, o Acre foi o estado contemplado. Mais uma vez, o conhecimento de inglês levou-me a um destino nunca imaginado: o Japão, país referência em excelência científica e em igualdade de oportunidades na educação.

O treinamento teve duração de quatro meses, tendo ocorrido de maio a agosto de 2001. O público-alvo foram professores, instrutores e desenvolvedores de materiais educacionais de instituições de ensino públicas ou privadas de diferentes países em desenvolvimento. A turma era composta por doze participantes, cada um de um país diferente: Brasil, Filipinas, Indonésia, Irã, Malásia, Sri Lanka, Egito, Gana, Guiné, Tunísia, Fiji e Jamaica. Na disciplina Desenvolvimento de Materiais Educacionais utilizando Recursos Multimídia, a professora, primeiramente, abordou diferentes concepções de ensino e aprendizagem e chamou minha atenção a menção que ela fez à perspectiva de Paulo Freire dentre as demais que podem fundamentar a produção de materiais educacionais. Naquele momento, eu não tinha noção de que a pedagogia dialógica promovida por Freire havia atravessado as fronteiras do Brasil e se tornado conhecida em outros países. Nessa ocasião, ficou mais evidente a necessidade de embasamento teórico para a elaboração de qualquer material para o ensino, até mesmo de um exercício ou de uma prova.

Após o retorno do Japão, antes de dar continuidade ao trabalho com o desenvolvimento do currículo de LE na SEE/AC, foi necessário fazer um breve estágio no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), vinculado à SEE/AC, instituição responsável por atender as demandas de suporte pedagógico e técnico para o uso de recursos tecnológicos na prática docente nas escolas públicas da educação básica. Foi durante esse estágio que surgiu a oportunidade de fazer a Pós-graduação Lato Sensu

em Informática Educativa, realizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na modalidade Educação à Distância (EaD), que, juntamente com o treinamento no Japão, contribuiu para minha tendência ao uso pedagógico de recursos tecnológicos e ferramentas digitais na sala de aula, à análise e a produção de materiais e recursos didáticos e à prática educativa na perspectiva da construção de conhecimentos e não meramente da sua reprodução.

Durante o tempo de trabalho na Coordenação de Ensino Fundamental, contribuí com as orientações para o ensino de inglês em uma perspectiva diferente da que eu mesma estava mais familiarizada na sala de aula anteriormente e, exatamente por isso, foi uma experiência enriquecedora. A busca por diferentes formas de fazer com que os alunos encontrassem sentido e funcionalidade nos conteúdos de inglês já fazia parte do meu trabalho, mas em um nível geral, e até leigo. Por isso, foi incentivador, planejar o ensino de inglês na sala de aula das escolas públicas do Acre, a partir de uma concepção de linguagem, de ensino e aprendizagem e de tipos de conhecimento (eixos de conteúdo).

Dessa forma, propus competências e habilidades a serem desenvolvidas na etapa do Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série, e em cada série, além de conteúdos a serem trabalhados, organizando-os e sistematizando-os; estava ciente dos fatores que incluíram o inglês no currículo escolar, do seu papel educacional nessa etapa da educação básica, da importância do processo de ensinar e aprender; apresentando, também, orientações pedagógicas para o trabalho com textos, com os Temas Transversais, com a metodologia de Projetos de aprendizagem e com o uso de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), chamadas atualmente de Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs); recomendando a avaliação da aprendizagem em diferentes aspectos, não apenas no final do processo de ensino e aprendizagem, mas também de forma contínua, buscando fazer os ajustes necessários durante o processo; e, por fim, apontando para a necessidade de formação continuada de professores e demais profissionais da educação, ação tão necessária quanto a do desenvolvimento de qualquer diretriz ou currículo e que, portanto, deveria dispor de maior investimento de tempo e de recursos por parte dos setores responsáveis pelo sistema educacional, em todos os âmbitos – nacional, estadual/municipal e escolar.

Ao término da elaboração do primeiro Referencial Curricular de LE, as ações que destaco no período do exercício da função de Técnica em Apoio Pedagógico à Inglês na SEE/AC são as da formação continuada dos professores de

LE do Ensino Fundamental na capital Rio Branco e nos demais municípios do Estado.

Compreendemos o planejamento e a prática do ensino na sala de aula como tão necessários e importantes quanto os planejamentos que ocorrem nos demais âmbitos ou níveis: no macro – o educacional, do sistema de educação nacional, estadual ou municipal, realizado pelo Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Estadual de Educação (CEE); as Secretarias de Educação do Estado (SEE) e dos municípios (Seme), com base nas diretrizes da política nacional para a educação, gerando documentos orientadores da prática pedagógica mais amplos e abrangentes, como os PCNs e a atual BNCC, o Referencial/Orientações curriculares e o atual Currículo de Referência Único do Acre; o planejamento que ocorre no âmbito ou nível médio – o escolar ou curricular, realizado pelas equipes pedagógicas e professores das escolas, com base nos documentos orientadores e diretrizes estaduais/municipais, gerando planos menos amplos e menos abrangentes, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e os Planos de curso das disciplinas; e, por fim, o planejamento que ocorre no âmbito ou nível micro – o do ensino, realizado pelos professores, que geram os documentos que orientam as práticas pedagógicas em sala de aula, como os Planos de aulas ou Sequências didáticas:

[...] todos os níveis de planejamento estão interligados e para que aconteça de forma satisfatória nenhuma instância pode ser desconsiderada, devendo ter a flexibilidade necessária para que se possa alcançar seus objetivos, desde a elaboração até a execução destes documentos... É preciso, portanto, acompanhar o desenvolvimento desses planos, observando as suas especificidades, pois como se trata de uma previsão, estão sujeitos a erros e possíveis alterações. Daí a importância de planejar e replanejar sempre, uma vez que em diferentes momentos e lugares em que a educação se desenvolve somos solicitados a apresentar algum tipo de documento que expresse o planejamento do trabalho a ser desenvolvido. Seja a proposta pedagógica da escola, o projeto político pedagógico da instituição, o plano de curso, o plano de aula, enfim, a necessidade de se trabalhar de forma planejada sempre foi uma constante e continua fortemente presente no interior da escola (Souza et al., 2022).

Durante os encontros de formação continuada, os planos de curso de Inglês, de 5ª a 8ª série, foram elaborados com os professores, a partir das Matrizes de Referência, anexas ao Referencial Curricular de LE, favorecendo a árdua transposição do planejamento à prática docente em sala de aula. Sempre que o planejamento dos encontros de formação e as formações eram realizadas, a sensação de estar no “palco” da escola vinha à tona, porém, com uma responsabilidade

ainda maior que é a de contribuir para a formação dos professores de inglês. Por isso, esse foi um período muito desafiador, no qual pude construir e compartilhar conhecimentos e trocar experiências sobre o ensino e aprendizagem, não só com professores de inglês mas também com professores de outras áreas do conhecimento, de todo o estado e, também, conhecer *in loco* as lacunas e fragilidades tanto na formação inicial dos professores de LE, ou na ausência dela, quanto nas condições de trabalho para se colocar em prática o ensino de línguas em conformidade com a proposta dos PCNs e, do primeiro Referencial Curricular do Estado (2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A permanência na SEE/AC se estendeu até a conquista do segundo contrato efetivo de professora de inglês, em 2006. De 2006 a 2008, retornei às salas de aula e, por opção, ao Ensino Fundamental – 5ª a 8ª série, no Colégio Acreano, no bairro Centro, inicialmente, com os dois contratos (2006-2007). Como professora titular, em tempo integral, a busca por colocar em prática a proposta do Referencial Curricular de LE foi incessante, mesmo fazendo uso de um livro didático, o que só foi possível após o árduo trabalho de elaboração dos planos de curso, que encaixassem os conteúdos propostos pelo livro didático ao do referencial, tomando as devidas decisões a respeito dos Objetivos/Capacidades e Conteúdos mais viáveis de serem trabalhados, fazendo os ajustes necessários. Contudo, nenhuma das dezoito turmas sob minha responsabilidade, tinham menos de cinquenta alunos e, desse modo, apesar de todo e qualquer esforço humano, a transposição do planejamento à prática alcançou um alto grau de dificuldade. O número de alunos acima do excessivo dificultou o trabalho de todos os professores, não apenas da professora de Inglês.

Ainda em 2008, houve o convite para o retorno à SEE/AC, dessa vez, para compor a equipe da Gerência Pedagógica do Ensino Médio, pois almejavam implantar um centro de línguas do estado em breve e, como foi dito, precisavam de alguém para “carregar as pedras” dessa “trilha”. Assim, aceitei a oportunidade e participei ativamente no processo de criação e consolidação institucional do Centro de Estudo de Línguas (CEL/AC), juntamente com outra professora de inglês, que já integrava a equipe e estava à frente da Gerência Pedagógica do Ensino Médio. O projeto foi elaborado, apresentando as informações necessárias sobre a entidade mantenedora, o público-alvo, a justificativa, os objetivos, procedimen-

tos e etapas, os recursos para a execução e o cronograma das ações. Porém, por falta de recursos, o projeto CEL ficou engavetado por um tempo, e, somente em 2010, os kits de materiais didáticos foram adquiridos e a capacitação dos professores foi iniciada pela escola de idiomas franqueada que havia participado e ganhado no processo de licitação. A capacitação linguística e metodológica dos professores de inglês e de espanhol foi realizada em quatro módulos, totalizando 180h em cada língua, utilizando os livros didáticos adotados.

No início da implementação do CEL pela nova gestão do Governo do Estado do Acre e da SEE/AC, mesmo sem um prédio designado para o devido funcionamento, as atividades do primeiro semestre letivo iniciaram em março de 2011, com o atendimento à 2.150 alunos aproximadamente, sendo 02 turmas de funcionários da SEE/AC, atendidos em uma sala da Diretoria de Inovação, e outras 84 turmas nas salas de aulas dos seis Núcleos de Estudo de Línguas (NELs), localizados em seis escolas estaduais de Rio Branco: Colégio Estadual Barão do Rio Branco-Cebrb, duas salas de aula; Escola Armando Nogueira (Cean), uma sala de aula; Escola Clícia Gadelha, uma sala de aula; Escola Humberto Soares da Costa, uma sala de aula; Escola Lourival Pinho, uma sala de aula; e Escola Serafim da Silva Salgado, uma sala de aula; ofertando, inicialmente, curso de Inglês e Espanhol apenas. À frente das turmas de inglês, foram lotados 07 professores que haviam participado da capacitação linguística e metodológica. Após a implementação do CEL no atual local de funcionamento, em agosto de 2011, a chefe da Gerência Pedagógica do Ensino Médio assumiu a Coordenação Geral e fui encarregada da Coordenação Pedagógica de Inglês, juntamente com outra professora de Inglês. Outros profissionais foram designados aos setores administrativo e pedagógico, assim como mais professores de Inglês e Espanhol, incluindo, um de Italiano e um de Francês, quando o novo espaço de funcionamento foi inaugurado e o CEL ganhou mais 8 salas de aula.

No entanto, trajetória profissional insere-se na história do CEL/AC, antes mesmo da sua implementação pelo Governo do Estado, em 2011, pois alguns dos atores do processo ideacional e de produção dessa política pública educacional e linguística, em âmbito estadual, já haviam contribuído para a implementação do Centro Municipal de Línguas, em 1996, e tiveram como inspiração e referência o Centro de Línguas de Curitiba (Celin), no Paraná, em funcionamento desde 1995, gerenciado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); e pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (Celem), em funcionamento desde 1986, gerenciado pela Secretaria de Estado de Educação do estado do Paraná.

Uma das características da proposta de ensino de inglês no CEL/AC é o foco na comunicação, com ênfase no desenvolvimento da oralidade – Conversação ou Escuta/Entendimento e Fala, na qual aspectos como nível de proficiência, precisão e domínio da língua a diferencia do foco e da ênfase do componente Língua Inglesa nas escolas rede regular de ensino público, que são as práticas sociais, incluindo as do mundo digital, e outras práticas de linguagem contemporâneas, como a contextualização do uso do inglês em diversos campos de atuação, e a inserção de outras perspectivas de ensino, como a de Multiletramento e a do ensino de Inglês como Língua Franca (ILF), e o desenvolvimento da competência leitora - as práticas de Leitura e Escrita.

O CEL/AC foi criado com o objetivo de possibilitar aos alunos da rede pública de ensino o acesso a um aprendizado de inglês, propositalmente, diferenciado das escolas de ensino regular das etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio, oportunizando um aprendizado que, muitas vezes, os pais ou responsáveis, de outra forma, não teriam condições financeiras de proporcionar aos seus filhos, devido ao alto custo dos cursos nas escolas franqueadas, que acabam contribuindo para a desigualdade de oportunidades acadêmicas e profissionais aos alunos advindos do sistema educacional público.

O diferencial na proposta pedagógica do CEL é a abordagem de ensino adotada, que é a Comunicativa, ou, como foi originalmente chamada, o Ensino Comunicativo de Línguas (ECL/CLT), que conecta-se tanto com os livros didáticos utilizados para o ensino de inglês quanto com as orientações pedagógicas dadas aos professores para o planejamento e a realização das aulas, pois ambos têm congruência com a abordagem proposta por essa instituição de ensino público e favorecem a aplicação dos métodos, procedimentos e técnicas propostos para a prática do ensino em sala de aula, como explicitam os planos de curso de inglês:

As situações de ensino e aprendizagem para o trabalho com os conteúdos são planejadas e realizadas 100% na língua inglesa, utilizando metodologias ativas, em conformidade com a abordagem, métodos, procedimentos e técnicas de ensino adotados: a abordagem comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras (*Communicative approach*) e o método indutivo (*inductive method*) para o ensino de gramática e vocabulário, inserido nos 3Ps (*Presentation-Practice-Production*) para o planejamento e a realização das aulas (*Teaching steps*), acrescido de uma atividade inicial de revisão e/ou mobilização de conhecimentos prévios (*Warm-up activity*) (CEL, Plano de curso, Mód. I, 2022, p. 1).

A abordagem comunicativa integra o desenvolvimento das habilidades comunicacionais ou linguísticas em conjunto: a Oralidade – Escuta/Entendimento (*Listening*) e Fala (*Speaking*); a Leitura (*Reading*) e a Escrita (*Writing*), mas permite que haja ênfase, por exemplo, na oralidade (*Listening & Speaking*), como é o caso da escolha feita para o ensino de inglês no CEL/AC, que também optou pela ministração das aulas 100% em inglês, embora, lance mão dos recursos visuais e didáticos necessários que favorecem a compreensão e a prática da língua-alvo e incentive o uso de dicionário (digital/online ou físico) em sala de aula para que venham suprir eventuais necessidades individuais dos alunos durante as aulas.

Outras características da abordagem de ensino no CEL/AC estão inseridas nas orientações pedagógicas, como os aspectos observados durante a realização bimestral do acompanhamento pedagógico, presentes no Relatório de Observação de Aulas. Algumas delas são: foco no sentido e no uso da língua em situações de comunicação do cotidiano; aulas centradas nos alunos, tanto em termos de conteúdos quanto de técnicas utilizadas para o ensino (trabalho em pares/grupos ou participação individual, participação voluntária ou solicitada e atividades prática oral da língua); aluno como participante ativo; professor como mediador e facilitador; uso de recursos visuais tanto para promover a compreensão quanto o uso da língua; exemplificação e demonstração das atividades propostas antes da realização pelos alunos; correção do erro no momento apropriado (*delayed correction techniques*); valorização das experiências pessoais dos alunos, dentre outras características, como a que foi estabelecida como objetivo geral do ensino: o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos.

Há mais de uma década em funcionamento, é importante que essa instituição pública de ensino de línguas, a partir da sua proposta pedagógica, continue ofertando o aprendizado de inglês, como atividade complementar ao currículo dos alunos das escolas públicas, suprimindo a lacuna da falta de condições para o desenvolvimento da oralidade, conteúdos ou as habilidades propostas até o presente momento pelas diretrizes do Ensino Fundamental – Anos Final. Da mesma forma, é valioso que os professores e a equipe pedagógica do CEL/AC mantenham-se em formação continuada, pois houveram mudanças no cenário mundial e, conseqüentemente, no contexto educacional, depois da pandemia da Covid-19, por exemplo – que avivou o uso das TDICs como ambiente virtual de aprendizagem e impulsionou a necessidade de desenvolvimento da autonomia dos alunos na construção de conhecimento e, assim, a exigência da utilização de metodologias ativas que favoreçam o desenvolvimento da oralidade nos cursos

de línguas ofertados, diversificando métodos, procedimentos e técnicas, porém, sem perder de vista os objetivos institucionais e de aprendizagem estabelecidos e a razão da sua existência.

Para tanto, resalto que é imprescindível que haja o planejamento e a organização do ensino com vistas a efetivação do planejamento na prática do ensino na sala de aula; que as devidas orientações e acompanhamento pedagógico continuem sendo realizados sistematicamente e, nesse sentido, preencham as eventuais lacunas formativas dos professores; e que os recursos e materiais didáticos e de apoio ao planejamento e à realização das aulas continuem sendo elaborados, adquiridos e disponibilizados, para que, dessa maneira, o CEL/AC permaneça contribuindo para o efetivo alcance dos Objetivos de aprendizagem/Capacidades estabelecidos.

A Pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Língua Inglesa, realizado pela Ufac, contribuiu para a reflexão sobre meu percurso acadêmico e profissional, dentro e fora da sala de aula, culminando no registro deste relato de experiência, que almeja contribuir para a reflexão de outros profissionais da área educacional e do ensino de inglês, pois os resultados alcançados evidenciam a atuação direta no processo de criação e consolidação institucional desse centro de línguas e a relevância das memórias e da história na educação no Acre, em que pese, com o ensino de inglês em suas variadas perspectivas teóricas ao longo desse tempo, e converte tais memórias e história na pesquisa realizada e em produção do saber sobre tornar-se professor de inglês, a prática em sala de aula e a atuação em diferentes funções na área da educação, considerando o período de mais de vinte e cinco anos de um dos contratos efetivos e outros temporários, em escolas públicas e privadas, inclusive, em escolas de idiomas franqueadas, na SEE, e, principalmente, ao longo de dez anos no exercício da função de coordenadora pedagógica de inglês no CEL.

As conclusões nos levam a compreensões mais detalhadas, a partir das memórias e história sobre a atuação profissional na elaboração do projeto e o exercício na função de coordenadora pedagógica de inglês no CEL. Essas compreensões, podem contribuir para a construção de conhecimento, especificamente, na área de ensino de inglês; a socialização de aspectos históricos e políticos que colaboram para uma reflexão, autoformação ou formação continuada de professores de inglês, com ênfase no desenvolvimento da oralidade, e possibilitar notoriedade à importância do serviço educacional público ofertado por esse centro de línguas, desde sua constituição até a atualidade.

Tendo em vista as necessidades educacionais dos alunos, no que tange o ensino de inglês, de forma complementar aos currículos, é que se constituiu o CEL/AC para a oferta do ensino público de inglês, para que se construa e amplie conhecimentos e se desenvolva a competência comunicativa dos alunos, com ênfase no desenvolvimento das habilidades orais, oportunizando o atendimento das demandas, tanto numa perspectiva acadêmica, quanto profissional, veiculadas a essa área do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ACRE, Centro de Estudo de Línguas/CEL. **Guia do Professor: Metodologia**, p. 6. Rio Branco: 2022.

ACRE. Secretaria de Educação e Cultura/SEC. **Língua Inglesa: Programas Mínimos para o Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série**. Rio Branco, 1998.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Cultura/SEE. Departamento de Inovação. Centro de Estudo de Línguas. **Projeto Político Pedagógico**. Rio Branco, 2019.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Cultura/SEE. **Língua estrangeira: Referencial curricular do Ensino Fundamental - 5ª a 8ª série**. Rio Branco, 2004.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Divisão de Ensino Médio. **Língua Inglesa: Currículo de Referência Único do Acre – Ensino Médio**. Rio Branco, 2019. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/referenciais-curriculares-da-see-barra-ac>. Acesso em: 8 out. 2024.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes/SEE. **Língua Inglesa: Currículo de Referência Único do Acre – Ensino Fundamental – Anos Finais**. Rio Branco, 2019. Disponível em: <https://www.educ.see.ac.gov.br/pagina/referenciais-curriculares-da-see-barra-ac>. Acesso em: 8 out. 2024.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação/SEE. **Língua Inglesa: orientações curriculares para o Ensino Fundamental**. Rio Branco, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 set. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20/12/1996**. Brasília: Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/>

lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html.
Acesso em: 12 dez. 2023.

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

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos: Temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 54; 66.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**: An interactive approach to language pedagogy. New York: Longman, 2001.

BUENO, Belmira. **O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores**: a questão da subjetividade. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun., 2002.

CUNHA, Maria Amália; NUNES, Célia Maria F. As biografias educativas como fonte de pesquisa e estudo no campo da formação docente: notas iniciais para uma discussão teórico/metodológica. **Thema**, São Paulo, v.14, n.2, p. 13, jan./jun., 2017.

FAGUNDES, Léa da Cruz. **Projetos de Aprendizagem?** O que é? Como se faz? Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/projetos-de-aprendizagem-lea/>. Acesso em: 3 dez. 2024.

GIMENEZ, Telma. Renomeando o Inglês e formando professores de uma língua global. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, nº 52, ago-dez, 2015, pp. 73-93.

GRANGER, Colin; BEAUMONT, Digby. **American generation 1**. New Hampshire: Heinemann, 1992.

HARMER, J. **The practice of English Language teaching**. London: Longman, 2003.

JORDÃO, Clarissa M. ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, p. 13-40, 2014.

MURPHY, Raymond. **English Grammar in Use** – A self-study reference and practice book for intermediate students. New York: Cambridge University Press, 1994.

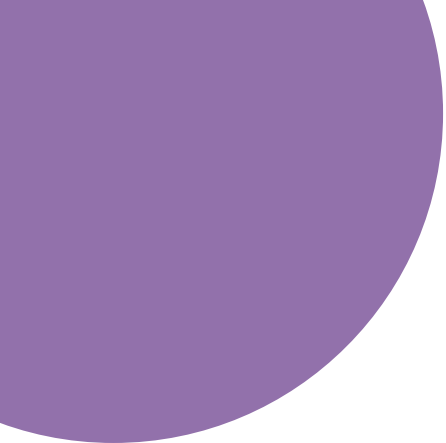
PORTUGAL. Ministério de Educação. **Quadro Europeu Comum de Referência**. Portugal: Edições ASA, 2001. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/quadro_europeu_total.pdf. Acesso em: 15 out. 2024.

RICHARDS, Jack C.; HULL, Jonathan; PROCTOR, Susan. **Interchange** – English for International Communication. Levels 1, 2 & 3. New York: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 2nd edition, 2002.

SOUZA, Maria Francimar Teles de, et al. Os níveis de planejamento e sua importância para a gestão educacional. **Anais VIII CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89909>. Acesso em: 3 out. 2024.

VEIGA, Edson. **Paulo Freire: como é visto no exterior o legado do educador brasileiro**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2019/01/12/paulo-freire-como-e-visto-no-externo-o-legado-do-educador-brasileiro.htm>. Acesso em: 2 out. 2024.



CAPÍTULO 3

Por que discutir como ensinar inglês no
Ensino Médio? O ensino pensado
de forma teórica e prática

João Paulo Melo de Andrade
Victor Santiago Sousa

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como pressuposto teórico a Linguística Aplicada (LA), principalmente no que tange à a “transgressividade” linguística de Pennycook (2006, p. 67), que destaca que “atravessar fronteiras e quebrar regras em uma posição reflexiva sobre o quê e por que atravessa”, que me utilizo como fonte de inspiração para desenvolver este trabalho, que sem dúvida é crítico e transgressor, devendo ser encarado corajosamente, posto que critica e propõe mudanças ao sistema. Nele, falo de experiência, utilizo pressupostos teóricos para tratar das relações professor e aluno como parte de um processo natural de ensino e aprendizagem e apresento o problema no qual debruço meus esforços para tentar transmitir minha perspectiva e proposição.

Muito se discute sobre estudantes autônomos e competentes, criadores de seus próprios caminhos, como bem já ecoado por Freire: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 1996, p. 31). Como imaginar isso na realidade atual? E se os estudantes são os protagonistas em uma sala de aula, qual seria o papel do professor? Seria necessário o professor criar? Ou já existe um porquê?

Faço esses questionamentos porque acredito na arte da pergunta como metodologia investigativa, muitas vezes intimista, pois guardo muitas das respostas (e mais perguntas) para o eu-profissional do futuro.

Começo este texto com perguntas, pois era assim que me sentia quando iniciei minha carreira docente, pensando e questionando, como todo professor pesquisador faz. E como professor de inglês, no ensino médio, fui apresentado aos documentos que determinam os papéis dos agentes na educação. São eles: a BNCC e o Documento orientador da secretaria de educação do estado do Acre. Contudo, sempre ficava muito triste pois tinha certeza de que tais documentos não contemplariam as necessidades para que eu pudesse desenvolver o trabalho de forma eficaz, sobre pressupostos metodológicos importantes.

Todo professor, é apresentado aos documentos norteadores como a BNCC, Documentos Orientadores e planos de curso. Mesmo existindo tais documentos, os processos não se tornam padronizados e muitas chances de se produzir ensino e aprendizagem de qualidade, são perdidas. Existem, sim, princípios, ensino de língua de forma crítica, multiletramento, mas o como ensinar (abor-

dagens, metodologias e princípios que neles constam sentido ao ensino de L2) não se fazem presentes. Abro um parêntese, para mencionar que tais documentos não fogem do seu dever, porém minha crítica é por que não fazer um pouco a mais. Neste texto, sem dúvida, apesar de ser um artigo, um texto pretende ser impessoal, eu trago muita experiência de vida, as dificuldades enfrentadas durante o tempo em que fiquei no ensino médio regular, durante a implementação do novo ensino médio. Mas, apesar de apresentar este problema, e sem dúvida me debruço sobre essa escrita utilizando uma abordagem crítica, pois acredito que devemos ser céticos e questionadores dos sistemas que regem nossa formação e pensamento.

Portanto, cabe destacar que nós, professores, de forma particular, decidimos qual abordagem adotar para planejar e, devo admitir, tenho conhecimento de causa que, dependendo da abordagem que fosse sugerida, haveria professores sem possibilidades de conduzir a aula, por exemplo o *communicative approach*, abordagem comumente adotada em cursos de inglês. Porém, acreditando que isso não deveria intimidar quem escreve os documentos orientadores, a sugerir metodologias a serem utilizadas, nesse texto pretendo dialogar com algumas abordagens e metodologias que poderiam ser levadas em consideração.

O PROFESSOR

Sem dúvida é importante termos bem definido qual é o papel do professor nos dias atuais. O professor desempenha um papel crucial como mediador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, em que o educador e os educandos aprendem juntos e segundo o próprio Paulo Freire

O papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem; em que professor, ao passo que ensina, também aprende. Juntos, professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar.

Sua função não é inventar a roda, mas sim criar um ambiente propício para a autonomia dos alunos, “Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (Freire, 1996, p. 32). Ou seja, devemos oferecer etapas que enriqueçam e acelerem o processo de construção pelo aluno, criar um ambiente desafiador que estimule a curiosidade e a busca ativa pelo conhecimento; proporcionar *feedback* cons-

trutivo para que os estudantes possam ajustar suas estratégias e aprofundar seu aprendizado; incentivar a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas; reconhecer que cada aluno tem seu próprio ritmo e estilo de aprendizagem; valorizar essa diversidade; estimular a curiosidade natural dos estudantes, incentivando-os a fazer perguntas e buscar respostas; criar oportunidades para que os estudantes compartilhem suas descobertas e aprendam uns com os outros. Em resumo, o professor precisa guiar, apoiar e inspirar os estudantes em sua jornada de aprendizagem, tornando-se um parceiro na construção do conhecimento. Portanto, é imprescindível que o planejamento por parte do professor esteja estruturado seguindo sustentações teóricas, nesse ponto, me volto aos questionamentos anteriormente feitos, sobre a inserção das abordagens e metodologias que deveriam ser aplicadas pelos professores de Língua Inglesa.

O professor do ensino médio regular utiliza uma abordagem que possa garantir a possibilidade da autonomia do aluno? Quais procedimentos metodológicos o professor baseia no seu planejamento? Hoje não há esse acompanhamento feito pela secretaria de educação, haja visto que não há exigência ou no mínimo sugestão de abordagens e metodologias a serem utilizadas. O professor que em muitas vezes não tem o contato com esses procedimentos durante a graduação, ou se tem, o tempo de contato é muito breve e poderia rever e vivenciar essas experiências através das formações continuadas, lembro da primeira vez que utilizei o técnica PPP (*presentation, practice and production*), como aquele dia foi um divisor de águas na minha vida profissional, algo tão simples mas que pôde transformar o meu jeito de planejar e agir em sala de aula, e me senti de fato podendo garantir uma autonomia numa aula de linguagem, que destaco como função base no ensino moderno, se não conheço a prática exploratória, e se não conheço não faço uso.

É de notório conhecimento que teorias e práticas de ensino de segunda língua (L2) existem inúmeras, lembro-me de fazer um esforço hercúleo comprar um livro bem interessante e fora do orçamento de um professor de escola pública, chamado *The practice of English language teaching*, de Jeremy Harmer. Lá, em meados de 2018, sentia muito a necessidade de saber como me preparar para as minhas aulas, assim tornando-as mais efetivas, e de fato precisei muito, pois em nem um documento orientador produzido pela secretaria se preocupava em estimular o professor a pensar em como ensinar inglês. E não, a tentativa aqui não é unificar os “modos” de ensinar, e sim nortear caminhos que inegavelmente

deverá ser seguido por quem se preocupa com a educação, que não é feita apenas habilidades, competências e objetos de conhecimento, quando escrevo este artigo não presumo saber o que é certo para os professores, e estou muito aberto a receber críticas por esse meu pensamento, seja por que as resoluções de conselho não abracem metodologias de ensino nos documentos orientadores e etc, porém se privar de discutir tal conteúdo, seria me privar do direito de transgredir (Penycook, 2006).

BNCC E DOCUMENTO ORIENTADOR

No presente artigo me debruço no esforço de entender por qual motivo a própria BNCC e o Documento orientador não sugerem uma abordagem compatível com as competências, habilidades e objetos de conhecimentos, que nesse caso, são construídos esses documentos pelo MEC e Secretaria respectivamente, dada as devidas atribuição dos órgãos.

Ao longo da leitura que fiz nos dois principais documentos, dá-se muito espaço para “o que deve ser ensinado”, que de fato é importante, e não ao “como deve ser ensinado”, bem como a “quem deve ser ensinado”. Contudo, vejo a necessidade de salientar que a BNCC, faz um papel interessantíssimo ao apresentar principalmente princípios como, o ensino de inglês como língua franca, o que dá muito espaço para cada ente federativo pensar em estratégias de aplicabilidade em suas escolas para que o ensino de L2 tenha uma real efetividade. No entanto, foram tantos esforços e cabeças pensantes que poderiam propor quais abordagens utilizar para trabalhar as competências e as habilidades que são propostas pela BNCC.

O que é a BNCC? Segundo o MEC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que estabelece o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica no Brasil.

A Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propó-

sitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (MEC, 2008).

Primeiro, é um documento normativo, portanto é um modelo a ser seguido, e assim determinando um comportamento. A BNCC pensa a educação de forma interdisciplinar, criando competências gerais e específicas, mas com uma matriz curricular no ensino médio um tanto quanto peculiar, os componentes curriculares obrigatórios durante os três anos agora são apenas português e matemática, e já teço minha primeira crítica: como pensar o ensino em apenas um ano? O que me faz refletir sobre qual é o real intuito da BNCC em relação ao ensino de língua inglesa?

A BNCC é o documento base utilizado pelos estados para a elaboração dos currículos do ensino básico das escolas públicas e particulares, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades, não menciona em nem um momento abordagem e metodologias a serem usadas. Interessante, ela estabelece conhecimentos, competências e habilidades, que é o que ensinar, mas não como? Então seria dever do ente federativo pensar em metodologias e abordagens e interesse dentro dos documentos normativos estaduais, a BNCC poderia citar que ficaria a disposição das secretarias estaduais a implementação das metodologias ideias para realidade sociolinguística.

Para não ser injusto, na BNCC, especificamente na etapa do ensino médio e área de linguagens e suas tecnologias, encontrei uma menção a abordagens, “Para orientar uma abordagem integrada dessas linguagens e de suas práticas...” (BNCC 5.1 Linguagens e suas tecnologias).

No estado do Acre o plano de curso é chamado de Documento orientador. Essa ferramenta é disponibilizada a todas as escolas em branco, para que os professores das áreas de conhecimento possam construir seus planos bimestralmente. Também é disponibilizado uma matriz com as competências específicas da área, retiradas da BNCC, habilidade e objetos de conhecimento. Nesse documento em branco, que será construído pelos professores, não contém um espaço para informar métodos e abordagens, e acho que nem deveria existir se existisse um plano estado, no qual a definição das metodologias que deveriam ser usadas, poderia ser a escolha de cada professor a partir da realidade sociocultural onde a escola está inserida, crenças do professor, objetivos dos estudantes.

O problema a evidenciar, não é a falta de metodologia ou abordagem apenas, isso é um símbolo da negligência pedagógica com o ensino de L2 principalmente no que se refere ao “como ensina” e “para quem ensina”. Faço essa crítica consciente, pois durante minha jornada como educador no ensino público, não lembro de ter participado de nenhuma formação continuada com foco no ensino da minha disciplina, reconheço que houve várias, com temas relevantes, porém o foco não era o ensino de língua inglesa.

PERSPECTIVA TRANSGRESSIVA PARA ESCREVER SOBRE EDUCAÇÃO

A partir de leituras de textos Linguística Aplicada crítica (LAC), de autores como Moita Lopes e Pennycook (2006), percebe-se que o pensamento crítico faz parte (ou deveria) da vida profissional de qualquer professor, e pensar “Qualquer projeto crítico necessita tanto de uma agenda política crítica como de uma preparação para questionar os conceitos com os quais ela lida.” (Pennycook, 2006, p. 84). E por que não atravessar as fronteiras que me incomodam, questionar e propor melhorias, necessita de organização e sem dúvida ação (que pode ser teórica), eventualmente, melhoraria substancialmente a qualidade teórica e prática dos professores, refletindo na melhoria do ensino bem como nos índices de qualidade.

O professor na maioria das vezes, senão todas, usa do silêncio como arma de negociação para com seus superiores, o medo também é algo que permeia a vida docente. Ser crítico necessita de leitura, vontade, inquietação, revolta, e uma pitada de coragem.

A ARTE DA PERGUNTA: POR QUE DEVEMOS PENSAR EM ABORDAGEM, MÉTODO E PRINCÍPIOS NOS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM O ENSINO? COMO CHEGAR A UM CONSENSO?

É sempre importante pensar que é relevante que o como será aplicado tais habilidades não exista, correndo o risco de ser repetitivo, a BNCC tem pontos que são indubitavelmente um avanço para educação contemporânea, porém algo que sempre vem evoluindo são as formas de ensinar (L2 principalmente). Linguagem é uma arma muito poderosa, e deve ser transmitida por meios de abordagens,

métodos, procedimentos e técnicas. Por que a abordagem é tão importante no ensino de línguas?

Conceituar o que é abordagem faz-se necessário, mesmo que de forma bem simples, Harmer (2007), abordagem “*Describes how people acquire their knowledge of the language and make statements about the conditions which will promote successful language learning*”¹. A abordagem é o cardápio de crenças em que a instituição ou o professor escolhe seguir (tais como Gramática-Tradução 1800, método direto 1880, abordagem comunicativa 1970, e o pós método que é o mais atual), quais princípios estão em sua fundação, bem como o que o professor acredita. Pensando sobre isso, lembro dos muitos conselhos pedagógicos que participei, e sempre no final os responsáveis pelo encontro perguntavam aos professores se ainda queríamos continuar na escola, seguir o modelo ali existente, em outras palavras, e mais adequadas acredito, queriam saber aqueles que perguntavam, se nós professores acreditávamos e compactuávamos com as crenças educacionais (abordagens) da escola. Sempre quis ser um pouco transgressor nesses encontros.

Na educação contemporânea o papel do professor vem sendo constantemente reservado a planejamento, se tornado assim o mediador dos conhecimentos dos estudantes. A BNCC confirma isso, e é algo inquestionável que o estudante do século XXI necessita ter um papel na aprendizagem e ser responsável por ela. Allright e Hanks (2009), dá um *check mate* ao conceituar de forma magistral,

Teachers are officially in charge of the practice of language teaching in the classroom, but they have to leave the actual practice of language learning to the learners. Only the learners can do their own learning (Allright & Hanks, 2009, p.2).²

A missão do professor, proposta por Allright e Hanks, não é nada simples, porém valiosa. Sem dúvida o professor que esteja preocupado com o ensino da prática da língua em sala de aula é um professor que tem um esforço maior, provavelmente irá cometer mais erros, pois pensar muitas vezes se confunde com executar, e possivelmente será confundido com um professor que gosta de brincar, para usar um eufemismo, diante dos pares, que se agrava se você for o único professor de L2 na escola.

1 “Descreve como as pessoas adquirem seu conhecimento da língua e fazem declarações sobre as condições que promoverão a aprendizagem bem-sucedida da língua.”

2 Os professores são oficialmente responsáveis pela prática do ensino de línguas na sala de aula, mas eles têm que deixar a prática real da aprendizagem de línguas para os alunos. Somente os alunos podem fazer sua própria aprendizagem. (tradução nossa).

Refletindo ainda sobre o que Allright e Hanks conceituam como papel do educador, reitero todas as dificuldades acima mencionadas e as potencializo com principal ponto desse artigo que é a falta de uma forma de ensinar, e não é e nunca será minha intenção que exista uma forma padronizada de metodologia sugerida por um documento nacional que provavelmente não teria como se preocupar com as particularidades regionais. Mas que em sua alma existisse pelo menos a intenção de que as secretarias responsáveis tivessem uma estrada pavimentada com sugestões já consolidadas, modernas e com aplicabilidade validada.

Agora, me limito a falar de forma regional e utilizarei o Documento Orientador, definido como plano de curso dos componentes curriculares atuais nas escolas de ensino médio, esse documento é um reflexo da BNCC, é um recorte regionalizado dela. Portanto, tem as mesmas competências e habilidades específicas que os alunos devem adquirir ao longo da sua formação, que já preocupa pelo inglês aparecer apenas na 1ª série do ensino médio. O documento orientador é um texto orgânico e deve ser produzido em conjunto e interdisciplinarmente, no caso da área de linguagem os professores de Arte, Inglês e Educação Física se reúnem e definem quais competências e habilidades serão trabalhadas no bimestre, os objetos de conhecimento são definidos pelos professores de cada componente, surpreendentemente em nem um momento sugere a utilização de uma abordagem ou metodologia.

Há de se notar que, inquestionavelmente, tivemos uma evolução, o começo de todo professor é inesquecível, lembro do meu início na docência, naquela época a produção dos planos de curso eram feitas a partir das orientações curriculares estaduais (2010), o que não tenho medo de externalizar a ninguém, nunca as entendi de verdade. Hoje o que temos é um documento bem pensado, de fato, com um layout de fácil entendimento e visualmente agradável, porém com um gargalo perceptível e de certa maneira de fácil solução.

Proponho que seja pensado de forma conjunta a criação de primeiro um grupo de estudo composto pelos professores da rede estadual, com o intuito de ter em seu núcleo a formação continuada, bem como a contribuição teórica e prática de ações pedagógicas comuns ao ensino de língua inglesa. Essa proposta, tem com certeza, uma grande função, que entender primeiro a nossa realidade regional, social, econômica bem como os anseios dos alunos, pois como já mencionado por Allright e Hanks (2009) *Principle “1: ‘Quality of life’ for language teachers and learners is the most appropriate central concern for practitioner research in our field”*.

³ Fazer uma engenharia reversa é o ponto principal, ir até o campo de pesquisa e descobrir quais são as necessidades dos professores e dos alunos nas aulas de inglês para que se alcance essa “qualidade de vida”, sem prejudicar a produção de conhecimento.

Parece uma jornada longa, que talvez nunca aconteça, mais essa é só uma parte dela, sem um pensamento crítico em conjunto e com a intenção de avançar na produção de um documento de venha ao mundo, com pontos a melhorar, mas sem gargalos que prejudicam o ensino-aprendizagem, e que auxilie o professor em sua função que é o planejamento e prática da L2.

Esse texto tem o papel de ser afirmativo e proativo, sem a proatividade dos professores e seus ambientes há possibilidade de entender as necessidades práticas para que o ensino de língua inglesa exista de forma efetiva, e saia desse casulo que é a falta de uma estratégia teórica. Talvez, o que se precisa um discurso uníssono por parte dos professores e precisa ecoar (incomodar) em lugares que organizam os documentos norteadores de ensino. A produção dos textos não pode estar na mão de um(a) ou dois(as) assessores(as) pedagógicos(as), quando não são eles que irão fazer a regência de tal. O professor, bem como o aluno, deve ter voz ativa nas ações em que serão diretamente afetados, mesmo que isso demande tempo e desgaste das relações interpessoais.

Não vejo como uma ação democrática, a efetiva utilização de um documento no qual seus principais usufruidores não têm participação em sua criação, enquanto professor da rede regular de ensino eu nunca fui convidado para a produção do documento orientador ou até mesmo de sua revisão, para o levantamento de propostas, tanto que aqui estou escrevendo o quê, por experiência e leitura poderia ter seguido por outro caminho.

Não há por que, a não existência da contribuição de professores para a criação dos seus próprios instrumentos, já é feito individualmente, mas afirmo que só é contraproducente uma descentralização em que não exista conexão entre todos os indivíduos. Logo, vejo um esqueleto em branco que seria criado às mãos de quem os usaria, lógico que a partir da BNCC, mas com muita realidade prática e sem dúvida democrático e social.

Proponho aqui também visualizar o futuro com bons olhos, que estão abertos também, ao que eu chamo de proposta metodológica de língua inglesa

3 “Princípio 1: ‘Qualidade de vida’ para professores e alunos de línguas é a preocupação central mais apropriada para a pesquisa de praticantes em nosso campo.” (tradução nossa)

sa para o ensino médio, não haverá avanço se não houver uma padronização de abordagens e metodologias, mas claro, isso haverá de ser decidido ao longo de uma jornada com grupos de estudo e discussão. A preocupação deve se dar por parte do professor, esse agente deve buscar atravessar a linha que separa a sala de aula dos espaços de poder, trazendo as experiências vividas em sala de aula, se atendo as pautas e sendo muito cuidadoso nas falas.

De toda forma, o papel do cidadão é questionar, e até mesmo por ter a prerrogativa de ser questionado também, porque seria diferente com os professores. De 10 em cada 10 teóricos metodológicos de L2, irão propor que um dos papéis do professor é o planejamento da sua aula, e sim, com certeza o professor precisa ter uma abordagem a seguir, métodos, técnicas e procedimentos metodológicos, para poder ter suas propostas de planejamento embasadas tanto teoricamente quanto na prática. Há muito o que se discutir, todos esses pontos são relevantes.

Tenho certeza de que ensinar uma língua nessa década é um desafio, os avanços tecnológicos, AI de todas as “espécies” e as reformulações educacionais que marcaram a forma de pensar o ensino de língua no ensino público. Há de se concordar com Dick Allright sobre a importância da “*quality of life*” dentro da sala. Desde que seja compatível à realidade dos espaços educacionais, da comunidade escolar, do professor e principalmente do estudante, que nesse quebra-cabeça é última peça, a mais importante sem ela o cenário não é finalizado, e precisa ser atendido suas expectativas, e o princípio 1 de Dick Allright *quality of life* é completa quando o estudante vislumbra uma perspectiva de futuro, melhor com certeza, porém iniciada naquela simples aula que foi organizada com carinho, paciência e procedimentos necessários para que haja o desenvolvimento das relações dialógica mencionadas por Freire.

CONCLUSÃO E PROPOSTA AFIRMATIVA

Concluo essa ideia com uma perspectiva de futuro, de forma afirmativa, e pensando em uma melhora na cadeia de ensino de L2 no ensino médio regular, e é muito difícil que não ocorra uma “pós metodização” da língua inglesa. Penso novamente no termo “transgressão” de Pennycook, logo imagino que o professor deve, em determinados momentos, ser transgressor, ser radical, não acomodar em situações incômodas, ninguém tem mais propriedade para falar de como, e o que deve ser ensinado em suas aulas quanto o professor regente, claro

que resguardado das devidas limitações. Logo, o pós-método (apesar de radical como pensa Harmer) se mostra muito atual, a partir do instante que o professor terá opções de aplicação que são as “10 macrostrategies” de Kumaravadivelu, que sem dúvidas abraça as necessidades dos professores e dos alunos. Ele é adaptativo para com as necessidades, principalmente dos alunos e a principal preocupação do professor. A ideia de Kumaravadivelu para com o pós-método se conecta muito bem com o ensino contemporâneo e rápido dos dias atuais Kumaravadivelu (2001) “Maximise learning opportunities, facilitate negotiation, foster language awareness, promote learner autonomy.”⁴

REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, Dick; HANKS Judith. **The Developing Language Learner: an introduction to exploratory practice**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. **Etapa Ensino Médio**. Brasil, 2018.

BROWN, Douglas. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. 2nd edition. London: Pearson ESL; 2000.

FREIRE, Paulo. **Das relações entre a educadora e os educandos**. São Paulo: Olho d'água, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

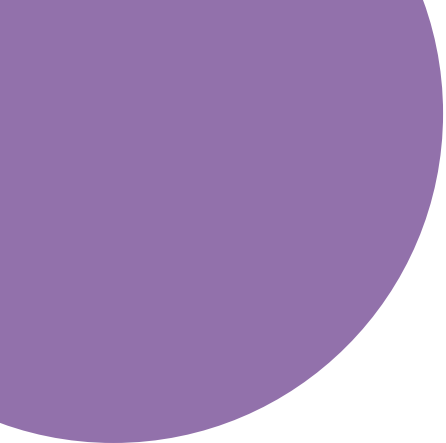
FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 4. ed. Cambridge: Pearson Longman, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy**. Tesol quarterly, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

⁴ “Maximizar oportunidades de aprendizagem, facilitar a negociação, promover a conscientização linguística e promover a autonomia do aluno”



CAPÍTULO 4

**BNCC, inglês como língua franca
e materiais didáticos:** uma análise
exploratória do conteúdo do livro adotado
em projeto bilíngue de uma escola privada
de Rio Branco

*Arlison Silva de Moura
Domingos Sávio Pimentel Siqueira*

INTRODUÇÃO

No presente artigo, busco analisar o material didático de ensino bilíngue usado em uma escola privada na cidade de Rio Branco, de modo a relacionar sua relevância para com um ensino multilíngue e intercultural nesse contexto específico. Para tanto, entre outras iniciativas, a partir de uma breve pesquisa exploratória, discuto a concepção de Inglês como Língua Franca (ILF) presente no documento normativo brasileiro, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de modo a problematizar tal inserção no documento oficial e relacionar a aplicação de tal conceito em um material didático de língua inglesa adotado na escola em questão para o Ensino Fundamental II. De forma mais específica, o corpus eleito para análise são os livros usados em turmas dos 6º, 7º e 8º anos, no primeiro semestre de 2023 ¹.

Para o alcance de tais objetivos, o estudo quanti-quantitativo de caráter exploratório aqui apresentado e discutido foi realizado sob a égide de uma pesquisa bibliográfica para suporte teórico, a fim de compreender a relevância dada (ou não) à relação entre o ILF e o conceito de interculturalidade em tais materiais. Depois disso, discuti os achados no corpus à luz do que é apresentado na BNCC e o que o documento normativo preconiza ao se filiar ao conceito de ILF e ao determinar a inclusão do eixo específico, isto é, a “Dimensão Intercultural”.

Como forma de compreender o que compõe o ensino de ILF na contemporaneidade, este artigo fundamenta-se no que estabelecem Cogo e Siqueira (2017), assim como Duboc (2019), quanto à ideia de uma suposta língua perfeita e à suposta maneira ideal de ensiná-la, bem como dá relevância ao ensinamento sob a perspectiva de ILF para a formação de uma educação crítica.

A BNCC COMO DOCUMENTO REGULAMENTAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) representa um marco importante na Educação Básica brasileira, com o objetivo de estabelecer diretrizes essenciais para a educação e fornecer orientações, visando a secundar a elaboração dos currículos escolares estaduais e municipais no país.

1 Por motivo de não autorização da equipe da escola privada que realiza o projeto bilíngue, no tocante à disponibilização do material das turmas do 9º ano, não foi possível analisar a coletânea por completo.

Com a proposta de oferecer uma estrutura que possa orientar a formação dos currículos escolares na educação básica nacional, a fim de garantir uma equidade e qualidade da educação em todo território brasileiro, o documento normativo em suas áreas de conhecimento, quando falamos de língua inglesa, tem um enfoque para além do ensino e aprendizagem do idioma em si. A sua leitura cuidadosa mostra que, entre outras coisas, o documento busca também estabelecer a importância da língua inglesa para com a construção de mecanismos de comunicação, pensamento crítico, interação social e cultural de modo intrinsecamente ligado, promovendo um desenvolvimento educacional e singular. Como aponta o texto da BNCC,

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso (Brasil, 2018, p. 245).

Presenciado a valia dos aspectos linguísticos para com os ensinamentos de uma língua, é notável a necessidade aplicada de tais aprendizagens dentro do que propõe a BNCC para a garantia de um ensino de qualidade e equitativo. No entanto, de que modo esses fundamentos estão sendo utilizados na prática? Além disso, é possível existir uma correlação desses conhecimentos linguísticos juntamente aos aspectos culturais de cada estudante em uma práxis do uso efetivo de uma segunda língua ou língua adicional?

Na possível busca de promover uma solução para tantos questionamentos a respeito da educação brasileira, a institucionalização de um novo documento de caráter nacional, como dito, pode ser considerado um passo importante. No caso específico do ensino de línguas estrangeiras, a BNCC concebe o ensino obrigatório da língua inglesa sob a perspectiva de Língua Franca, com o fim de integrar os eixos educacionais em uma única fórmula de aplicar no país o ensino desta que é a língua estrangeira mais difundida em todo o mundo.

A língua franca, como perspectiva de ensino, contribui para uma educação multicultural e crítica, de maneira a se posicionar contra as mazelas de um ensino empobrecido por perspectivas eurocêntricas e pouca apropriação cultural daqueles que usam de uma outra língua para estabelecer poder e não apenas comunicação, sendo esta o resultado final entre falantes.

Pensando sobre uma perspectiva linguística e cultural, o conceito de língua franca muito tem a contribuir com a quebra de tais idealizações criadas na sociedade contemporânea a respeito de uma suposta língua perfeita proveniente de falantes nativos, rompendo estereótipos culturais ou linguísticos de um povo, por meio de um ensino baseado em uma dimensão intercultural, seja ela ensinando uma segunda língua ou língua adicional, como apresentam Byram, Gribkova e Starkey:

Em contrapartida, a ‘**dimensão intercultural**’ no ensino da língua objetiva desenvolver alunos como **falantes interculturais** ou **mediadores** capazes de envolver-se com complexidade e em múltiplas identidades, a fim de evitar estereótipos que acompanham a percepção de alguém através de uma única identidade. Baseia-se na percepção do interlocutor como indivíduo cujas qualidades devem ser descobertas, e não como a representação de uma identidade externamente atribuída. A comunicação intercultural é a comunicação baseada no respeito pelos indivíduos e na igualdade dos direitos humanos como base democrática para a interação social (Byram, Gribkova E Starkey, 2002. p. 9 – grifos originais).

De modo a destacar tal dimensão ao compreender que o estudante adquira em seu processo de ensino e aprendizagem a competência linguística necessária para se comunicar e, por meio desta, desenvolver as demais necessidades, pondo assim, em prática, o que prevê a BNCC (2018, p. 242):

(...) o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais. Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo.

O QUE DIZ A BNCC SOBRE A PERSPECTIVA DE LÍNGUA FRANCA

No contexto do ensino de língua inglesa, o documento normativo desempenha uma função de suma importância ao estabelecer competências e habilidades que devem ser alcançadas pelos estudantes brasileiros ao final de sua trajetória educacional na educação básica.

A língua inglesa, na perspectiva defendida aqui, influi na práxis educacional, amarrando a interação intercultural de diversos falantes a seus próprios conhecimentos linguísticos, de modo a conceber de extrema importância essas concepções no ensino, como preconiza o documento:

Em outras palavras, não queremos tratar esses usos como uma exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao “padrão” a ser seguido. Muito pelo contrário – é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística (Brasil, 2018, p. 242).

A aplicação de um ensino de língua inglesa, à luz do inglês como língua franca, influi diretamente na concepção de uma educação plural e que deve ser adequada às mais diversas realidades, reconhecendo a língua em sua função social, de tal modo a concebê-la desassociada a concepções de pertencimento e de sua “nativação”, de forma a compreendê-la favorável a uma educação linguística intercultural e crítica em suas ações sociais.

(..) o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, conseqüentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais (Brasil, 2018, p.242).

A fim de romper aspectos associados a correções linguísticas e percepções do correto, sob essa perspectiva, a língua se torna fluida e marcada pela liberdade de expressão e expansão de novos saberes ocasionados por uma sociedade multilíngue.

DE QUAL MANEIRA A PERSPECTIVA DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA PRESENTE NA BNCC SE REFLETE EM MATERIAIS DIDÁTICOS DE ENSINO BÍLINGUE E QUE RELAÇÃO PODE SER DEFINIDA ENTRE AMBOS?

Viver em um mundo globalizado significa ter acesso às mais diversas (des) construções de saberes e compreender que, exponencialmente, novas metodologias e métodos de ensino de um idioma surgem para suprir os avanços de uma sociedade cada vez mais multicultural e multilíngue.

O ensino de ILF na BNCC (2018) refere-se ao ensino do idioma por intermédio dessa concepção como essencial em um país multicultural, bem como para a quebra de paradigmas, discursos e crenças a respeito de um “idioma perfeito” ou modo correto relacionados a um “inglês melhor” ainda bastante latente na sociedade contemporânea.

Ou seja, o *status* de inglês como língua franca implica deslocá-la de um modelo ideal de falante, considerando a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e buscando romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística (Brasil, 2018, p. 242).

No entanto, nota-se a existência de conflitos acerca das concepções atreladas ao ensino do Inglês como Língua Franca (ILF) na educação brasileira. Em sua seção introdutória de competências, constata-se os esforços para a formação de um cidadão crítico, pensante, capaz de distinguir e questionar o uso da língua inglesa, bem como sua finalidade, com o propósito de compreender o repertório linguístico-cultural de cada cidadão, concebendo a importância de um ambiente de respeito mútuo. Todavia, ao chegar no foco em habilidades, tais percepções são deixadas de lado e seguem um padrão de ensino monolíngue e defasado, mesmo em sua versão final publicada em 2018.

Segundo Cogo e Siqueira (2017), ao falar de ILF em contextos educacionais, nega-se, portanto, quaisquer pretensões e imposições a respeito do que deve ser ou não ensinado, de modo a alterar os objetivos voltados para o ensino gramatical da língua e o reforço da existência de diversos contextos gramaticais e que estão ligados diretamente aos seus contextos culturais e linguísticos.

Sobre “o papel do professor de línguas como guardião das normas e padrões ingleses” e, portanto, o papel de ideologias da linguística na formação de orientações e atitudes, é claro que o ELF provoca serias desestabilizações nas práticas em sala que há anos em sido orientadas para a manutenção de um status de professor(a) que, independentemente de sua origem e formação, deve atuar como guardião do que supõe ser o inglês “bom e correto” (Cogó; Siqueira, 2017, p. 56).

Mediante ao ensino de inglês sob uma perspectiva de língua franca, compreende-se que imposições e reforços gramaticais, mesmo em sua minoria, são resquícios de ideologias eurocêntricas e servem como barreiras que impossibilitam, assim, o provir de novas realidades, contextos linguísticos e culturais possíveis através deste processo de interculturalidade.

A vista de um todo, nota-se que o ensino da língua inglesa ainda está arraigado a uma dicotomia Estados Unidos e Inglaterra, da qual ainda se percebe a forte presença de tais influências na criação de credibilidade e legitimidade de materiais didáticos. Deste modo, a análise de materiais para as turmas de 6º a 8º ano do ensino fundamental II – anos finais, no primeiro semestre, procura identificar como a proposta de inglês como língua franca é vista dentro destes materiais, visto que seguem como princípio o componente língua inglesa presente na Base Nacional Comum Curricular de 2018.

A inserção de ILF nas realidades, seja em materiais ou práticas orais, caracteriza-se como um processo decolonial a ser empregado em práticas educacionais, conforme aponta Duboc (2019). Ou seja, ao investigar ILF como uma perspectiva decolonial, é preciso compreender certos questionamentos sobre como a língua é trabalhada. Dentre estas indagações, percebe-se a inserção cultural de outras localidades não ligadas trivialmente às bases europeias, possibilitando destaque para novas culturas e, conseqüentemente, a inserção de novas narrativas através da língua.

Para Duboc (2019, p. 307), “Quanto da principal literatura do ELF que circula no âmbito acadêmico é representativo de múltiplas vozes e dissidentes que variam de diferentes localidades de enunciação”. Assim, tal processo de inserção não se qualifica apenas vivendo as margens da interculturalidade, é necessário estabelecer uma comunicação baseada na percepção do outro como um indivíduo linguístico complexo, de maneira a respeitá-lo e evitar estereótipos relacionados à determinado local ou cultura.

Seguindo tal linha, a idealização dos materiais para o 6º ano, o primeiro do corpus eleito para a análise, da autoria de Prudêncio *et al.* (2021), e o contexto de ILF empregado nos materiais podem ser vistos no gráfico 1.

Imersão do ILF em materiais 6º ano

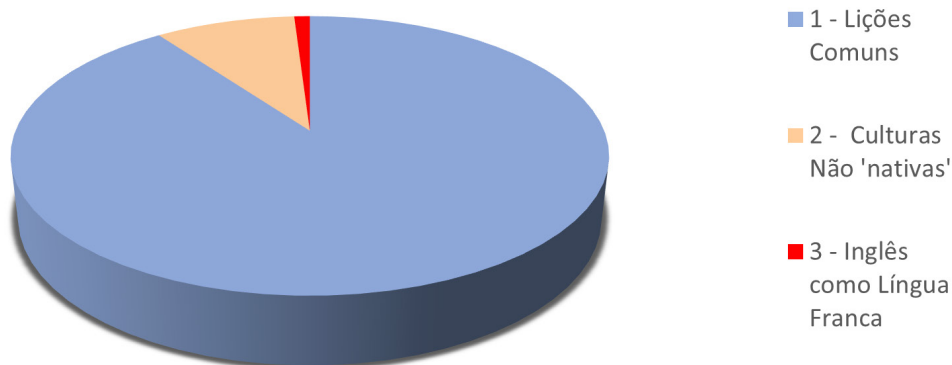


Gráfico 1 – Perspectiva de Língua Franca em materiais do 6º ano (primeiro semestre)

O contexto de ILF como base para expansão de novos saberes e aprofundamento cultural está presente em 9 de 100 lições, o que equivale a 9% de todo o material. No entanto, as lições que promovem uma reflexão sobre a língua, à luz de uma perspectiva franca, estão presentes apenas em 1% de todas as lições presentes no material do primeiro semestre.

Já a elaboração dos materiais para o 7º ano, da autoria de Ohara, Loureiro e Bicudo (2022), o contexto de ILF empregado nos materiais segue o gráfico 2:

Imersão do ILF em materiais 7º ano

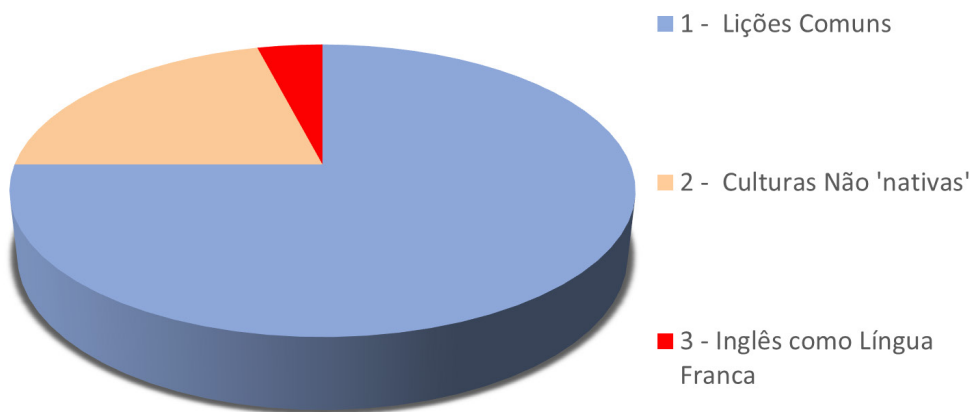


Gráfico 2 – Perspectiva de Língua Franca em materiais do 7º ano (primeiro semestre)

Um aprofundamento cultural não eurocêntrico está presente em 21 de 100 lições, o que equivale a 21% de todo o material. Porém, somente em 4% das lições que se percebe a promoção de um ensino sob a perspectiva de ILF.

Seguido por estes princípios, a idealização dos materiais para o 8º ano, de autoria de Prearo e Siqueira (2022), e o contexto de ILF empregado nos materiais segue o gráfico 3:

Imersão do ILF em materiais 8º ano

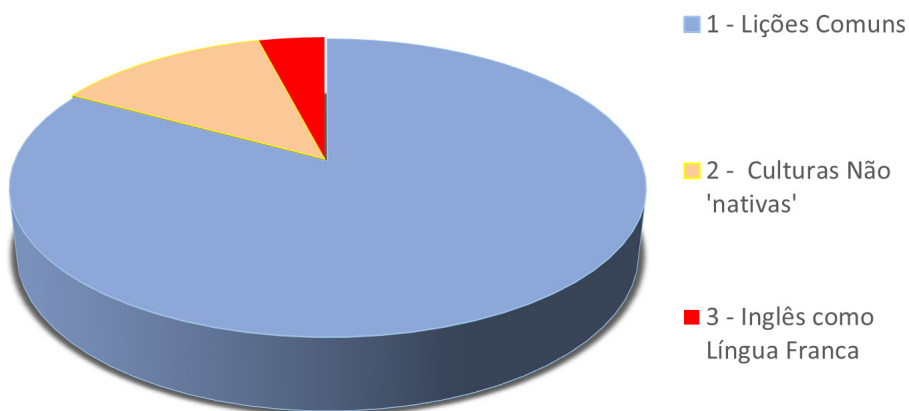


Gráfico 3 – Perspectiva de Língua Franca em materiais do 8º ano (primeiro semestre).

O contexto de Inglês como Língua Franca e aprofundamento cultural está presente em 13 de 100 lições, o que equivale a 13% de todo o material. Mas em apenas 4% das lições que se percebe a promoção de um ensino sob a perspectiva ILF.

Existem momentos em que a imersão do ensino da língua inglesa pelo manual do professor é dada claramente sob uma perspectiva de língua franca, no entanto, na maior parte do material, percebe-se pouco direcionamento em aplicar tal perspectiva, tornando as lições comuns, dissociadas do ILF, sem qualquer aprofundamento cultural que se espera na promoção, de modo direto, dos pressupostos da interculturalidade por meio da língua inglesa, como mostrado nos gráficos acima.

Todavia, de que modo pode ser exigida a elaboração de materiais didáticos na perspectiva do ensino de ILF, se o próprio documento normativo apresenta inconsistências em seu corpus? No início do componente língua inglesa,

existem fundamentações explicando acerca da importância dessa nova visão de ensino, a fim de confrontar as bases de ensino único e eurocêntrica:

Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (Brasil, 2018, p. 241).

Isso possibilita ao estudante questionar, de maneira crítica, as bases do inglês a ser aprendido; no entanto, quando são postas as habilidades e competências a serem alcançadas a cada ano, percebe-se a valorização quase que exclusiva das regras que precisam ser seguidas, isto é, a gramática normativa previamente determinada. Além disso, essa gramática apresenta raízes britânicas ou estadunidenses, opondo-se ao que é dito anteriormente, como mostra o quadro 1:

LÍNGUA INGLESA – 8º ANO (Continuação)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão Intercultural.		
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	(EF08LI12) Construir repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro.
	Formação de palavras: prefixos e sufixos	(EF08LI13) Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa.
Gramática	Verbos para indicar o futuro	(EF08LI14) Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões.
	Comparativos e superlativos	(EF08LI15) Utilizar de modo inteligível , as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades.
	Quantificadores	(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, some, any, many, much .
	Pronomes relativos	(EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos (who, which, that, whose) para construir períodos compostos por subordinação.
EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.		
Manifestações culturais	Construção de repertório artístico-cultural	(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.
Comunicação intercultural	Impacto de aspectos culturais na comunicação	(EF08LI19) Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais.
		(EF08LI20) Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa.

Quadro 1 - Fonte: BNCC, 8º ano

O conflito é posto de maneira clara entre os eixos, como demonstra o quadro acima, o que nos leva a indagar acerca da pretensão e, de certo modo, a questionar sobre até que ponto existe uma liberdade para questionar ou até mesmo problematizar os usos da língua inglesa. No eixo de habilidades, os conteúdos são delimitados e hierarquizados de maneira *inteligível* e, mediante a isso, nota-se que não é possível coexistir quaisquer problematizações nem tampouco o ensino de ILF.

Outrossim, o que pode ser feito para que haja uma exploração maior da perspectiva do inglês como língua franca? Afinal, o próprio documento normativo assume que existem diferentes culturas e, não tão distante disso, existe uma

variação linguística que surge através de tais contatos, derivados de uma expansão mercadológica da língua que também não tão distante se encontra como um dos fatores que a levaram a submissão de nações e, consequentemente, de falantes a utilizá-la para se comunicar no idioma dominante, bem como ocorreu durante a expansão imperial.

PALAVRAS CONCLUSIVAS

Diante do exposto, a falta de aprofundamento se torna evidente nos materiais analisados e de nenhum modo pode-se questionar o contrário, visto que tal é um reflexo direto de inconsistências presentes no documento normativo ao tratar língua franca de maneira contraditória e rasa como foi abordado neste artigo. Porém, esta pesquisa visa a contribuir para o rol de estudos sobre ILF, quanto à análise de materiais didáticos e espera-se, de maneira esperançosa, que esses passem por transformações futuras.

Conceber o termo “língua franca” é deixar bem aparente o papel da linguagem e da língua inglesa em questão, que a cada dia tem mostrado isso por meio das interações, manifestações culturais, sociais e comunicativas. De forma livre, ela não se prende a um sistema linguístico único, defasado, pela qual não leva em consideração os novos repertórios linguísticos adquiridos ao longo do tempo.

Portanto, percebe-se que a língua é um corpo de estudo vivo sujeito a modificações e des(re)construção constante e, de alguma maneira, mesmo assim, procurar “impor” um padrão é tentar limitar algo que está fora do alcance linguístico de qualquer contexto social, afinal, é nestes que temos as maiores manifestações de desconstrução e reconstrução da língua.

Conceber um ensino sob uma perspectiva de língua franca intervém diretamente em ações contra raízes eurocêntricas, que há anos tem sido a base para a idealização de materiais e ensino da língua inglesa no Brasil. Ter uma base nacional que expressa a importância de um ensino sobre uma perspectiva de língua franca e a relevância de um ensino intercultural, mesmo com suas contradições e oposições, abre espaço não apenas um ensino crítico, mas para pesquisas que influem nos avanços da educação brasileira.

É preciso abrir espaço para reflexões sobre o ensino da língua inglesa, à luz do ILF, tornando o trabalho exercido pelo professor funcional, que leve em

consideração as reais necessidades dos sujeitos da sala de aula e o contexto em que estão inseridos. Ademais, vejo a necessidade de se empoderar o falante intercultural no processo de interação com falantes do inglês de qualquer localidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, 2018.

BYRAM, M; GRIBKOVA, B; STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching**: a practical introduction for teachers. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe: Strasbourg, 2002.

COGO, A.; SIQUEIRA, S. Emancipating myself, the students and the language: Brazilian teachers' attitudes towards ELF and the diversity of English Englishes. **Practice**, v. 4, n. 3, p. 50-78, 2017.

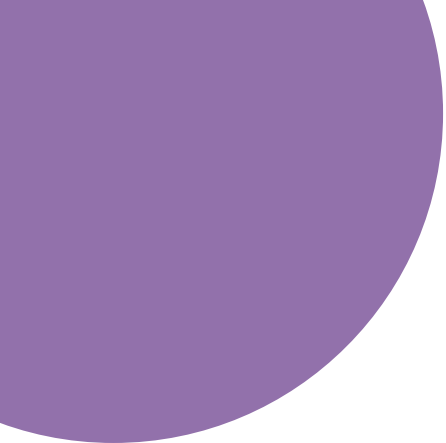
DUBOC, A. P. M.; SIQUEIRA, D. S. P. ELF feito no Brasil: expanding theoretical notions, reframing educational policies. **Status Quaestionis**, v. 19, p. 297-331, 2020.

OHARA, K.; LOUREIRO, M.; BICUDO, T. **Xperience**: teacher's manual. Vol. 1. São Paulo: Internacional School Serviços de Ensino, Treinamento e Editoração, 2022.

OHARA, K.; LOUREIRO, M.; BICUDO, T. **Xperience**: teacher's manual. Vol. 2. São Paulo: Internacional School Serviços de Ensino, Treinamento e Editoração, 2022.

PREARO, R.; SIQUEIRA, G. **Xpert**: teacher's manual. São Paulo: Internacional School Serviços de Ensino, Treinamento e Editoração, 2022.

PRUDÊNCIO, M. et al. **The Xfactor**: xchance: teacher's manual. São Paulo: Internacional School – Serviços de Ensino, Treinamento e Editoração, 2020.



CAPÍTULO 5

O ensino de inglês no período pandêmico:
da sala de aula ao ensino via mídia televisiva

Camila de Souza Melo
Alcicléia Souza Valente

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir da exigência para finalizar os estudos na Pós-graduação Lato Sensu da Universidade Federal do Acre, foi possível fazer uma incursão nas memórias sobre as práticas docentes realizadas durante o tempo de isolamento e distanciamento social no período da pandemia causada pela Covid-19, em que o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação foi imprescindível, visto que o ensino passou a acontecer através de forma remota.

Em algumas situações o ensino se dava de modo *on-line*, em outras pelo uso de ferramentas e aplicativos de plataformas digitais como o *Google Classroom*, *Meet*, *WhatsApp*, e, a televisão, que mesmo com o fim do período pandêmico, ainda transmite as aulas; também por meio de materiais didáticos planejados, elaborados e impressos, fornecidos pelos professores aos alunos mais vulneráveis às situações socioeconômicas.

Neste sentido, temos como problema de pesquisa: refletir sobre como ocorreu a reformulação e adequação das aulas na rede de ensino público do estado do Acre, durante o período de pandemia causado pela Covid-19 (2020-2021). O objetivo geral é descrever sobre práticas docentes com o Ensino de Língua Inglesa que foram reformuladas e adaptadas para o período pandêmico. Os objetivos específicos são: identificar e descrever práticas docentes com o Ensino de Língua Inglesa que foram reformuladas e adaptadas durante o período pandêmico, de forma crítica e reflexiva sobre os aspectos didático pedagógicos para o ensino de língua inglesa que perduram após a pandemia.

O método que viabilizou o desenvolvimento da pesquisa é autobiográfico. A coleta dos dados se deu pela narrativa de experiências vivenciadas pela pesquisadora e professora de Língua Inglesa do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado do Acre, e, ainda por breve revisão bibliográfica que trata sobre o ensino de inglês através do uso das mídias, além do processo de formação e transformação do professor ao longo de sua vida profissional e social.

A PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Durante o período pandêmico, muitos alunos tiveram mais dificuldades para aprender os conteúdos ministrados, o que ainda reflete no trabalho feito pelos professores hoje em dia. Como professora, percebi através das mensagens e

relatos de pais e responsáveis que muitos dos alunos não tinham aparelhos tecnológicos para acompanhar as aulas, fazendo com que utilizassem a televisão como meio de aprendizado através das aulas do programa “Escola em Casa”. Com isso, as aulas transmitidas pela televisão surgiram com a finalidade de amenizar as dificuldades dos alunos, tornando-se mais uma ferramenta direcionada à educação.

Atualmente, as gravações permanecem sendo produzidas e o canal de transmissão das aulas é o *AmazonSat 31.1*, que cobre toda a região norte do país. Também é possível assistir às aulas por meio da plataforma Educ Ac, no Youtube. O trabalho teve seu início por meio de uma parceria da Secretaria de Educação do estado do Acre com a iniciativa da Diretoria de Ensino e o antigo Departamento de Mídias (atualmente nomeado como Centro de Mídias Educacionais do Acre – Cemeac), que iniciou as gravações das aulas na televisão e na rádio, em abril de 2020.

Hoje, a Divisão de Mídias possui as aulas gravadas nos moldes Pré-Enem Legal e Ensino Híbrido, além de reprisar as aulas direcionadas ao Ensino Fundamental e Médio, gravadas no ano anterior, 2022, dando continuidade ao ensino através da mídia televisiva. Cada disciplina possui um professor que leciona as aulas através dos recursos visuais: vídeos, slides e explicações sobre os conteúdos. A língua inglesa é uma delas.

Nesta perspectiva, o artigo que ora se apresenta, é um esforço para descrever mudanças no modo de lecionar em sala de aula e na gravação das aulas para a televisão. Bem como de analisar algumas práticas que foram reformuladas a partir do período pandêmico, pois exigiu dos profissionais da educação um olhar diferenciado em relação ao processo como um todo.

É sabido que a tecnologia está presente no dia a dia das pessoas há décadas. No período em que ocorreu a pandemia, houve um grande destaque para o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Tornando-se principal ferramenta a ser utilizada pelos profissionais em geral, mas principalmente da educação. A relação pessoal ficou comprometida por conta do vírus, então as atividades e procedimentos educacionais se deram através de ambiente virtual de aprendizagem.

É necessário ressaltar, também, que nem todos estavam no mesmo “barco”, como diz o ditado popular, em relação às condições de acesso e uso dessas ferramentas. Outro aspecto que ficou evidente, é que as redes de internet não tinham a estrutura suficiente para suportar uma demanda tão grandiosa, além

do que, grande parte das populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica não tinha acesso à internet, nem mesmo a suprimentos de cuidados com a higiene, como por exemplo: álcool gel, máscaras, luvas, viseiras, e nesses casos a dificuldade era maior.

Algumas medidas tomadas pelas próprias escolas e professores foi de ir ao domicílio dessas pessoas, para que os alunos pudessem manter o acesso à educação, fazendo a entrega de material impresso, em formato de apostilas com conteúdo para o estudo e atividades referentes aos mesmos.

Além disso, as aulas já estavam sendo gravadas na rádio e na televisão para que os alunos pudessem acompanhar, visto que a TV ainda é um aparelho considerado popular nos lares brasileiros. De acordo com o site ExameLab, estudos apontam que 89% da população possui o aparelho em casa, incluindo as *smart tvs*, que são as versões com mais recursos tecnológicos deste aparelho.

É importante destacar que, um ano após o início da pandemia, o Governo do Estado do Acre, utilizando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb, fez a aquisição de notebooks e internet para dar suporte aos professores, com o intuito de amenizar as dificuldades que surgiram em decorrência das necessidades apresentadas neste período.

A PANDEMIA E A NECESSIDADE DE REFORMULAR A EDUCAÇÃO NO ACRE

Para uma reflexão crítica sobre as mudanças nas práticas didático-pedagógicas no ensino de inglês, nos debruçamos sobre uma revisão bibliográfica, a partir da leitura de artigos de autores que se referem ao ensino de inglês por meio do uso das mídias e o processo de formação e *transformação* do professor ao longo de sua vida profissional e social. A seguir, é feita a descrição sobre as aulas gravadas para a exibição na televisão, e, sobre o modo de lecionar em sala de aula.

A iniciativa de gravar aulas deu-se por meio da Diretoria de Ensino da Secretaria de Estado de Educação (SEE/AC), e contou com o esforço de muitos profissionais para que a aula chegasse até a TV. A equipe, formada por professores, coordenação pedagógica, técnicos de gravação e revisores foram os profissionais envolvidos em toda a produção de material. Em convênio da SEE com a empresa AmazonSat, as aulas foram reproduzidas para exibição na televisão e disponibilizadas na plataforma Educ Acre.

A forma da aula gravada, que não foi inventada atualmente, pode ser considerada uma evolução e comparada ao programa Telecurso 2000, em que os professores poderiam utilizar as aulas em formato de DVD e levavam os aparelhos televisivos para a sala de aula, reproduzindo o conteúdo que o programa oferecia.

Porém, a necessidade de aulas televisivas, atualmente, foi um desdobramento pelo fato do agravamento da pandemia da Covid-19, que exigiu dos profissionais não apenas empenho na produção de material, mas também na adaptação do saber e da prática docente, bem como o cuidado com a saúde de todos os envolvidos no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Foto 01 - Equipe de gravação da SEE/AC na produção de aulas



Fonte: Acervo da professora Camila de Souza Melo (2021).

A princípio, o programa chamava-se “Escola em Casa”, já que atendia à necessidade dos alunos da rede pública que ficaram longe da escola devido ao período de Pandemia do Novo Coronavírus. As aulas atendiam o ensino básico: fundamental I e II e médio. Ainda, os professores eram divididos em escalas, pois havia somente um estúdio para a produção de todo material, que era editado e enviado ao canal Amazon Sat para reprodução.

As aulas de língua inglesa, inicialmente, eram gravadas por professores assessores da própria SEE. Entretanto, eles atendiam outras demandas, como a formação de professores e acompanhamento das ações pedagógicas nas escolas.

Por isso, foi necessário convidar outros professores, que já estavam atuando na rede, para compor o quadro e dar continuidade às gravações. Assim, iniciei as gravações no ano de 2022, e minhas aulas contemplaram os alunos do ensino fundamental e médio, que são as séries que possuem a disciplina de língua inglesa no currículo.

A respeito das aulas de inglês, o tempo de cada aula era de 15 minutos e no máximo 20 minutos. Com isso, era necessário explicar o conteúdo e, aos 05 minutos finais da aula, resolver exercícios (parte da aula conhecida como exercitando) e instigar os alunos a responder às questões. Observa-se que, diferente da aula regida em sala de aula, o tempo de duração da aula gravada é menor em comparação aos 50-60 minutos presenciais.

O tempo de elaboração do material também exigiu tempo e criatividade, visto que eram gravadas várias aulas em um único dia, por conta da escala de professores, e por disciplinas, como mencionado anteriormente. O ambiente de gravação também é diferente da sala de aula, visto que os estúdios possuem câmeras, luzes, painel e a equipe técnica. A sala de aula, que não sofreu muitas alterações com o passar do tempo, possui seu quadro (alguns modernizados, de vidro), pincel ou giz, e as cadeiras dos alunos, geralmente dispostas em fileiras.

O modo de lecionar também é um fator diferenciado na gravação, visto que o aluno, assistindo às aulas através da televisão, não tem a possibilidade de tirar suas dúvidas, caso surjam, no momento exato em que foi lecionado o conteúdo. Na aula presencial, por sua vez, o aluno pode tirar suas dúvidas de forma praticamente instantânea, questionando o professor ou até mesmo consultando os colegas.

A interação em sala também é diversa, pois geralmente as salas possuem alunos com diferentes níveis de aprendizado, mas aproximadamente com a mesma idade. Comparando novamente à aula gravada, o professor possui a câmera como aluno, e a interação acontece através dela.

E assim, o projeto “Escola em Casa” seguiu elaborando material televisivo e *on-line* durante todo o ano letivo de 2022. Ao final do ano, pouco antes da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), foi proposto aos professores do projeto que elaborassem material para gravar aulas voltadas ao Enem, com foco nas questões da prova e conteúdos contextualizados. Elas foram gravadas, e logo foram ao ar no Canal 31.1, além de estarem disponíveis na própria plataforma Educ Ac.

Foto 02 - Gravação da aula sobre Fairy Tales (Contos de Fada)

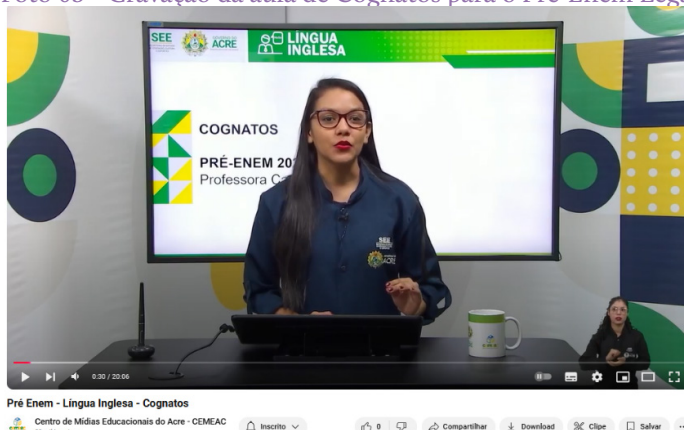


Fonte: Acervo da professora Camila de Souza Melo.

O período pós-pandêmico nos fez repensar, em geral, vários aspectos das nossas vidas. A educação não seria diferente. O que antes era visto como o maior vilão do ensino (o *smartphone*, e outros dispositivos móveis), hoje é utilizado em várias aulas como ferramenta pedagógica. É claro que, em muitos casos, existe a resistência de muitos profissionais da educação em relação a esse uso, mas é uma realidade que não podemos deixar de lado e fingir que não está ali.

O momento mais crítico da pandemia do novo Coronavírus-19 contou com o apoio dessa tecnologia, e era o único meio de manter o contato com quem estava distante e não podia sair de casa. Deste modo, para continuar atendendo às demandas da condição de acesso à educação, as mudanças ocorridas e decorrência deste período foi um saldo positivo.

Foto 03 - Gravação da aula de Cognatos para o Pré-Enem Legal



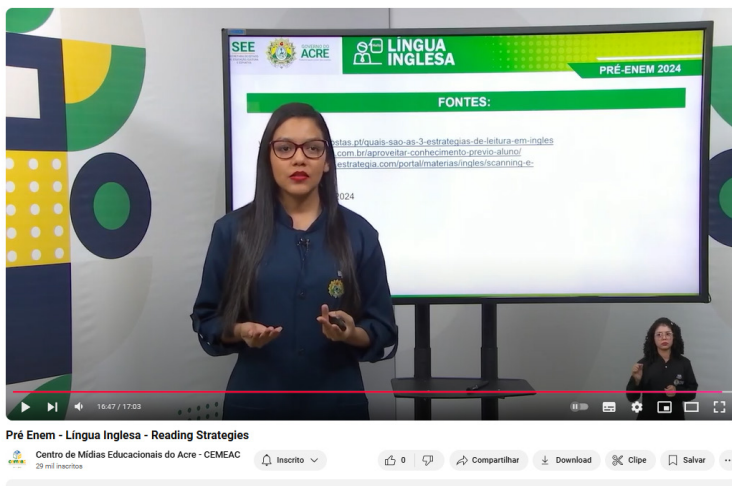
Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=Fp4oaxRLsaE>.

Esse fenômeno de mudança na educação não é recente, e vale ressaltar que, assim como diz Bragança (2012), “as vivências são parte da formação profissional e devem ser problematizadas”. No caso da educação a distância, essa promovida a partir da mídia televisiva, é possível ter em mente onde o material está sendo reproduzido, no caso, das televisões da região Norte do país, não sei ao certo o alcance que essa mídia tem. Apesar das incertezas, a equipe possui um cuidado e atenção quanto a isso, pois a educação pública deve ser proporcionada com qualidade e direcionada ao público-alvo, que são nossos alunos da rede estadual de ensino.

Não é de agora que os alunos podem acessar os materiais de estudos na internet. Porém, a diferença é que a tecnologia, muitas vezes, ficou fora da sala de aula por ser considerada algo que pudesse tirar a atenção dos alunos. O que também não deixa de ser verdade, mas o fato de ver a necessidade além das paredes da sala de aula, faz com que a internet e a televisão sejam consideradas algo que pode ser utilizado de forma educativa tanto pelos alunos e quanto pelos profissionais da educação.

As aulas gravadas, que já estão disponíveis na plataforma Educ Ac desde 2020, no projeto Escola em Casa, possuem centenas de visualizações até os dias atuais observando os números através do *YouTube*. Também foi possível ouvir de alunos e colegas professores que já assistiram às aulas de inglês e gostaram muito do trabalho que foi desenvolvido e que continua no ar, para a rede estadual e em toda a região norte do país.

Foto 04 - Videoaula de Língua Inglesa na Plataforma da SEE/ AC



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=jxzr_WG4jj4.

É necessário informar que os recursos disponíveis para a gravação das aulas são bem diferentes dos que possuímos em sala de aula, enquanto professores. Muitas vezes, a escola fornece os livros didáticos como apoio, o quadro branco e o pincel, mas dependendo da realidade de cada escola, talvez nem isso. As escolas mais afastadas do centro urbano possuem, ainda, a dificuldade de acesso ao ambiente escolar, devido à própria localização e até mesmo o clima, que, variando, pode impedir que os alunos cheguem à escola pela falta de infraestrutura.

A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE LÍNGUAS E SUA ATUAÇÃO COMO PORTA-VOZ SOCIAL

É preciso, tanto em sala de aula como nas aulas gravadas, que o professor possua o domínio de sua disciplina e um conhecimento que vai além de uma sala de aula. Nesse caso, o conhecimento prévio não parte apenas do aluno, mas também do professor que está lecionando. De acordo com Josso (2007), o professor possui uma identidade e atua na sociedade como um “porta-voz” dos grupos sociais. Essa identidade se dá por suas histórias de vida e se reconstrói com o passar dos anos. Muitas vezes, o docente é visto tão somente como um profissional, que as próprias pessoas esquecem que o professor também aprende, e muito.

As formações continuadas são essenciais para a construção e desconstrução de conhecimentos adquiridos nesses anos de prática docente. Como Josso (2007) diz, sobre a formação continuada,

A função social dessas formações iniciais e continuadas (...) conhece, assim, uma possível evolução: de um lugar de geração (...), compreendido por muitos como *uma identidade evolutiva*, graças ao fato de levarem em consideração a perspectiva existencial através da qual a vida em suas dimensões psicossomáticas e socioculturais toma forma, se deforma, se transforma e, dessa maneira, impõe a criação ou recriação de sentido pra si – mais ou menos possível de partilhar com os outros – e de novas formas de existência e de subsistência (p. 415).

Assim, a autora destaca a necessidade de evolução profissional, e que essa possibilita transformações dos envolvidos no processo, tanto os alunos como os professores; incluindo a necessidade de se reformular aulas, em um período de dificuldades e incertezas, como o da Covid-19.

Outro ponto muito importante, que a meu ver, parte da sensibilização do profissional, é trabalhar a inclusão em todos os ambientes, tanto escolar quan-

to em um estúdio de gravação. Com isso, é preciso reconhecer o esforço que o estado, em geral, tem feito para promover a inclusão de alunos com deficiência, como, por exemplo, as atividades que são adaptadas na escola pelos profissionais em educação e a contratação de equipes de apoio para ajudar os alunos em sala de aula, para que as pessoas (alunos) com deficiência possam se desenvolver tanto em grupos quanto individualmente.

Nas aulas gravadas, essa sincronia é observada: as aulas possuem intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) que traduzem o conteúdo aos alunos com deficiência auditiva e promovem a inclusão à distância. Essa foi uma exigência da equipe de gravação, que foi atendida pela SEE-AC com atenção e prioridade.

Foto 05 - Gravação da aula com tradução simultânea pela intérprete de Libras



Fonte: Acervo da professora Camila de Souza Melo.

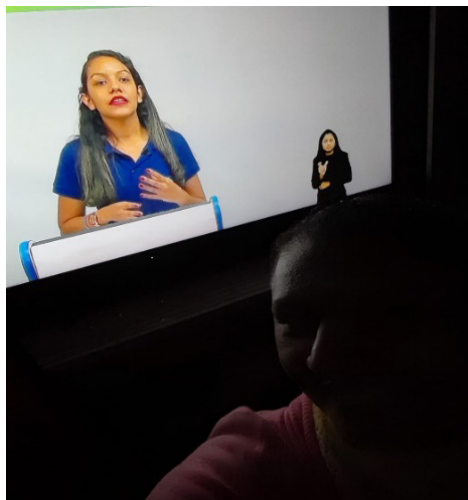
A participação das intérpretes de Libras não ocorre apenas nas gravações de aulas de inglês, mas nas demais disciplinas, nas *lives* do Pré-Enem e avisos importantes relacionados à educação.

Além da consciência e promoção de inclusão, também faz parte da trajetória do docente os relatos e compartilhamentos de experiência vividos durante esse tempo lecionando. Segundo Cunha e Nunes (2017), que falam da importância desses registros, citam também o uso do diário de bordo, o que me lembra muito uma querida colega do curso de pós-graduação em ensino de língua inglesa, pois ela já o utiliza há tempos, descrevendo situações didático-pedagógicas e como ela se sentiu quando elas ocorreram em sala de aula.

Assim como falam as autoras e minha colega, o uso do diário de bordo também foi requerido na disciplina de metodologias para o ensino de língua inglesa, e ao final da disciplina, o compartilhamento de experiências foi algo valioso e inesquecível entre os colegas da turma. Muitos se emocionaram com os relatos, deram exemplos de situações similares e reconheceram o diário de bordo como um instrumento essencial do trabalho qualitativo e documental da prática docente.

Além da empatia gerada na turma de pós-graduação, alguns colegas também relataram estar acompanhando as aulas gravadas na televisão. Foi uma satisfação imensa ver que meu trabalho estava sendo assistido e, ao mesmo tempo, isso fez refletir sobre as ações e práticas didáticas e pedagógicas, realizadas com todo esse material televisivo produzido.

Foto 06 - Colega da turma de pós-graduação assistindo uma aula gravada



Fonte: Acervo da professora Camila de Souza Melo.

Questionamentos como “para que serve o meu trabalho?”, “O meu trabalho tem relevância?”, “Qual o destino e a necessidade de continuarmos gravando as aulas?” acabaram surgindo nesse tempo, desde que houve o retorno para a sala de aula.

Como professora em constante processo de formação, posso dizer que as aulas gravadas vieram como um reforço aos alunos que possuem limitações ou dificuldades em relação ao aprendizado. Em 2022, quando lecionava inglês para as 17 turmas de ensino fundamental e médio em uma escola da periferia da

cidade de Rio Branco, já notava que o período de pandemia de Covid-19 já havia prejudicado os alunos não apenas no quesito saúde, mas na educação em geral.

Muitos deles, em todas as séries eu pude notar, que havia dificuldades na escrita e na leitura, refletindo na interpretação de questões que eram propostas em sala como atividade. O acesso ligado aos aspectos de localização geográfica também são fatores que devem ser levados em consideração na hora de pensar sobre o estudante acreano.

A região norte do Brasil possui estradas de difícil acesso (segundo o IBGE) e ainda existem muitos moradores que dependem da pesca e dos rios como fonte direta de renda. Por isso, muitos deles vivem em locais de difícil acesso, e muitos não frequentam a escola regularmente. Com as aulas sendo reproduzidas na televisão, algumas dessas dificuldades podem ser amenizadas, pois elas alcançam locais que nem mesmo nós professores podemos imaginar que estamos sendo assistidos. Já cheguei a pensar que a necessidade dessa reformulação na educação foi completamente necessária, e de fato foi acelerada por conta do vírus.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o período pandêmico, foram perceptíveis a mudança e a adaptação do modo de viver em vários aspectos sociais. A educação foi altamente impactada com essas mudanças, e podemos ver que as aulas gravadas na televisão foram imprescindíveis aos alunos que não tinham condições de se locomover ao ambiente escolar, devido à ameaça de contaminação pelo vírus.

Apesar de não termos certeza do alcance que as aulas obtiveram, é preciso notar que o material é de importância para a educação, pois surgiu em um momento de dificuldade. Além disso, está disponível em outros meios digitais de informação e comunicação (plataformas como YouTube, além do canal AmazonSat 31.1), e que os alunos podem consultar esse material, caso tenham necessidade.

Os resultados alcançados destacam mudanças no modo de lecionar em sala de aula, o uso das tecnologias e aulas gravadas para a exibição na televisão possibilitando a garantia de acesso à educação, sob a percepção reflexiva da professora em constante processo de formação profissional.

As conclusões evidenciam que, apesar de não obter a dimensão qualitativa exata que as aulas gravadas obtiveram, até o momento, temos alguns indícios de que os alunos estão fazendo uso desse material através das visualizações das

aulas pela plataforma no canal da Secretaria de Educação do Estado do Acre e por alunos que contatam os professores para tirar dúvidas a respeito dos conteúdos que são lecionados através das aulas reproduzidas pela televisão.

Além disso, a divulgação das aulas e do material produzido também acontece pelas redes sociais digitais do Governo do Estado, em que não só os alunos, mas a população em geral pode acompanhar. Espera-se que os alunos possam continuar com bom rendimento no aprendizado da língua inglesa, apesar das dificuldades ampliadas pelo período pandêmico, um momento difícil para a educação e os todos os aspectos da vida em geral.

REFERÊNCIAS

BORGES, Heloisa. Elementos essenciais do projeto e do relatório científicos na pesquisa em educação. **Rev. Areté**, Manaus, v. 4, n. 7, p. 34-47, ago-dez 2011.

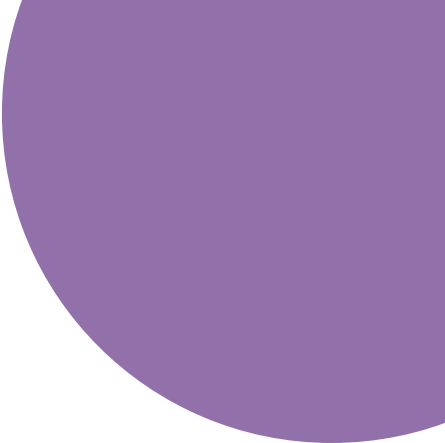
BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v.93, n.235, p. 579-593, set./dez. 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA II (2012). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 31-45, jan./abr. 2016.

CUNHA, Maria Amália Almeida; NUNES, Célia Maria Fernandes. As biografias educativas como fonte de pesquisa e estudo no campo da formação docente: notas iniciais para uma discussão teórico-metodológica. **Revista Thema**, v. 14, n. 2, pág. 9-13.

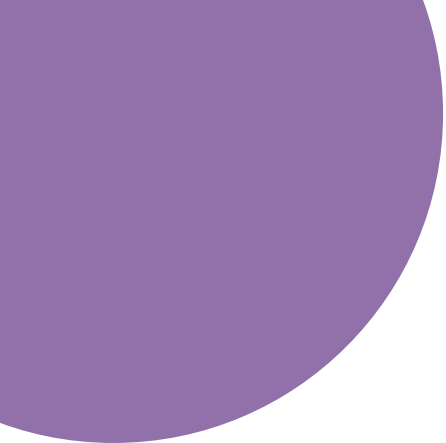
GOMES JÚNIOR, Ronaldo Corrêa. Tecnologias digitais para aprender e ensinar inglês no Brasil. **Rev. SciELO – Scientific Eletronic Library Online**, São Paulo, Brasil, fev. 2022.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.



EIXO 2

DIVERSIDADE E INCLUSÃO NO ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA



CAPÍTULO 6

O uso dos multiletramentos aplicado ao ensino de Língua Inglesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental direcionados pelo Currículo de Referência Único do Acre

Isadora Vitoriano de Lima
Bruna Carolini Barbosa

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo geral uma análise documental entre as propostas de atividade voltadas para o eixo da leitura do Currículo de Referência Único do Acre e os princípios dos multiletramentos. Para tanto, especificamente, pretende: i) inventariar os gêneros textuais e propostas didáticas/ações de linguagem e; ii) analisar/discutir as propostas de atividades no eixo da leitura à luz dos princípios dos movimentos teórico-metodológicos dos multiletramentos: a prática situada, a instrução explícita, o enquadramento crítico e a prática transformada.

O estado do Acre orienta os profissionais docentes que atuam em instituições públicas do estado através do Currículo de Referência Único, que, por sua vez, é orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento apresenta os multiletramentos como um de seus conceitos-chave, e indica que trabalhar com multiletramentos tem como objetivo promover uma abordagem crítica, pluralista, ética e democrática em relação a textos e discursos (Rojo, 2012). Para Rojo (2012), é importante considerar as variadas produções culturais ao nosso redor, além de interagir com hipertextos, hipermídias e incentivar a criticidade e a autonomia dos alunos. Ao realizar essa análise, buscou-se responder à pergunta “O Currículo de Referência Único do Acre apresenta propostas de atividade que condizem com seu referencial teórico?”

Atualmente, jovens com acesso à internet têm à sua disposição uma grande variedade de conteúdos e plataformas, a partir das quais entram em contato com gêneros multimodais e procedem leituras que integram diferentes semioses, o que motivou a escolha do eixo da leitura para análise. As plataformas e os conteúdos acessados diariamente nem sempre apresentam a possibilidade de produção escrita ou oral, mas os indivíduos acessando-as poderão realizar leituras e análise linguística/semiótica, participando de práticas multiletradas, o que justifica a opção por se analisar o eixo da leitura.

Para realizar a análise das propostas de atividade voltadas ao eixo da leitura, foi realizada uma análise documental do Currículo de Referência Único do Acre, a leitura dos construtos teórico-metodológicos, um recorte dos gêneros e atividades propostas pelo Currículo, e a análise do recorte em relação aos princípios dos multiletramentos.

O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA ÚNICO DO ESTADO DO ACRE E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

As instituições públicas de ensino do Estado do Acre recebem um documento orientador que visa auxiliar na construção de sequências didáticas para os professores que atuam na rede pública. O Currículo de Referência Único do Acre apresenta objetivos, objetos de estudo, propostas de atividades e formas de avaliação para diversas aulas, seguindo a ordem cronológica dos bimestres. O documento divide-se de acordo com as disciplinas, apresentando as competências gerais da BNCC, para a educação básica, as competências da área de conhecimento e as competências específicas de cada componente.

Os estudos de língua estrangeira em escolas públicas do estado do Acre recebem grandes demandas, mas, devido à falta de carga horária, alguns professores optam por planejar situações de aprendizagem voltadas ao ensino de gramática, tentando contextualizar com a língua materna em algumas situações, dispensando, muitas vezes, situações de aprendizagem voltadas à leitura, principalmente de gêneros textuais variados. No entanto, a tecnologia hoje propõe aos jovens mais experiências com línguas estrangeiras do que alguns anos atrás, e a habilidade de leitura pode ser exercitada atualmente com mais frequência, sem necessidade de associação à gramática. Com isso, surge a necessidade de explorar situações cotidianas nas quais os alunos entram em contato com outros idiomas e trazê-las para a sala de aula, contextualizando e exercitando as habilidades de leitura.

Embora o Currículo de Referência Único seja destinado especificamente para escolas públicas do Acre, esse documento tem como fundamentação teórica a BNCC, o que torna mais difícil o cumprimento e a aplicação de todos os objetos de conhecimento previstos. Isso ocorre porque a Base Nacional Comum Curricular é um documento formulado para atender às demandas nacionais, e o ensino de língua inglesa no Estado do Acre diverge dos demais Estados quando se trata de carga horária.

Além disso, o Currículo de Referência Único apresenta os multiletramentos como um de seus conceitos-chave. Os multiletramentos incentivam a autonomia dos alunos, tornando-os mais críticos através de análises e discussões de produções culturais que fazem parte de seus contextos sociais, desenvolvendo conhecimentos que não são intrinsecamente ligados à língua inglesa e que se tornarão parte do cotidiano daqueles alunos mesmo fora da sala de aula.

As práticas letradas, em uma perspectiva sociocultural, não ficam exclusivamente atreladas ao letramento escolar. Com isso, segundo Rojo (2019), trabalhar com letramento escolar equivale a criar eventos para que os alunos engajem em situações de aprendizagem que abordem previamente textos escritos, mesmo que os alunos não dominem as práticas de leitura e escrita. Com isso, surge a necessidade de “ampliar a abrangência das práticas letradas que dão base aos eventos de letramento escolar” (Rojo, 2019, p. 18).

O uso dos Multiletramentos nas aulas de língua inglesa sugere aulas voltadas para diversos tipos de conhecimentos e práticas de letramentos, uma vez que o foco das aulas não seria conhecimento gramatical da língua. Essas condutas poderiam auxiliar nas dificuldades enfrentadas por professores de língua inglesa, que poderiam utilizar essas práticas para contextualizar suas aulas e tornar o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos mais significativo.

Para que o Currículo de Referência Único do Estado do Acre possa alcançar seus objetivos, há a necessidade do cumprimento de suas propostas e fundamentos norteadores. Para isso, é necessário verificar se há a orientação e o incentivo às práticas letradas voltadas aos multiletramentos no ensino de língua inglesa, uma vez que, ao apresentar esse conceito como um de seus fundamentos, surge a expectativa de que parte das orientações do documento sejam voltadas para essa proposta didático-metodológica.

LETRAMENTO(S)

Os termos alfabetismo e alfabetização eram muito utilizados para indicar práticas voltadas à escrita e à leitura. Até a década de 1950, eram considerados alfabetizados indivíduos que soubessem escrever seus nomes e algumas palavras, pois a definição que se tinha de alfabetismo ou alfabetização tinha como princípios o uso do alfabeto, além de codificar e decodificar palavras. Em suma, eram consideradas alfabetizadas as pessoas que apresentavam certo conhecimento relacionado à decodificação de letras e palavras.

No entanto, o trabalho industrial nas grandes cidades começou a impor demandas maiores nas práticas letradas, e, com isso, o que antes servia para considerar uma pessoa como alfabetizada passou a ser insuficiente, o que motivou discussões quanto aos princípios da alfabetização. Em 1978, a definição de alfabetização foi reformulada pela Unesco, passando a ser considerados alfabetiza-

dos os indivíduos que fizessem uso da leitura, escrita e cálculo de forma efetiva para seu próprio desenvolvimento, bem como da comunidade onde está inserido (Unesco, 1978). Com isso, surgiu o termo Analfabetismo Funcional, designado a pessoas que, apesar de alfabetizadas, não conseguiam “funcionar” nas práticas letradas de sua comunidade (Rojo, 2019, p. 16).

O termo letramento surgiu com a necessidade de indicar o envolvimento de um indivíduo ou grupo social em práticas relacionadas à escrita, independentemente de valores atribuídos pela sociedade, localidade e contextos sociais ou culturais. Ele enfatiza a importância de considerar como as pessoas fazem uso das habilidades de leitura e escrita em diferentes contextos, que vão, muitas vezes, para além do contexto escolar.

Logo depois, os letramentos passaram a ser um termo plural, pois, segundo Rojo (2019, p. 18), “Como são muito variados os contextos, as comunidades, as culturas, são também muito variados as práticas e os eventos letrados neles circulantes”. Com isso, concluiu-se que os estudos aplicados aos letramentos deveriam incluir os diversos contextos nos quais os sujeitos envolvidos nas práticas letradas se encontram, incorporando esses sujeitos aos novos letramentos, os quais deixaram de ficar apenas sob a hegemonia dos especialistas, conforme aduz Rojo:

(...) os novos letramentos são mais participativos, colaborativos, distribuídos; ou seja, menos individualizados, autorados, dependem menos de licenças de publicação. Assim sendo, são menos dominados por especialistas, seguem regras e normas mais fluidas, os coletivos são as unidades de produção, competência e inteligência. Os novos letramentos maximizam relações, diálogos, redes e dispersões, são o espaço da livre informação e inauguram uma cultura do remix e da hibridação (Rojo, 2019, p. 26).

As discussões dos novos letramentos e suas práticas expandiram conceitos antes considerados definidos. Tornando esses conceitos mais flexíveis e descentralizando o poder dos especialistas sobre regras e normas, os novos usos sociais da leitura e escrita – mais multissemióticos e multiculturais – foram o ponto de partida para as primeiras discussões sobre os multiletramentos, os quais estavam cada vez mais presentes nas práticas letradas.

MULTILETRAMENTOS

Estudos sobre Multimodalidade começaram a surgir com as mudanças dos textos e, assim, os textos escritos, que possuíam uma semiose predominante,

passaram a ocupar espaço juntamente com outras modalidades. Com a introdução de transmissões através de rádios, comunidades começaram a interagir com textos orais, que, posteriormente, com as transmissões televisivas e cinematográficas, passaram a agrupar mais de uma modalidade em um só veículo (Rojo, 2019, p. 19).

Os multiletramentos começam a ser discutidos e estudados em meio às mudanças dos textos, pois estes passam a se correlacionar com outras formas de linguagem, além de deixarem de ser intrinsecamente escritos, seguindo um padrão único, e começam a compor uma pluralidade de linguagens. Da mesma maneira, para Rojo (2019, p. 20), a globalização, ao impulsionar e oferecer acesso à informação e a aspectos culturais de forma mais rápida e prática, incentivando interações entre pessoas do mundo todo, também é um fator influente nos estudos dos multiletramentos.

Esses estudos iniciam como uma forma de inserir a pluralidade de linguagens nas práticas letradas e de expandir o conceito que se tem dessas práticas. Essa abordagem enfatiza a importância da prática e do desenvolvimento de habilidades voltadas para a compreensão crítica e produção de textos em diferentes contextos e mídias, além do exercício de análise, questionamento e reflexão sobre as mensagens transmitidas por meio desses textos (Rojo, 2019).

Os multiletramentos abordam a pluralidade de letramentos, de forma a considerar a dança, a música, e os gestos, além da linguagem verbal oral e escrita. Também é abordada a necessidade de uma educação preparatória para além da leitura e escrita, que ofereça aos alunos meios de interagir de forma eficaz com a diversidade de linguagens e mídias presentes na atual sociedade. Com isso, surge a necessidade de mudanças na educação, buscando a inclusão dos multiletramentos nas práticas pedagógicas.

O *New London Group* apresenta alguns conceitos que se tornaram fundamentos dos multiletramentos. Esses movimentos pedagógicos discutem sobre a forma que as pessoas interagem com textos em diferentes contextos.

O primeiro é a Prática Situada, que aborda o uso de linguagens e textos em contextos específicos e concretos. Na dimensão da Prática Situada, as práticas letradas são moldadas pelo ambiente e pelo propósito que as motiva, e por isso surge a importância de tornar significativos e úteis os objetos de conhecimentos a serem discutidos com os alunos. O objetivo deste movimento pedagógico é aproximar o aluno das práticas a serem trabalhadas. Além disso, a Prática Situada

ênfata que a avaliação não deve ser usada para julgar, e sim para orientar o desenvolvimento dos alunos, tendo como objetivo torná-los membros efetivos das comunidades com as quais interagem, de forma a se tornarem aptos a fazer uso dos recursos que lhe são oferecidos.

A construção do conhecimento sempre faz mais sentido quando parte de experiências já conhecidas. Partir de uma prática situada significa retomar conhecimentos que os alunos já têm (experienciar o conhecido) ou simular práticas que permitam aos alunos entender melhor o conhecimento sendo construído (experienciar o novo) (Kalantis; Cope, 2012; Tilio, 2021, p. 36).

No entanto, a aprendizagem situada pode variar entre os alunos, podendo se afastar dos objetivos curriculares, pois, diferentemente da imersão à língua que experienciamos naturalmente durante a infância, a imersão escolar em áreas voltadas aos letramentos e domínios acadêmicos surge tardiamente.

O segundo movimento pedagógico é a Instrução Explícita, que valoriza a diversidade de práticas de comunicação e contextos de aprendizado. A Instrução Explícita discute sobre a necessidade de flexibilização dos materiais e currículos voltados para as práticas pedagógicas e a importância de tornar os alunos parte do processo de seleção desses materiais, bem como da definição de metas de aprendizado e da avaliação de progressos. Para a Instrução Explícita, a avaliação deve ser utilizada para como um guia para o desenvolvimento posterior, além de estar relacionada aos outros aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

Já o Enquadramento Crítico discute a importância de incentivar os alunos a adotarem uma postura reflexiva e crítica em relação aos objetos de conhecimento e às formas que interagem com textos e linguagens. Ou seja, seu objetivo é auxiliar os alunos a questionar e desnaturalizar o que aprenderam, desconstruindo conceitos que dominaram para construí-los novamente:

O objetivo do Enquadramento Crítico é ajudar os alunos a enquadrar seu crescente domínio da prática (da Prática Situada) e do controle e compreensão consciente (da Instrução Aberta) quanto às relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas e de valor de sistemas específicos de conhecimento e de prática social. Aqui, crucialmente, o professor deve ajudar os alunos a desnaturalizar e a tornar estranho novamente o que aprenderam e dominaram (Cazden *et al.*, 2021, p. 55).

Por fim, a Prática Transformada envolve a habilidade de utilizar um conhecimento adquirido para uma situação específica de modo que seja aplicado a diferentes cenários. O objetivo é utilizar o que aprenderam durante a Instrução

Explícita e o Enquadramento crítico, desconstruindo e recriando novos conhecimentos, voltando à Prática Situada de forma consciente e crítica.

A LEITURA E OS MULTILETRAMENTOS

O processo de leitura não se resume à análise linguística/semiótica, uma vez que para a construção de sentidos há a necessidade da interação entre o objeto de leitura e os conhecimentos extratextuais e de mundo. A leitura se trata de uma interação entre o leitor e o texto, na qual o leitor precisa compreender o texto de forma crítica, não apenas relacionar os elementos do texto de forma a decodificar o objetivo da mensagem a ser transmitida. A leitura é apresentada pela BNCC da seguinte forma:

[...] é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2018, p. 72).

Segundo Coscarelli e Ribeiro (2021), ler é a ação de construir sentidos através das interações de sujeitos com textos de diversas naturezas, com diferentes linguagens e para várias finalidades, não estando a leitura exclusivamente relacionada a textos escritos. Para Souza e Rutiquewiski (2020, p. 95) a centralidade da leitura está em duas relações interdependentes: “a relação dos textos a seus contextos de produção e a relação do desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem”.

Durante diversas situações e contextos sociais, o leitor também utiliza as habilidades de leitura associadas às capacidades leitoras: i) capacidades de decodificação, (ii) capacidades de compreensão e (iii) capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (Menegassi 2010 *apud* Souza; Rutiquewiski, 2020, p. 101). Isso indica que a criticidade diante de um texto não é instantânea, pois há uma progressividade no processo da leitura e um aprofundamento das capacidades que ocorre conforme o processo.

Assim, a leitura é caracterizada como um processo formado por etapas que são simultâneas e recursivamente empregadas pelo leitor durante o processamento do texto, para alcançar um nível mais crítico, criativo e autônomo no uso da linguagem (Souza; Rutiquewiski, 2020, p. 100).

As evoluções tecnológicas foram o ponto de partida para a mudança na forma como nos comunicamos e, conseqüentemente, nas formas como os textos são apresentados. Com essas evoluções, facilitamos o acesso à internet e aos recursos tecnológicos, assim como às fontes de informação. Além disso, com o desenvolvimento de novas tecnologias, surgiram também os textos multimodais.

Os textos multimodais vêm se fazendo mais presente em nosso cotidiano ao longo dos últimos anos. Antigamente, os textos escritos seguiam um padrão essencialmente escrito e, com o passar dos anos começaram a sofrer mudanças. Além das mudanças em um gênero textual, houve também transições de uso de um gênero para outro, pois, gêneros considerados populares e mais utilizados começaram a dar lugar para outros. As cartas, que eram um meio de comunicação muito utilizado, deram lugar aos e-mails, que, por sua vez, deram lugar às mensagens de texto.

Essas mudanças trouxeram aos sujeitos inseridos nessas práticas letradas uma nova perspectiva sobre as linguagens. Em um único gênero textual, os praticantes poderiam acessar diversas formas de linguagem, podendo utilizar as funções negrito, itálico além de diferentes fontes em um só documento.

Por causa da internet, as práticas sociais se tornaram um elemento central dos novos letramentos, devido às mudanças nos textos, que deixaram de ser essencialmente escritos. Com conexão à internet, um indivíduo consegue acessar diversos tipos de conteúdo, podendo escolher aquele com o qual sente maior afinidade.

É importante frisar que ouvir e falar, ler e escrever são atividades produtivas, formas de designing. Ouvintes e leitores encontram textos como designs disponíveis. Eles também se valem de sua experiência de outros designs disponíveis como um recurso para criar novos significados a partir dos textos que encontram. A sua leitura e escuta são em si uma produção (...) de textos (embora textos para si, não textos para outros) com base em seus próprios interesses e experiências de vida (Cazden *et al.*, 2021, p. 39).

Com os avanços tecnológicos e a necessidade de alcançar diversos públicos, algumas plataformas oferecem conteúdos de diversas modalidades em um só aplicativo, como é o caso do *Instagram*. A rede social iniciou seus serviços oferecendo apenas a opção da publicação de fotos e vídeos, o que foi avançando e hoje temos acesso a uma rede social que, além dos serviços oferecidos anteriormente, oferece serviços de criação de canais de comunicação com direito a inscrições,

além de recursos exclusivos para perfis de comerciais e um algoritmo que oferece conteúdos voltados às preferências de seus usuários.

Além do Instagram, outras plataformas, principalmente as de *Streaming*, como a *Netflix*, ampliam as possibilidades multiletradas, uma vez que os textos que circulam nestes espaços são altamente multimodais. Ao pesquisar um filme ou série, os usuários têm acesso a informações como elenco, direção, prêmios, além do resumo do conteúdo, que tem como função atrair a atenção dos usuários. Além disso, os usuários têm acesso a diferentes idiomas e legendas, ou seja, o simples ato de assistir um filme ou série também conta com textos orais, escritos e linguagem visual, neste caso específico, a linguagem fílmica. Outras práticas sociais também envolvem a leitura:

(...) uma visita a um shopping center envolve muito texto escrito. No entanto, um envolvimento prazeroso ou crítico com o shopping envolverá uma leitura multimodal, que inclui não apenas o design linguístico, mas uma leitura espacial da arquitetura do shopping, e a localização e o sentido dos signos escritos, logotipos e iluminação (Cazden *et al.*, 2021, p. 46).

Os Multiletramentos reconhecem a diversidade de práticas de leitura e escrita na sociedade contemporânea, e no eixo da leitura uma variedade de práticas de leitura são consideradas, como a diversidade de textos, as práticas sociais e as competências multimodais.

A leitura, que antes poderia ser associada predominantemente a livros, revistas, jornais e meios impressos, hoje pode se fazer presente de diversos modos. A inclusão dos textos multimodais pode enriquecer significativamente o processo de leitura ao tornar a leitura mais envolvente, acessível e adaptável a diferentes estilos de aprendizagem. A multimodalidade introduz novas dimensões e possibilidades, expandindo as ferramentas disponíveis para os leitores e redefinindo a construção de sentidos na leitura, pois a partir desses novos elementos os leitores podem interagir com os textos de diversas maneiras, tendo a possibilidade de construir significados mais completos e contextualizados.

METODOLOGIA

A presente pesquisa trata-se de uma pesquisa qualitativa. Uma pesquisa qualitativa aborda aspectos das pessoas que não podem ser mensurados a partir de números e não poderiam adentrar uma pesquisa quantitativa (Minayo, 2009

apud Lima Junior *et al.*, 2021, p. 37). Dessa forma, pesquisas qualitativas podem ser constituídas por meio de diversos procedimentos, sendo a análise documental uma dessas possibilidades.

Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 244) afirmam que se trata de uma pesquisa documental aquela em que os dados obtidos são provenientes de documentos, “com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”. Uma análise documental envolve a verificação e de documentos tomados como essencial e a utilização de outras referências para complemento e contextualização de informações retiradas dos documentos selecionados.

Inicialmente, procedeu-se à seleção, leitura e estudo sistemático, a fim de estabelecer as bases teóricas e princípios metodológicos que orientam este trabalho. A partir da leitura dos textos basilares sobre os multiletramentos, estruturar uma breve linha do tempo, que compreende a evolução da perspectiva do Letramento até o que hoje compreende-se como multiletramentos. Ademais, foi possível estabelecer quais os paradigmas norteariam a análise qualitativa das propostas de atividade no eixo da Leitura do Currículo de Referência Único do Acre.

Após essa etapa, o Currículo de Referência Único foi revisado e recortado com o objetivo de apresentar as propostas de gêneros textuais e atividades voltadas para a leitura em cada nível do ensino fundamental (anos finais) presentes no documento. Para esse recorte, foram selecionados apenas os gêneros textuais apresentados e as propostas de atividade relacionadas à leitura. Foram descartadas as propostas de atividades que utilizavam a leitura para outros fins, como a pesquisa em dicionário ou outros gêneros textuais.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

A tabela 1 contém os dados coletados a partir do Currículo de Referência Único do Estado do Acre. Os dados a serem analisados são as propostas de gêneros textuais e de atividades voltadas para a leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Tabela1 - Gêneros textuais e propostas de atividade sugeridos pelo Currículo de Referência Único do Acre

Nível (Ano)	Gêneros textuais propostos	Propostas de atividades voltadas para a leitura
6º ano		Leitura e memorização de conversas informais curtas para serem apresentados a outras turmas ou aos colegas da sala, visando a desinibição dos alunos e o incentivo à fala em inglês.
	Sites Artigos de opinião Tirinhas Mapas Verbetes de enciclopédia Reportagens Redes sociais Blogs Jornais impressos e digitais Textos argumentativos Receitas Poemas Letras de música/canções E-mails Postais Adivinhas Anedotas Provérbios Trava-línguas Histórias em quadrinhos	Leitura compartilhada e em duplas de diversos textos pertencentes ao gênero escolhido, atendendo para: • Observação do título, das legendas, das imagens e inferência sobre o tema geral do texto; • Identificação do gênero, a partir da organização textual; • Identificação das palavras cognatas, números, datas, nomes próprios e palavras conhecidas; • Identificação e análise do contexto de produção do texto (onde foi publicado, por qual autor etc.); • Identificação dos marcadores do discurso na escrita dos textos; • Identificação das palavras que denotam que o texto não é neutro.
	Cartazes Chats Agendas Fotolegendas	Situações que potencializem o interesse dos alunos pela leitura de textos de diferentes gêneros a partir das situações comunicativas que eles sugerem. (Exemplo: escrever e encaminhar e-mails, participar de um sarau com trava-línguas, anedotas ou adivinhas, cantar as canções, produzir e publicar tirinhas), tendo em vista os letramentos dos alunos no idioma sendo aprendido.

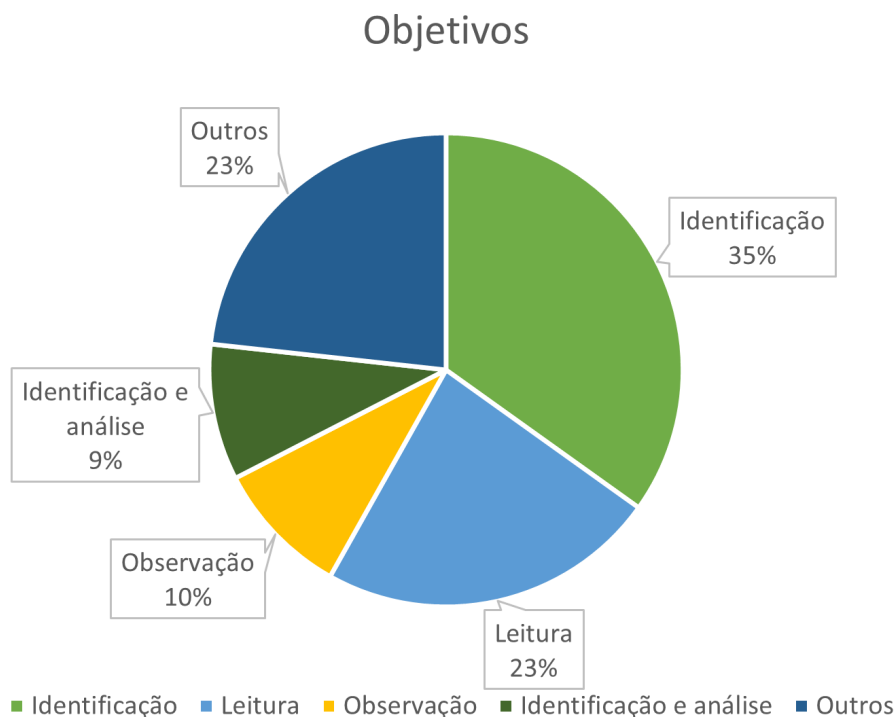
Nível (Ano)	Gêneros textuais propostos	Propostas de atividades voltadas para a leitura
7º ano	Receitas Poemas Letras de música/canções Sites E-mails Blogs Postais Adivinhas Anedotas Provérbios Trava-línguas Histórias em quadrinhos Tirinhas Convites Bilhetes Instruções de jogos Fábulas Linhas do tempo Biografias Verbetes de enciclopédias Manchetes Charges Artigos de opinião Ensaio Editoriais	Atividades em que os alunos possam consultar o dicionário e encontrar os correspondentes para um item lexical no inglês falado em diversos países falantes da Língua Inglesa
		Leitura compartilhada e em duplas de diversos textos pertencentes ao gênero escolhido.
		Observação do título, das legendas, das imagens e inferência sobre o tema geral do texto.
		Identificação do gênero, a partir da organização textual
		Identificação das palavras cognatas, números, datas, nomes próprios e palavras conhecidas.
		Identificação e análise do contexto de produção do texto (onde foi publicado, por que autor, para que público etc.).
		Situações em que os alunos possam explicitar para os colegas as estratégias que utilizaram para a leitura do texto e o seu posicionamento crítico frente ao que foi lido.
		Situações em que os alunos compartilhem opiniões, críticas e informações sobre os textos lidos em sala de aula e/ ou em outros ambientes.
		Situações que potencializem o interesse dos alunos pela leitura de textos de diferentes gêneros a partir das situações comunicativas que eles sugerem. Exemplo: realizar receitas culinárias lidas, jogar a partir das instruções, recontar as fábulas, escrever bilhetes, enviar e receber convites, recontar as histórias, comparar similaridades temáticas dos textos etc., comparar itens linguísticos de uma ou outra <i>headline</i> que contribuam para o posicionamento de quem a produz, etc.

Nível (Ano)	Gêneros textuais propostos	Propostas de atividades voltadas para a leitura
8º ano	Letras de música/canções Artigos de opinião Blogs Charges Tirinhas Fotolegendas Convites Infográficos Campanhas publicitárias Fóruns Crônicas Contos Romances Comentários em fóruns Relatos pessoais Mensagens instantâneas Tweets Reportagens Histórias de ficção	Leitura/ escuta de conversas curtas entre pessoas de culturas diferentes que falam a Língua Inglesa, considerando determinados fatores como, por exemplo, a variação linguística, além de documentários e entrevistas em vídeo e por meio de emissoras de rádio.
		Leitura de obras literárias em Língua Inglesa (versões adaptadas) e de breves fragmentos retirados dos originais
		Leitura compartilhada e em duplas de diversos textos pertencentes ao gênero escolhido atendendo para: • Observação do título, das legendas, das imagens e inferência sobre o tema geral do texto. • Identificação do gênero, a partir da organização textual. • Identificação das palavras cognatas, números, datas, nomes próprios e palavras conhecidas. • Identificação e análise do contexto de produção do texto (onde foi publicado, por que autor, com que objetivo, para que público etc.).
		Propostas que potencializem o interesse dos alunos pela leitura de textos narrativos em Língua Inglesa (contos, romances, entre outros), com a finalidade de conhecer e respeitar a diversidade de culturas.
		Situações em que os alunos se posicionem criticamente frente a um texto: • Comparação entre autores diferentes do mesmo gênero. • Leitura da mesma notícia em veículos diferentes. • Análise de diferentes perspectivas e opiniões sobre o mesmo assunto pertencente a um texto lido.

Nível (Ano)	Gêneros textuais propostos	Propostas de atividades voltadas para a leitura
9º ano	Textos informativos Blogs Fóruns Infográficos Biografias Mapas Propagandas Folders Textos publicitários Textos argumentativos Crônica Coluna de opinião Redes sociais Fotorreportagens Campanhas publicitárias Memes Sites	Leitura de textos informativos, expositivos e notícias a partir dos quais os alunos possam refletir sobre a expansão da Língua Inglesa ao longo da história e a importância atual de se estudar a Língua Inglesa: situações de leitura compartilhada e em duplas.
		Leitura de textos informativos e opinativos sobre o tema: A partir da leitura, alunos expressam suas opiniões, especialmente com sugestões, obrigações e possibilidades que vejam sobre o tema.
		Leitura compartilhada e em duplas de diversos textos pertencentes ao gênero escolhido: • Observação do título, das legendas, das imagens e inferência sobre o tema geral do texto. • Identificação do gênero, a partir da organização textual. • Identificação das palavras cognatas, números, datas, nomes próprios e palavras conhecidas. • Identificação e análise do contexto de produção do texto (onde foi publicado, por que autor, com que objetivo etc.). • Levantamento de palavras que os alunos esperam encontrar no texto para que conheçam/encontrem no texto a correspondente em Língua Inglesa. • Compreensão do sentido implícito dos elementos linguísticos e não linguísticos para persuasão (jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras) numa propaganda impressa, por exemplo. • Distinção entre fatos e opiniões e identificação de elementos linguísticos que introduzem fatos e opiniões (recursos de argumentação). • Identificação dos argumentos principais e das evidências/ exemplos que os sustentam.
		Leitura da mesma notícia em veículos e portadores diferentes.

Fonte: Currículo de Referência Único do Estado do Acre (2019).

A partir dos dados sistematizados na tabela, os dados que compõem a coluna “Propostas de Atividade” foram tabulados, a fim de gerar o gráfico que ilustra o índice de ocorrência:



Fonte: Elaborado a partir do Currículo de Referência Único do Acre (2019).

O gráfico anterior permite observar as palavras nominais que sugerem a atividade a ser realizada para as referidas habilidades. Tais palavras revelam uma predominância da palavra “identificação”, o que sugere uma concepção de leitura que privilegia uma das dimensões procedimentais do ato de ler. No entanto, a leitura presume a compreensão e, nesse sentido, a identificação configura-se apenas parte do processo e não sua totalidade, não devendo, portanto, ser privilegiada.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A proposta de atividade com maior índice de ocorrência é Identificação. Esse objetivo apresenta-se nos quatro níveis estudados e associa-se à identificação do gênero textual trabalhado, do vocabulário relacionado ao repertório já visto pelos alunos, de palavras que denotam a não neutralidade do texto (visto

apenas no 6º ano), e dos argumentos principais do texto (visto apenas no 9º ano). Além disso, o objetivo Identificação se associa também à análise do contexto de produção do texto, com incidência nos quatro anos do ensino fundamental (anos finais).

Os objetivos Compreensão, Análise e Reflexão são mencionados apenas uma vez. O objetivo Compreensão é apresentado somente no 9º ano, e se relaciona ao sentido de elementos linguísticos, não surgindo em outros contextos. Já o objetivo Análise, além das situações em que é associado à Identificação, surge de forma autônoma somente no 8º ano, sugerindo a análise de diferentes perspectivas e opiniões sobre o mesmo assunto. A proposta de atividade Reflexão é mencionada no 9º ano e sugere a reflexão sobre a expansão da Língua Inglesa.

O objetivo Distinção apresenta-se como distinção entre fatos e opiniões. No atual momento, com o fenômeno da desinformação e das *fake news*, esse objetivo torna-se de grande importância, tendo em vista a necessidade de educar jovens que se tornem leitores atentos e críticos que saibam diferenciar situações reais de opiniões, e possam desenvolver a habilidade de busca e seleção de informações, bem como a curadoria, segundo Coscarelli e Ribeiro (2021, p. 78).

As habilidades de leitura, de acordo com estudos sobre leitura pela Linguística Aplicada (Souza; Rutiquewiski, 2020, p. 101) associam-se às capacidades aplicadas pelo leitor em diversos contextos sociais. Organizadas de acordo com o nível de aprofundamento estão as capacidades de decodificação, capacidades de compreensão e capacidades de apreciação e réplica do autor.

No Currículo de Referência Único, as propostas de atividades no eixo da leitura se voltam, em sua maioria, às capacidades de decodificação. Entende-se a necessidade de trabalhar habilidades voltadas à decodificação, pois trata-se de habilidades essenciais para a compreensão leitora. No entanto, Fuza (2010 *apud* Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011) alega que, embora seja crucial promover a formação de leitores que interajam de maneira reflexiva com o texto, não se mantendo apenas na área da decodificação, essa prática parece ausente no âmbito educacional:

(...) essa prática parece não ocorrer no contexto educacional, que permanece com as concepções isoladas de leitura como decodificação, privilegiando o texto ou o leitor, não havendo, assim, o diálogo entre esses elementos. Tal realidade justifica a incessante necessidade de estudos voltados à leitura, visando ao desenvolvimento e à formação de leitores críticos (Fuza; Ohuschi; Menegassi, 2011, p. 480)

Os multiletramentos, quando se trata do eixo da leitura, buscam desenvolver habilidades contextualizadas e abrangentes em seus aprendizes, tornando o envolvimento desses aprendizes com a diversidade de textos presentes em suas vidas significativo. Preparar os indivíduos para serem leitores competentes em um mundo cada vez mais complexo e diversificado é de suma importância.

Um dos pontos discutidos nos multiletramentos é a diversidade de textos presentes, o que inclui textos digitais, gráficos, vídeos e áudios. O Currículo de Referência Único apresenta diversas sugestões de gêneros textuais para cada nível do ensino fundamental (anos finais), porém o único gênero mencionado que pode ser trabalhado de forma a relacionar um texto escrito com um áudio é o gênero “letra de música”, proposto para o 6º, 7º e 8º ano.

Quanto às práticas sociais, há uma variedade de gêneros voltados para diferentes contextos culturais, sociais e profissionais. No entanto, há poucas sugestões de atividades voltadas à crítica e reflexão de textos, as atividades relacionadas à leitura são descritas de forma ampla e, em sua maioria, sugerem foco em identificação, leitura e observação de elementos dos gêneros textuais propostos.

O único incentivo que tem como objetivo a reflexão, indica também o assunto a ser refletido: “refletir sobre a expansão da Língua Inglesa ao longo da história e a importância atual de se estudar a Língua Inglesa” (Acre, 2019) e apresenta-se somente no 9º ano do ensino fundamental. No 7º, 8º e 9º ano são sugeridas situações em que os alunos possam apresentar seu posicionamento crítico em relação a um texto, porém não há sugestões com o mesmo objetivo para o 6º ano.

Quanto à integração das tecnologias digitais, que envolve a leitura de textos online, a compreensão de informações em formatos digitais, e a participação dos aprendizes em comunidades virtuais, o documento analisado apresenta diversas opções de gêneros textuais que abrangem esses objetivos. Entretanto, não há propostas voltadas especificamente para textos digitais.

No que diz respeito à abordagem situada, não há incentivos de gêneros textuais ou atividades contextualizadas. Todas as propostas são abrangentes e não apresentam situações nas quais seriam mais apropriadas, ficando a critério do professor a decisão de quais textos utilizar e quais atividades realizar de acordo com o que acreditam ser mais apropriado para o seu contexto escolar.

Em relação à colaboração e participação, há o registro de atividades voltadas ao posicionamento crítico dos alunos e à leitura compartilhada, práticas que têm como objetivo a socialização em sala de aula.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo apresentar uma análise documental voltada às propostas de atividades no eixo da leitura apresentadas no Currículo de Referência Único. Para isso, foram necessárias: i) a leitura teórica sobre leitura, multiletramentos e multimodalidade; ii) o recorte dos gêneros textuais e das atividades propostas pelo documento, e iii) a análise do recorte em contraste com os princípios dos multiletramentos.

A partir dessas etapas, foi possível constatar a superficialidade dos objetivos voltados para a leitura encontrados nas propostas de atividade do documento, tendo em vista que a maior parte das propostas didáticas se mantém no nível da decodificação, que não contempla completamente o processo de leitura. O processo de leitura vai além do processo de decodificação de mensagens apresentadas em textos, uma vez que se trata da interação do leitor com o objeto de leitura. Além da decodificação, são necessárias também a compreensão e a apreciação e réplica do leitor, habilidades que, quando não apresentadas, são apresentadas apenas uma vez e de maneira superficial.

Os princípios dos multiletramentos abordam quatro paradigmas que norteiam as práticas letradas, são eles a Prática Situada, a Instrução Explícita, o Enquadramento Crítico e a Prática transformada. Considerando os conceitos mencionados anteriormente sobre esses paradigmas, foi possível analisar que o Currículo de Referência Único não norteia as práticas docentes de forma a contemplar esses paradigmas.

Contudo, isso se deve ao fato da descontextualização dos documentos orientadores voltados às instituições pública. Os documentos orientadores voltados para o ensino público apresentam grandes expectativas, as quais nem sempre podem ser alcançadas. Isso ocorre porque, apesar de as diretrizes apresentadas nos documentos serem elaboradas com o objetivo de atender diversas situações, os contextos escolares divergem a partir de vários elementos: regionais, culturais e socioeconômicos.

Com isso, documentos orientadores nacionais não atendem todas as demandas específicas das regiões, e o mesmo ocorre com o Currículo de Referência Único do Acre, que propõe atender as escolas do estado, sem levar em conta diferenças que existem entre as escolas e sem de fato seguir orientações paradigmáticas apresentadas pelos multiletramentos.

REFERÊNCIAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação Cultura e Esporte. **Currículo de Referência Único do Acre: Ensino Fundamental Anos Finais**, 2019.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (Orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

CAZDEN, Courtney et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, A. E. BNCC: tecnologias digitais, textos multimodais e o ensino fundamental. In: SILVA, K. A. da; XAVIER, R. P. (orgs.). **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa e língua inglesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 75-94.

FUZA, A. F. **O conceito de leitura na Prova Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15401>. Acesso em: 19 maio 2025.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Anais 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2015)**: Aracaju, 2015.

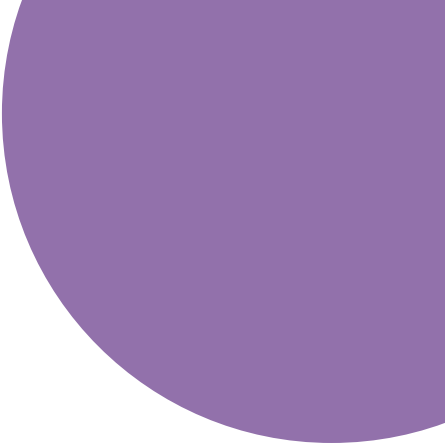
LIMA JUNIOR, E. B.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O. dos; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 36-51, 2021.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SOUZA, Sweder; RUTIQUEWISKI, Andréia (Orgs.). **Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2020.

TILIO, Rogério. (Re)interpretando e implementando criticamente a pedagogia dos multiletramentos. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p 33-42. Disponível em: <http://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5569>.



CAPÍTULO 7

Análise crítica do processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com espectro autista nos anos de 2021 e 2022

*Eliana Lima de Alencar Silva
Rogério de Mendonça Correa*

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como foco principal fazer uma análise crítica de como se deu o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em língua inglesa, no ano de 2021 em seu 4º bimestre, tal como procura explorar também o seu retorno à sala de aula em 2022, na série do 8º ano.

“A expectativa de uma dimensão curricular para a Educação Especial é dar sentido ao pensar e ao fazer pedagógico comprometido com o ensino de qualidade e com a perspectiva de acolhimento e respeito às diversidades” (Brasil, 2021, p. 18). Apesar de legalmente garantida através da Lei nº 13.146, a luta cotidiana de profissionais especializados e que trabalham rotineiramente com os alunos que necessitam de atendimento, é grande, sobretudo, porque constantemente são substituídos por profissionais pouco capacitados em virtude da ausência de oferta de cursos capacitadores direcionados à educação, isto é, pouco conhecem quanto às necessidades de determinado aluno, mas são contratados em especial para a economia de verba.

A educação especial, na perspectiva de educação inclusiva, visa promover o direito de todos à educação. Avanços significativos estão sendo alcançados com a formulação de políticas públicas por parte do Governo do Distrito Federal, com ações intersecretarias, nas quais a SEE-DF viabiliza sua execução em escolas da rede pública de ensino (Brasil, 2021, p. 17).

“O autismo pode surgir nos primeiros meses de vida, mas, em geral, os sintomas tornam-se aparentes por volta da idade de três anos” (Cunha, 2012, p. 24). “O termo autismo origina-se do grego *autós*, que significa “de si mesmo”. Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia” (Brasil, 2021, p. 20).

Em nossa república federativa, a Lei nº 12.764/2012 reafirma a política de proteção de direitos elaborados diretamente para os indivíduos com TEA, salientando que todos que portam o espectro possuem característica una, e que perante elas, solicita suporte específico.

Entretanto, não é sempre que esse suporte é ofertado pelo estado, tampouco promovem ações de formação relacionadas ao TEA entre os docentes, ainda que importante e necessária, pois o entendimento do docente quanto ao aluno

que necessita desse suporte profissional, influencia diretamente no seu processo de aprendizagem.

A escola regular lida com a grande problemática da oferta do ensino de línguas estrangeiras no país, pois já é demasiadamente discutida, sobretudo pela sua proposta, que tem início - em sua grande maioria - quinto ano. Isto é, o contato com as línguas estrangeiras é tardio e encontra-se com a grande dificuldade de adaptação quando ambientado dentro da sala de aula.

Em outros termos, se o desafio existente dentro da escola regular, apresenta-se diariamente com alunos que não são portadores de transtornos, a ausência de profissionais e capacitações constantes abarcam a Educação Especial e exibem dificuldades exacerbadas no âmbito do ensino de línguas.

Este estudo teve a sua motivação com base na vivência da autora em seu ambiente de trabalho, sobretudo através do uso da observação, leituras de documentos fornecidos durante a elaboração do projeto, materiais investigativos do TEA e as avaliações acerca do aluno. Destaca-se que as crianças com TEA, naturalmente, nascem com o espectro e ao longo de sua infância demonstram com mais intensidade o transtorno, na socialização, na língua e na fala.

Paim (2021) destaca que todos os apontamentos que evidenciam o papel social exercido pela escola enquanto um lugar propício para a formação e o desenvolvimento humano, ou seja, faz-se necessário contextualizar a importância do ensino-aprendizagem da língua inglesa nesse contexto, bem como sua contribuição para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas.

Compreende-se que, o estudo do processo evolutivo de ensino-aprendizagem em língua inglesa dentro das instituições de ensino é considerado um segmento significativo. Ademais, ao evidenciar a metodologia da oferta da língua estrangeira ao aluno com espectro autista que restritamente possuiu contato mínimo com a língua dentro do âmbito da sala de aula em virtude da pandemia do Covid-19, estamos estruturando um projeto com potencial de identificação de problemáticas que necessitam de aprimoramentos, melhorias ou modificações.

O contato do aluno selecionado, que estava no 8º ano do Ensino Fundamental, resume-se a uma linha do tempo que foi ocasionada em virtude da pandemia ocasionada pelo Covid-19, sendo que, no decorrer do ano letivo o aluno manteve contato direto com a língua estrangeira através de apostilas pré-elaboradas pelo corpo pedagógico, isto é, o aluno não possuía contato previamente com

a língua, no entanto, deu início aos seus estudos e partiu dali rumo à aquisição de um novo idioma.

Destarte, o presente projeto partiu da necessidade de compreender de que maneira o uso planejado dos instrumentos de ensino de língua inglesa possui a capacidade de potencializar o processo de aprendizagem ao invés de constituir obstáculo ao desenvolvimento do aluno com TEA no contexto da atividade em casa e no âmbito da sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

Para o desenvolvimento do presente trabalho de conclusão de curso, foi necessária a vivência e experiência dos três anos de profissão dentro do campo da educação, abordados pela autora.

No decorrer dos anos citados foram experienciadas diversas jornadas de trabalho para com alunos que possuem necessidades especiais, incluindo o aluno que é o principal objeto de pesquisa, portador de Transtorno do Espectro Autista (TEA) que desde o ano de 2021, em seu 4º bimestre, vem sendo o enfoque do presente artigo.

O desenvolvimento geral do aluno no período da pandemia, foi adequado, de acordo com a percepção da autora, sobretudo, considerando que o ambiente de aprendizado não era o escolar e levando em conta a pressão de uma pandemia mundial, sua média escolar foi satisfatória, acima de 7 pontos. Entretanto, a interação social dentro da sala de aula, mostrou-se mediana, pois o aluno preocupava-se pouco em interagir com os demais colegas – entanto, também não recusava a interação quando sugerida pela mediadora, apegando-se principalmente à mediadora.

METODOLOGIA

TIPO DE ESTUDO

Para o efetivo desenvolvimento dos objetivos específicos, o presente trabalho adota como metodologia uma abordagem qualitativa, exploratório-descritiva. Em sua natureza, esse tipo de pesquisa objetiva observar e coletar dados do participante do estudo, assim obtendo fatos de sua aprendizagem durante o pro-

cesso, e o significado das coisas de acordo com o que eles sabem (Vieira, 2009). A pesquisa tem dados secundários para o desenvolvimento do presente artigo que corroboram no processo de análise crítica, “essa análise crítica objetiva promover nos grupos de estudo um conhecimento mais objetivo dos problemas e procura ir além das representações cotidianas desses problemas” (Gil, 2002, p. 151).

Pretende-se, então, explicar um fenômeno, adquirir novos conhecimentos a partir dela, mas sem quantificar valores (Silveira; Córdova, 2009; Prodanov; Freitas, 2013).

LOCAL E PARTICIPANTE

A pesquisa ocorreu em uma escola pública no município de Capixaba, no estado do Acre, fundada em 1992 e que oferece os níveis da educação formal, Fundamental I e II. No que diz respeito ao espaço físico, oferece salas de aula climatizadas e uma área de lazer com praça de alimentação. Possui também um laboratório de informática, uma biblioteca. Não há sala de recursos multifuncionais, o serviço de assistência aos alunos com deficiência ocorre em outra escola Municipal por nome de Noélia Maria Alves de Souza, local de sala polo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no município.

A investigação foi realizada em uma sala de aula de inglês do 8º ano do ensino fundamental II, com um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estudante de língua inglesa. A professora do aluno em questão, tinha 44 anos de idade, formação em Letras com Habilitação em Língua Inglesa e Portuguesa, pós-graduada em Letras e Libras e estava cursando uma especialização específica para o ensino de língua inglesa. A pesquisa consistiu em observações não estruturadas das aulas da professora.

PROCEDIMENTOS

A investigação e as observações tiveram início nos anos de 2021 (somente 4º bimestre) entre 01 de setembro a 23 de dezembro de 2021 e o ano letivo de 2022, da rede municipal de ensino localizada no município de Capixaba, interior do Estado do Acre. Após a etapa de observação, a autora iniciou a coleta de dados.

Os dados coletados foram a apostila de língua inglesa enviada para o aluno em 2021, 4º bimestre, o diário de classe da autora, relatórios escolares da mediação da autora em sua disciplina de língua inglesa e por fim, relatório do AEE

local que acompanha o aluno observado, somente do ano de 2022, pois não há relatório do ano de 2021.

As observações não estruturadas foram ferramentas utilizadas pela autora na coleta de dados nas aulas de inglês. Para tanto, foi utilizado o instrumento diário de bordo da autora para os registros dos eventos e fatos das aulas observadas.

O instrumento trata-se de um caderno no qual a professora de Língua Inglesa fez anotações, descrições, e redigiu as suas observações, comentários e reflexões que surgiram a partir do estudo (Gerhardt *et al.*, 2009).

O diário de observação possui uma parte descritiva, na qual os fenômenos observados são descritos, e uma parte reflexiva, na qual os comentários são feitos com base no que foi observado (Gerhardt *et al.*, 2009).

RESULTADOS

A partir da análise e dos relatórios escolares, foram elaborados dois eixos temáticos, com os seguintes temas: O aluno e as atividades de inglês na pandemia em 2021 e o aluno e a volta às aulas presenciais de inglês no ano de 2022.

O ALUNO E AS ATIVIDADES DE INGLÊS NA PANDEMIA 2021

O impacto da pandemia no ensino da língua inglesa para indivíduos com transtorno do espectro autista é um tema de preocupação crescente. Em resposta, diante desses desafios, as aulas via apostilas de inglês surgiram como uma solução alternativa para o aprendizado de idiomas durante a pandemia. Para tanto, foi necessário investigar a eficácia das aulas via apostilas de inglês para um aluno com TEA no 7º ano, no período do 4º bimestre de 2021 e o ano letivo de 2022, na volta às aulas presenciais. Avaliar a aquisição de conhecimento por meio das notas do aluno.

Este aluno terá seu nome preservado e será identificado como Fábio, nome fictício. Ao assumir a turma onde Fábio estudava, já no 4º bimestre, nós elaboramos uma apostila da disciplina de língua inglesa, pois o mundo estava atravessando um momento de isolamento social por conta da Covid-19, e a apostila foi o instrumento encontrado pela escola de se manter contato com os alunos, considerando que a maioria dos alunos vivem na zona rural do município e que sofre também de acessibilidade, principalmente em períodos chuvosos, como

foi o caso desse primeiro momento do 4º bimestre. Na apostila continha 3 atividades e 1 instrumento avaliativo, cada uma das atividades continha 6 questões e o instrumento avaliativo 10 questões. Diante da condição de Fábio, que estava cursando o 7º ano em casa, sob orientação de familiares e com a memória escolar do 6º ano, Fábio, de acordo com o Laudo Médico, dados disponibilizados pela instituição escolar, é diagnosticado com CID 10 F90 (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e CID 10 F81 (Transtorno Específico da Leitura e Escrita), com orientação da necessidade de mediação escolar.

A transmissão racional, intencional de experiências e de pensamentos a outrem exige um sistema mediador, que tem por protótipo a linguagem humana nascida da necessidade do intercâmbio durante o trabalho (Vygotsky, 1934, p. 11) e a teoria de Vygotsky destaca a influência vital da interação social e da mediação no desenvolvimento educacional. Ao conectar essa teoria ao aluno Fábio, testemunhamos como a abordagem vygotskiana pode ser instrumental na promoção do aprendizado.

Neste caso específico, mesmo diante dos desafios associados aos transtornos identificados, a interação social direcionada e as estratégias de mediação adaptadas permitiram que o aluno alcançasse um desempenho notável em seu processo de aprendizagem, levando em conta as dificuldades objetivas do TEA.

A abordagem de Vygotsky destaca a importância de um ambiente de aprendizagem que valoriza a interação entre pares e a orientação do educador, permitindo que o aluno receba apoio personalizado, de acordo com suas necessidades específicas. Com essa abordagem centrada na interação social e na mediação, o aluno com transtorno do espectro autista descobriu que conseguiu desenvolver suas habilidades de aprendizagem de forma satisfatória. Essa narrativa ilustra práticas pedagógicas inclusivas, demonstrando sua aplicabilidade na promoção do sucesso educacional para todos os alunos, independentemente das barreiras que possam enfrentar.

Fábio não teve impedimento em realizar tais atividades. Ao receber a devolutiva dos familiares, fizemos a correção e Fábio obteve a nota 8,3 em sua média final escolar na disciplina de inglês. De modo geral, Fábio exerce a função de aprendiz e realiza suas tarefas em tempo estipulado, obtendo uma nota satisfatória, apesar de não estar sendo orientado em sala de aula.

A estratégia utilizada na apostila de inglês foi o Letramento Visual, método que potencializa a aprendizagem do indivíduo, principalmente os alunos com

TEA, que realizam tarefas com mais facilidade por meio de linguagem visual. “O letramento visual permite que o indivíduo reúna as informações e ideias contidas em um espaço imagético, colocando-as no seu contexto, determinando se são válidas ou não para a construção do seu significado” (Silvino, 2014, p. 168).

Como podemos perceber na figura, na 1ª e 3ª atividade da apostila elaborada pela autora.

4. Apresente-se para a professora completando a frase abaixo.

Hi everyone!!!
My name is Daniela.
I am your English teacher.
What's your name?
My name is _____
I am _____



5. Em qual língua está escrita a frase abaixo?



Fonte: A autora (2022).

Na primeira atividade de inglês, abordamos o elemento linguístico “Greetings”, onde pudemos perceber que há uma professora dando as boas-vindas e apresentando-se em inglês. Em seguida, há uma curta atividade para que o aluno complete, apresentando-se também. Mesmo sem orientação direta, o aluno autista conseguiu atingir seu potencial de aprendizagem. A presença de uma imagem na apostila desempenhou um papel crucial, ajudando o aluno a compreender a ação em andamento durante a atividade.

Para Oliveira *et al.* (2020, p. 279) “este letramento pode potencializar as possibilidades para o ensino da produção de texto que integram diversos modos e recursos sociossemióticos.”

ESCOLA MUNICIPAL NAIR SOMBRA
Travessa Benevenuto – Nº. 100 - Capixaba – Acre
Teacher English (68) 98423-0150

2. Ligue o nome ao seu dono.



Ball

Beer

Bike

3. Ligue o nome ao símbolo corretamente.



YouTube

WhatsApp

facebook

Instagram

Fonte: A autora (2022).

Na atividade 2, o objetivo foi identificar objetos ou animais por suas imagens, associando-os aos seus respectivos nomes em inglês, além de explorar o reconhecimento das principais redes sociais por meio de seus slogans, como Facebook, YouTube, Instagram e WhatsApp.

Notadamente, as atividades propostas estavam com um nível de facilidade alto, para alunos com o inglês básico seria muito simples resolvê-las, para Fábio não foi diferente, no entanto, percebemos que nem todos os alunos da mesma série que Fábio conseguiram resolvê-las.

O ALUNO E A VOLTA ÀS AULAS DE LÍNGUA INGLESA PRESENCIAL EM 2022

Experienciar a aplicação de novos métodos e adequá-los de acordo com a especificidade do aluno dentro da sala de aula é um processo importante, sobretudo, para compreendermos que a elaboração e seleção de materiais didáticos devem condizer com a vivência do aluno dentro dos grupos sociais que frequenta.

À vista disso, através dos métodos de observância, dos relatórios escolares e do aporte teórico de Vygotsky, faz-se possível compreender as principais deficiências presentes dentro do material pedagógico entregue e elaborado.

É evidente que é necessário um suporte para a oferta da educação inclusiva, entretanto, no papel, existe a facilidade, enquanto dentro do campo da

educação, as políticas públicas sofrem da ausência de melhorias, implementações e trabalho minucioso que as adequem à realidade social dos infantes.

Destaca-se que no mês de março de 2022, uma formação foi realizada pela Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de ofertarmos com mais eficiência a educação inclusiva, além de estudos para aprimorar o processo de acompanhamento. No entanto, a formação direcionada aos professores e coordenadores municipais, trata-se de um investimento limitado, tendo em vista que apenas uma formação não é ferramenta eficaz para agregar no processo de melhoria da oferta do ensino.

Ademais, o retorno às aulas presenciais, além de ser novidade para a autora, tendo sua primeira experiência como professora vigente, proporcionou o contato primário com o aluno que é o presente objeto de estudo, salientando que este necessitava de maior suporte.

Foi evidente que os alunos possuíam dificuldades em compreender o que a Língua Inglesa realmente é, um caso que ocorreu com a autora do artigo anos atrás, sendo uma dificuldade que a impulsionou a utilizá-la como uma alavanca para novas descobertas.

Notoriamente, tendo em vista a dificuldade da turma com o inglês, sobretudo o aluno Fábio, foi pensada uma didática introdutória mais simples e que funcionasse, de fato.

Os primeiros bimestres de Fábio ocorreram sem o devido acompanhamento adequado de um(a) mediador(a); desta forma, a professora regente e autora da presente pesquisa a realizou e obteve resultados significativos.

A dificuldade da secretaria em indicar um(a) professor(a) mediador(a) é considerada normal em municípios pequenos, apesar de ser um ato errôneo que acarreta no atraso do desenvolvimento de diversos alunos que necessitam de auxílio dentro da sala de aula.

A perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino (Brasil, 1998, p. 15).

E em muitos casos, quando se contrata um professor para mediar, geralmente não está preparado para lidar com alunos como o Fábio, pois não possuem o treinamento adequado e nem formação, em virtude da falta de oferta de cursos

de capacitação por parte das secretarias, ademais, em diversas ocasiões, sequer são detentores de conhecimento acerca da língua inglesa, à vista disso a autora se viu sozinha na missão de compartilhar o conhecimento com Fábio.

RELATOS BIMESTRAIS DO ANO DE 2022

No ano letivo de 2022, pelo fato de retornarmos após 2 anos realizando atividades remotas ou por apostilas, contando estritamente com o apoio dos pais, notou-se que a volta à sala de aula acarretou na ausência dos responsáveis na maioria das atividades do colégio, o que resultou em diversos problemas de comportamento.

Os anos que ofertaram ao aluno apenas o contato com papéis, foram considerados crueis e responsáveis pelo atraso no processo de compreensão e aquisição quanto à Língua Inglesa ministrada dentro da sala de aula. Isto porque, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a disciplina deve ser ofertada a partir do 6º ano, isto é, alguns alunos obtiveram o primeiro contato com a língua apenas com o auxílio do material didático desenvolvido e entregue e os seus pais em alguns casos.

Sendo assim, de acordo com a vivência com os alunos e a compreensão quanto ao momento sensível e delicado que vivemos, o tato com o material didático fez-se necessário, sobretudo, com a metodologia de ensino que seria utilizada dentro da sala de aula.

Isto é, foi oferecido um espaço maior para juntos descobrirmos o nível de compreensão que a turma possuía quanto à Língua Inglesa.

Inicialmente, o primeiro assunto discutido para as turmas no 1º bimestre, foi abrangente, ou seja, as turmas do 6º aos 8º anos estudaram acerca do mesmo assunto, sendo os temas respectivamente: Alfabeto, Cumprimentos e Saudações em inglês.

Para tanto, utilizamos ferramentas de suporte, como as mídias digitais, para que saíssem daquele ciclo de atraso no qual estavam presos. As mídias ofereciam aos alunos alguns vídeos, dicionários online e gamificação.

Conta-se que, as turmas do 8º ano demonstraram uma dificuldade maior quanto à disciplina, pois compreendiam pouco acerca da língua, então o por-

tuguês foi um instrumento muito utilizado como aporte durante o processo de ensino, por assimilação.

Ademais, o índice de comportamento afetara em muito na aquisição de conhecimento e oferta de ensino, pois eram muito agitados, tudo acontecia em excesso.

É importante salientar que, o aluno Fábio, diagnosticado com CID 10 F90 (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e CID 10 F81 (Transtorno Específico da Leitura e Escrita), apesar de não estar com mediação, teve um excelente desempenho nas atividades propostas, foi o primeiro a pedir para ir ao banheiro em inglês, utilizando-se do modal auxiliar *may*, em uma frase interrogativa em inglês (*May I go to the bathroom/toilet?*); perguntava quando estava com dúvidas; demonstrou ser ágil no pensamento e capacidade de compreensão maior do que a dos demais alunos.

Entretanto, o aluno que é o principal objeto de estudo, é uma criança retraída e que possui pouco interesse em interagir com os colegas, inclusive das brincadeiras propostas que envolvem trocas físicas de toques (pique-esconde, entre outras).

O aluno é capaz e hábil na coleta de informações, mas estava sempre relatando que não se agradava do comportamento da sua turma, tampouco do excesso de palavrões. Entretanto, apesar de sua aptidão e facilidade para com o aprendizado, Fábio possui direitos de ter uma mediadora ou um mediador ao seu lado, e nível algum de aprendizado deve anular o seu direito.

No 2º bimestre, as aulas foram suspensas, pois ocorreram muitos casos de Covid-19 entre alunos e funcionários em geral. Alguns alunos apresentaram crises de ansiedade, agitação e rebeldia. À vista do acontecimento, no decorrer das aulas suspensas, tivemos que realizar atividades por apostilas para não perder o foco das aulas e ao retornar às salas, desenvolvemos os assuntos que estavam pré-estabelecidos nas apostilas.

Na disciplina de Língua Inglesa, elevamos o grau dos assuntos com os alunos, trabalhando temas do 8º ano, sempre com a linguagem mais jovial, sobretudo mesclada com gírias de redes sociais para o melhor entendimento deles, com muita conversa, escrita e vocabulários.

O aluno Fábio, se saiu muito bem nas atividades propostas, manteve seu rendimento e ainda estava sem mediação. Sendo assim, nesse período, ficamos disponíveis via WhatsApp, pois a tia de Fábio tem acesso à internet.

Ao adentrarmos no 3º bimestre, apesar do aluno manter seu rendimento, chegou a sua mediadora, ele gostou dela, no entanto, a autora sentiu um certo distanciamento de Fábio para com a professora regente. Foi observado que ele estava muito apegado à mediadora, o que é normal para alunos com o Espectro.

O 4º bimestre foi bem tranquilo, Fábio já estava mais adaptado com a disciplina e já conseguia se sair bem na escrita e na compreensão de pequenos textos em inglês. Com a mediação, ele melhorou seu rendimento, com isso, concluiu suas atividades e ficou de férias mais cedo.

A teoria de Vygotsky destaca a influência vital da interação social e da mediação no desenvolvimento educacional. Ao conectar essa teoria a um aluno divulgado com CID 10 F90 (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) e CID 10 F81 (Transtorno Específico da Leitura e Escrita), testemunhamos como a abordagem vygotskiana pode ser instrumental na promoção do aprendizado.

Neste caso específico, mesmo diante dos desafios associados aos transtornos identificados, a interação social direcionada e as estratégias de mediação adaptadas permitiram que o aluno alcançasse um desempenho notável em seu processo de aprendizagem.

A abordagem de Vygotsky destaca a importância de um ambiente de aprendizagem que valoriza a interação entre pares e a orientação do educador, permitindo que o aluno receba apoio personalizado, de acordo com suas necessidades específicas. Com essa abordagem centrada na interação social e na mediação, o aluno com TEA descobriu que conseguiu desenvolver suas habilidades de aprendizagem de forma significativa, superando obstáculos e alcançando um excelente desempenho acadêmico.

Essa narrativa ilustra como a teoria de Vygotsky não apenas informa, mas também molda práticas pedagógicas inclusivas, demonstrando sua aplicabilidade na promoção do sucesso educacional para todos os alunos, independentemente das barreiras que possam enfrentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta da educação deve ser feita de maneira igualitária, sendo a ação assegurada pelas leis constitucionais. Entretanto, ao nos depararmos face a face com a realidade que assola a nossa federação, é possível notar que se trata de uma oferta mal distribuída, elaborada e promovida pelos poderes.

Essas condições exigem a atenção da comunidade escolar para viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar (Brasil, 1998, p. 13). Isto é, a sociedade conta com o pleno exercício da cidadania e cumprimento das leis, no entanto, não usufrui totalmente dos seus direitos pela falta de manutenção, promoção e melhoria das já elaboradas políticas públicas.

Dentro da sala de aula, o professor e o mediador encaram realidades que perpassam os muros das instituições, isto porque cada indivíduo possui o seu próprio grupo social, o convívio familiar, a sua personalidade, então trata-se de seres distintos que possuem bagagens que diferem.

Para Fábio, a ausência da sua mediadora pode não ter feito uma diferença absurda, entretanto, trata-se de uma necessidade e um direito que a ele deveria ter sido ofertado no início do período letivo, ou seja, não é um favor, um auxílio ou qualquer coisa do gênero, é o funcionamento das políticas públicas, manutenção dos alunos dentro da escola e sobretudo a promoção da educação para todas as classes.

Foi possível notar que Fábio possuía pouquíssima dificuldade com a Língua Inglesa, e sempre que tinha alguma dúvida, logo levantava o seu questionamento para saná-la. Em outros termos, foi um aluno aplicado, que cumpria com os seus deveres, ainda que a governança estivesse em atraso com os seus.

Denota-se que em virtude da elaboração e produção do presente projeto acadêmico, foi compreendido que, as leis de direito ao autista são rígidas, constantemente discutidas, no entanto, encaram a morosidade na hora da prática, sobretudo, quando solicitam a utilização de ferramentas ou o auxílio de um outro professor em sala de aula.

Isto é, não existe a eficiência na hora da prática, tampouco o acompanhamento devido em casos como o de Fábio.

Destarte, é importante como profissionais da educação, nos posicionarmos, cobrarmos e, sobretudo, contribuímos para que a prática das leis e das políticas públicas ocorram, especialmente em cidades pequenas que escondem debaixo dos seus tecidos, a falta de tato com a oferta adequada da educação.

CONCLUSÃO

Após analisar detalhadamente o estudo sobre o processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com espectro autista, fica evidente que a adaptação pedagógica através do uso de estratégias baseadas em teorias como o letramento visual e Vygotsky desempenham um papel crucial na promoção do aprendizado desse aluno específico.

Durante o período da pandemia, o aluno, identificado como Fábio, demonstrou habilidades notáveis de aprendizagem, mesmo enfrentando desafios associados ao espectro autista. A utilização de materiais adaptados, como a apostila de inglês que produzimos com enfoque no letramento visual, foi fundamental para seu desempenho satisfatório. Ao retornar às aulas presenciais, a interação social direcionada e a aplicação de estratégias de mediação adaptadas foram essenciais para o progresso contínuo de Fábio. Apesar das dificuldades, sua capacidade de compreensão, participação e desempenho nas atividades evidenciaram o impacto positivo dessas abordagens inclusivas. No entanto, o estudo também ressalta as lacunas no sistema educacional, especialmente a falta de recursos adequados, como a ausência de um mediador ou mediadora, além de políticas insuficientes para atender às necessidades específicas de alunos como Fábio. Isso realça a importância não apenas de teorias pedagógicas adaptativas, mas também da implementação efetiva de políticas inclusivas.

Assim, o estudo serve como um chamado à reflexão sobre a necessidade de práticas educacionais mais inclusivas e adaptativas para alunos com necessidades especiais. A atenção às teorias pedagógicas relevantes, como o letramento visual e as ideias de Vygotsky, aliada a políticas públicas eficazes, é essencial para garantir um ambiente educacional mais igualitário e oferecer oportunidades justas de aprendizagem para todos os alunos, independentemente das suas habilidades e necessidades individuais.

REFERÊNCIAS

ACRE. **Resolução CEE/AC nº 277/2017**. Conselho Estadual de Educação. Normas para a Educação Especial. Acre: CEE, 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.764/2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidente da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidente da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias para a Educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Adaptações curriculares. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da Educação Básica**: Educação Especial. Brasília: GDF, 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. Ed. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

FERREIRA, Otto Henrique S.; TONELLI, Juliana Reichert A. Ampliando horizontes: ensino de inglês para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 16, n. 3, pp. 557-572, set/dez. 2022. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/11449/114115845>. Acesso em: 15 out. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002; Rio de Janeiro: Walk Ed., 2012.

LIMA, Daniela F. de. **O Letramento Visual no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita**: Uma proposta de atividade em Língua Inglesa para o Ensino Fundamental I. 2023. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Letras - Língua Inglesa). Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2023.

OLIVEIRA, Robson Henrique A. de; COSTA, Maria Elizia C.; SILVA, Maria Zenaide V. da. Multimodalidade e letramento visual crítico no ensino de Língua Inglesa: investigando as propostas de atividade de produção de texto do livro didático Time to Share. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v.

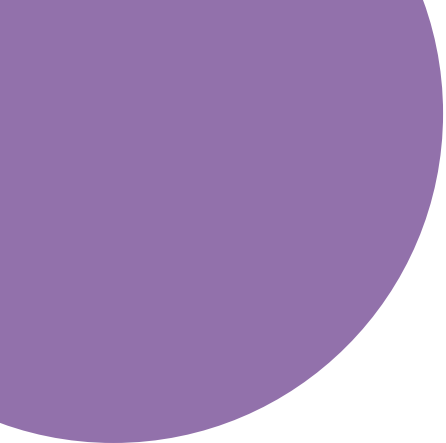
12, n. 2, 2020. p. 269-291. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4020>. Acesso em: 12 dez. 2023.

PAIM, Gabriela de S. O impacto da Pandemia no ensino de Língua Inglesa na Educação Inclusiva. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 10, n. 8, pp. 1-9, jun/jul. 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/17118/15242>. Acesso em: 15 out. 2023.

SILVINO, Flávia F. Letramento Visual. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1, pp. 167-170, s.d, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16666/13424>. Acesso em: 12 dez. 2023.

SOUZA, Amanda Cristina de F. **Caderno pedagógico sobre currículo funcional natural para jovens e adultos com deficiência intelectual**. 2020. 33f. Dissertação (Pós-graduação em Ensino de Educação Básica). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



CAPÍTULO 8

Uma duoautoetnografia entre um
educador de São Paulo e uma educanda
do Acre: os multiletramentos em nossas
práticas pedagógicas

Dayana Monte
Daniel de Mello Ferraz

INTRODUÇÃO

Narrative imitates life, life imitates narrative. “Life” in this sense is the same kind of construction of the human imagination as “a narrative” is (Bruner, 2004).

DIÁLOGO. DIALOGIA. CONVERSA.

Almejamos neste texto, algo que muito se fala na academia (e na formação docente!), mas pouco acontece em textos publicados de forma escrita, qual seja, o diálogo. Propomos desenvolver uma conversa com você, leitoras/es que nos acompanham. Ainda que sentados, isolados e na frente de nossos computadores (Daniel em São Paulo, Dayana no Acre) e, portanto, sem interlocutores, pensamos nas teorias bakhtinianas em que a dialogia presente no texto está também no momento da escrita, pois, neste exato momento, ao mexer os nossos dedos no teclado, nossas palavras pensam em vocês, leitoras/es e dialogadores. Não estamos escrevendo no vácuo e isso nos alenta e nos deixa quase ansiosos para que conversemos sobre este texto-diálogo.

Encontramos, como justificativa para esta opção deveras ousada, o livro *Medo e ousadia*, de Ira Shor e Paulo Freire, onde também dialogam do início ao fim da obra. Confrontamo-nos com a ideia do diálogo:

Freire: Acho válida a ideia de fazer um livro falado, e não escrito. Este livro falado me interessa por diferentes motivos. A questão para você e para mim, é se seremos capazes de introduzir neste diálogo os possíveis leitores desta conversa. (...) – Shor: Espero que encontremos um certo estilo dançante. Assim, seremos ao mesmo tempo poéticos, divertidos e profundos (Freire; Shor, 2021, p. 15).

Freire segue afirmando que “Outro aspecto muito importante de fazer um livro falado é que o diálogo, é, em si, criativo e recreativo. Isso é, em última análise, você está se recriando no diálogo de forma mais ampla do que quando você escreve, solitário em seu escritório ou em sua pequena biblioteca.” Desse modo, desejamos acreditar, ainda emprestando a conversa de Freire e Shor que, “mesmo sentado em outro lugar, neste momento, conversamos com vocês: “mas nós estamos diante um do outro, você e eu. Em certo sentido, sou desde já o seu leitor e, desde já, você é meu leitor” (Freire; Shor, 2021, p. 16).

Freire nos ensina que na conversa, enquanto falamos somos o leitor um do outro, leitores das nossas próprias falas, o que ocorre aqui é que cada um de nós é estimulado a “pensar e a repensar o pensamento do outro” (Freire; Shor, 2021, p. 16). É assim que essa linda conversa dos educadores nos inspiraram a buscar um texto dialogado, algo que vimos realizando e defendendo nos últimos anos (Ferraz, 2021; Ferraz, 2024, no prelo). Buscamos o estilo dançante de Shor.

Inspirados em Freire e Shor e, ainda, na perspectiva autoetnográfica, enquanto ontoepistemologia, iniciamos este texto nos apresentando e, com ela, falando de encontros e desencontros acadêmicos e de vida.

Eu sou a Dayana Monte, professora de língua inglesa formada pela universidade Federal do Acre. Sou especializada em docência para a educação profissional e tecnológica e agora concluo uma segunda especialização, mas com foco específico em docência na língua inglesa. Possuo 12 anos de experiência em sala de aula (onde iniciei desde quando me encontrava na graduação) e sigo buscando o aprimoramento formativo enquanto professora.

Em 2011, ainda como bolsista do Pibid, juntamente com um grupo de amigos participante do programa de bolsas, participamos de uma conferência no Mato Grosso (na cidade de Rondonópolis) pela UFMT, coordenada pela professora Ana Antonia de Assis Peterson. Nesse encontro, tivemos a oportunidade de assistir a uma palestra do professor Daniel Ferraz e pela primeira vez ouvir acerca dos multiletramentos. Nessa palestra, conhecemos o professor e ficamos encantados com esse assunto que nunca havíamos ouvido falar. Quando voltamos a nossa cidade (Rio Branco, AC) e no mesmo ano em que estávamos iniciando o preparo da primeira semana acadêmica de Letras - Inglês, já tínhamos um nome de uma excelente palestrante para indicar a nossa professora e orientadora. O professor Daniel de pronto aceitou o convite e veio palestrar em nossa semana acadêmica. Foi um privilégio tê-lo aqui conosco e desde então, os laços se estreitaram ainda mais, o que gerou outros encontros em outros eventos e oportunidades de compartilhar experiências.

E eu sou o Daniel Ferraz, educador linguístico e formador de educadores linguísticos de língua inglesa há trinta anos. Enquanto educador, já passei por diversos contextos, quais sejam, de escolas de idiomas a universidades privadas, de aulas particulares a universidades públicas, enfim, tenho orgulho dessa longa jornada que se encerrará em uma década. Em todos esses contextos, quero acre-

ditar que Freire me acompanhou/acompanha, ou seja, tem sido uma jornada de amor e luta pela educação no Brasil.

Um bom tempo atrás, em 2011, conheci a menina Dayana, ainda na graduação em Letras/Inglês e, naquele contexto, monitora dedicada e proativa do evento em que participei. Qual foi a minha surpresa, passados mais de dez anos, ao reencontrar a menina Dayana, agora formada e no curso de pós-graduação *lato sensu* da Ufac! Foi, para mim, um deleite revê-la e presenciar essa outra etapa de sua vida. Seu carisma e carinho por mim continuam, ainda que a vida nos proporcione encontros, mas também desencontros. Os registros visuais desses encontros me foram enviados pela Dayana (Anexo 1). As fotos no estilo “antes e depois” podem até parecer clichê das redes sociais, porém aqui nos mostram quão importantes são os encontros e desencontros de formação em nossas vidas. Para mim, reencontrar uma ex-educanda já formada e trabalhando na área educacional é uma alegria.

Assim, partimos desse encontro entre formador e educanda para compartilhar com vocês, leitoras, nossas visões e experiências de sala de aula em relação a um tema que nos é muito caro: Os Multiletramentos (doravante MLs). Em termos metodológicos, escolhemos a duoautoetnografia como escritura e também como ontoepistemologia, o que significa que nossa escrita é subjetiva, dialógica e contextualizada socio historicamente. Outrossim, segue mais uma nota sobre o texto: sempre que necessário, indicamos a/o autor/a (Daniel e Dayana) das partes específicas (as mais subjetivas) do texto (esse é o trabalho duoautoetnográfico). Adiante, brevemente apresentamos a autoetnografia, e seguimos com duas reflexões sobre os MLs, as quais foram escolhidas a partir de duas dimensões: 1. escolhemos uma imagem que explicasse os MLs para nós e, a partir dela, iniciamos um diálogo sobre a mesma; 2. escolhemos uma citação que, para ambos, fosse uma definição dos MLs. Por fim, optamos por uma releitura de dois pesquisadores brasileiros sobre os MLs, o que vimos chamando de letramentos Made in Brazil (Monte Mór *et al.* 2021; Ferraz, 2014, no prelo).

Esperamos, com este diálogo, entre estes autores/as e vocês, leitoras, suscite ideias para pensarmos outras propostas de pesquisas acadêmicas, bem como ideias para pensarmos os MLs como práticas pedagógicas e teorizações importantes e essenciais para uma educação linguística e formação docente contemporâneas, transdisciplinares e críticas.

METODOLOGIA

Antes de iniciarmos nossas visões sobre a autoetnografia enquanto possibilidade de pesquisa, precisamos entender primeiro os princípios de uma pesquisa etnográfica, cuja origem se deu nas áreas da antropologia e sociologia, mas que ganhou força e espalhamento em diversas outras áreas do conhecimento, como a educação. Os estudos etnográficos foram registrados e expandidos por teóricos como Levi-Strauss e, mais tarde, Clifford Geertz. Hoje em dia, há, inclusive a pesquisa etnográfica específica para a educação, que é a etnografia da prática escolar (André, 1995). Segundo Cançado (1994),

Etnografia é literalmente a descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de um certo grau de unidade cultural. É um método muito utilizado em antropologia e enquadra-se dentro de um paradigma qualitativo ou interpretativista de pesquisa (Cançado, 1994, p. 56).

Destarte, a pesquisa etnográfica tem como foco o estudo cultural e comportamental de um grupo social específico. Esse tipo de pesquisa busca compreender os diferentes aspectos que envolvem o comportamento humano, bem como os aspectos de vivências culturais que influenciam esses comportamentos. Na educação, a pesquisa etnográfica possui dois princípios: o princípio êmico e o holístico. O segundo “examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para a análise da interação; tanto os aspectos sociais, como os pessoais, os físicos, etc” (Cançado, 1994, p. 56) enquanto que o primeiro se debruça na perspectiva micro, no olhar, nos *winks and blinks* (Geertz, 1973) de cada estudante e educador na sala de aula: neste olhar micro, pretende-se observar as micro relações educacionais.

Passemos, então, para a perspectiva autoetnográfica, a qual, segundo Ono (2017), refere-se a uma pesquisa em que o autor desnuda o texto e também se desnuda. Isso altera o fazer científico/acadêmico, na medida em que é preciso, por exemplo nesta escrita que apresentamos, resgatar os nossos corpos, as nossas emoções e conhecimentos. Por isso, a subjetividade e certa informalidade nos acompanham nesse desafio de ressignificar como fazemos “ciências humanas”. Para Basoni e Merlo (2022), “a emergência da autoetnografia parte do reconhecimento dessa necessidade de propor alternativas teórico-metodológicas que legitimam a voz e as vivências dos sujeitos como parte integrante das culturas estudadas” (Basoni; Merlo, 2022, p. 81).

Assim, entendemos que a pesquisa autoetnográfica traz essa possibilidade os autores se colocarem como sujeitos das suas análises, pois, os pesquisadores não são apenas meros interlocutores entre sujeito e objeto, mas sujeitos integrantes da sociedade, com suas vivências e práticas que precisam também ser consideradas (é possível separar sujeito e objeto?) na pesquisa acadêmica.

Ainda nessa perspectiva, conforme abordam Basoni e Merlo, é essencial entender que “as práticas culturais podem ser interpretadas de diversas formas, e essas formas estão sempre imbricadas pelas culturas, valores e visões de mundo de quem elabora e de quem acessa à pesquisa” (Basoni; Merlo, 2022, p. 81). Em outras palavras, quem pesquisa está envolto em seus valores, experiências, visões de mundo e tantos outros aspectos pessoais e profissionais.

Sendo assim, a pesquisa em questão está pautada em bases qualitativas e interpretativistas, com escritura e proposta ontoepistemológicas da autoetnografia e dá as mãos a outras duo-autoetnografias já realizadas, como a de Basoni e Merlo:

Desse modo, como professoras de línguas e autoetnógrafas em constante (trans)formação, compreendemos a autoetnografia como alternativa teórico-metodológica que parte de nossas experiências pessoais para descrever dinâmicas culturais de formação docente (Basoni; Merlo, 2022, p. 82).

Queremos dividir as nossas experiências e práticas pedagógicas em uma escrita ao mesmo tempo acadêmica e informal, com o desejo de poder contribuir com as pesquisas e práticas em educação linguística, línguas estrangeiras/adicionais e formação docente.

NOSSAS VISÕES SOBRE OS MULTILETRAMENTOS

As educators we need to discuss and to debate the overall shape of that design as we supplement literacy pedagogy in the ways suggested by the notion of Multiliteracies. Different conceptions of education and society lead to very specific forms of curriculum and pedagogy, which in turn embody designs for social futures. To achieve this, we need to engage in a critical dialogue with the core concepts of fast capitalism, of emerging pluralistic forms of citizenship, and of different lifeworlds. This is the basis for a new social contract, a new commonwealth (Cope; Kalantzis, 2000).

Da epígrafe acima, destacamos a importância de olharmos para os MLs como propostas de revisão educacional. Isso porque os MLs defendem que olhe-

mos para os currículos e as pedagogias de forma localizada e, ainda, em diálogo constante com a sociedade. Desse modo, é preciso um olhar crítico para o neoliberalismo e capitalismo (e também para a educação neoliberal!), para as formas plurais e emergentes de cidadania, enriquecida por suas muitas raças, gêneros e línguas. Com essas questões educacionais em mente, seguimos para a problematização autoetnográfica a partir da primeira imagem:

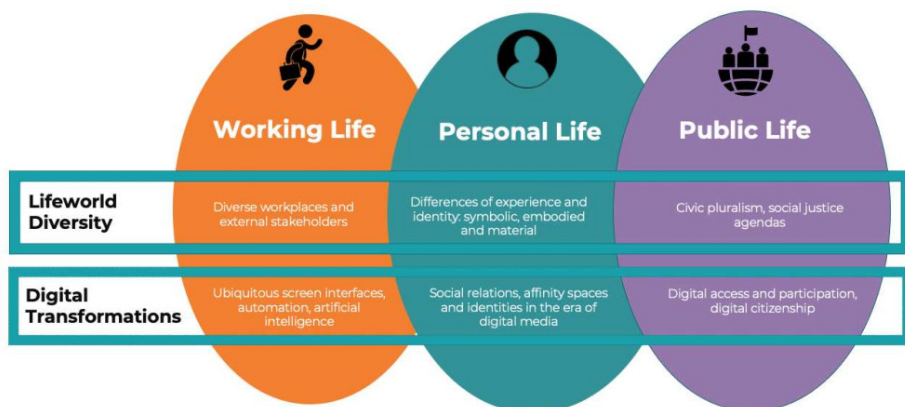


Figure 6: The Social Context of Multiliteracies

Imagem 1. Fonte: Kalantzis & Cope (2023, p. 36).

Daniel: Esta imagem, para mim, é basilar no entendimento dos MLs enquanto proposta de revisão educacional, conforme ressaltamos acima. Desde o manifesto dos MLs (1996) e do livro *Pedagogia dos Multiletramentos* (2000), essas três dimensões vêm sendo enfatizadas pelos autores. Vejam, a vida pública, pessoal e do trabalho são apresentadas em diálogo e ainda, chama-se a atenção para as transformações que elas trazem, impactadas pela revolução das transformações digitais. Escolhemos essa imagem, pois nem sempre ela é lembrada. Com ela, quero enfatizar (e já escrevi sobre isso em Ferraz, 2019; Ferraz, 2024, no prelo, entre outros) que se não olharmos para os MLs enquanto propostas de uma revisão de uma educação tradicional, hierárquica e deveras autoritária.

Para mim, os MLs revisitam a educação tradicional e moderna (extremamente inadequada aos tempos atuais). A minha educação básica foi realizada na cidade de Mogi das Cruzes, no Instituto Placidina, o “colégio de freiras” da cidade. Minhas lembranças me remetem a momentos de alegria, porém e infelizmente, a muitas das características já criticadas pelo educador Jaume Trilla (2006) em seus escritos: as minhas alegrias estavam no recreio e na hora de comprar o lanchinho. Era lá que realmente conversava com os meus coleguinhas, sobre a vida, sobre

os meus irmãos, sobre as brincadeiras de rua, logo após a escola! Porém, muitas aulas eram cruéis com uma criança que queria voar, eram “monótonas, cruéis e insípidas” e, acrescento, autoritárias, memorizantes, punitivas e avaliadoras. Eu tinha medo de alguns professores, embora, claro, admirasse o meu professor de matemática, o Sr. Benedito

A meu ver, a educação tradicional, moderna e edificante, qual seja, essa educação do conceito europeu do *bildung* (edificar) (Masschelein, obra) é deveras individualista e se diz edificante. Ainda nas palavras de Trilla (ainda que radicais, concordo)

A escola tradicional é: autoritária, hierárquica, memorística, verbalista enciclopédica, pedante, tediosa, classista, sexista, seletiva, disciplinadora, rotineira, monótona, transmissora, repressiva, uniformizadora, punitiva, despersonalizadora, militarista, acrítica, dogmática distante da realidade e da vida (Trilla, 2006 p. 52).

Por conta da dureza e radicalidade desses adjetivos que definem a tradição escolar e, com ela, todo o projeto de educação moderna, pensei bastante se iria trazer Trilla a este texto. Decidi que é preciso, às vezes, na vida, a coragem do posicionamento freiriano da radicalidade, dentro da sua proposta de educação radical, esta da ruptura com algo que nos incomoda, mas que primordialmente marcou a minha infância e anos escolares iniciais. Para terem uma pequena ideia dessa experiência, lembro-me que a minha professora de português nos colocava em fileira antes da aula e, para cada primeiro aluninho da fila, ela pedia que conjugasse um verbo em um tempo que ela determinava (“conjugue o verbo aceitar no pretérito perfeito do indicativo, algo assim!); bem, se errássemos levávamos bronca e tínhamos que voltar para o fim da fila! Só com o acerto, poderíamos entrar para a sala de aula. Sim, tive também muitas alegrias e uma delas eram as aulas de matemática do querido Sr. Bene, que nos ensinava a matemática para a vida, com diálogo, bom humor, amor e delicadeza.

Não é preciso mais problematizar o peso da educação tradicional, é preciso trazer leveza à educação contemporânea (e à formação docente) e com essa discussão, os MLs podem contribuir enormemente. E você, Dayana, o que pensa de tudo isso?

Dayana: Bem, em minha vida escolar, estudei em diversas escolas. Minha família sempre precisava se mudar por questões de trabalho e em cada uma dessas mudanças, eu sempre precisava estudar em uma nova escola. Estudei em qua-

se 10 escolas em Rio Branco e uma na cidade de São Bernardo do Campo - SP (que foi a escola onde eu estudei por mais tempo). Em todas essas andanças na vida escolar, tive poucas memórias de momentos felizes enquanto aluna. Eu sempre precisava mudar de escola, mas não parecia ser uma grande mudança. Para mim, o prédio mudava, os amigos mudavam, os professores mudavam, mas a educação no modelo “*sit and learn*” permanecia intacto. Em todas essas experiências de vida escolar, tive poucas que realmente me marcaram. A maioria dessas experiências aconteceram com uma professora específica de ciências (cujo nome não consigo recordar), onde junto com os meus colegas, plantei uma plantinha em comemoração ao dia da Amazônia, ou em outro momento que tive que colocar um alimento em um potinho fechado embaixo da cama, por uma semana, para uma experiência prática de ciências sobre a putrefação de alimentos. Lembro-me, ainda, que a mesma professora utilizava retroprojetores com transparências para elucidar as imagens e os organismos vivos do mar. Tal professora, talvez sem mesmo saber, tinha uma prática pedagógica multimodal. Pena que posso relatar a experiência positiva com apenas uma professora, no meio de tantas outras tradicionais e autoritárias e, que nem me recordo do seu nome.

Ao pensar em todas essas experiências, posso ainda mais concordar com o professor Daniel. Além de criticarmos a educação tradicional, precisamos abordar os diversos aspectos que a educação contemporânea exige de nós como professores. E os multiletramentos podem contribuir em grande peso nesse contexto educacional cada vez mais autotransformador.

MULTILETRAMENTOS E FORMAÇÃO DOCENTE

Segunda problematização:

Institutionalised schooling traditionally performed the function of disciplining and skilling people for regimented industrial workplaces, assisting in the making of the melting pot of homogenous national citizenries, and smoothing over inherited differences between lifeworlds. This is what Dewey (Dewey 1916/1966) called the assimilatory function of schooling, the function of making homogeneity out of differences. Now, the function of classrooms and learning is in some senses the reverse. Every classroom will inevitably reconfigure the relationships of local and global difference that are now so critical. To be relevant, learning processes need to recruit, rather than attempt to ignore and erase, the different subjectivities, inte-

rests, intentions, commitments, and purposes that students bring to learning. Curriculum now needs to mesh with different subjectivities, and with their attendant languages, discourses, and registers, and use these as a resource for learning (Cope & Kalantzis, 2000 - Pedagogy of Multiliteracies)

Daniel: Para mim, essa citação novamente reforça a necessidade de olharmos para os MLs como uma proposta de revisão educacional (e não apenas como pedagogias a serem aplicadas indistintamente, como fórmulas, como venho criticando – Ferraz, 2019). Ela me faz pensar, ainda, na questão da formação de educadores linguísticos no Brasil, nas propostas curriculares e nas políticas educacionais.

Para falar de formação, inicio com o livro *A Reprodução* e destaco duas críticas de Bourdieu e Passeron:

Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural. (...) Dito de outra maneira, o alcance dessas proposições encontra-se definido pelo fato de que elas convêm a toda formação social, entendida como sistema de relações de força e de sentido entre grupos ou classes (Bourdieu; Passeron, 2023/1970, p. 24).

Meu primeiro encontro com Bourdieu (e Passeron) foi no mestrado e que encontro! A leitura de “A reprodução” alterou a rota das minhas aulas, pois me fez perceber quão reprodutivista fui (e ainda sou, mas quero imaginar que sou menos) em minhas aulas de língua inglesa. Como ressaltei, fui formado por meio de treinamentos e foi assim que me tornei professor de línguas (não educador por meio de línguas). Nesses treinamentos, aprendi a reproduzir as metodologias e técnicas de ensino, de forma rígida e hierarquizante. A pronúncia e fluência perfeitas eram o objetivo e, mais do que isso, deveriam ser perfeitas dentro das variações britânicas ou estadunidenses (o fantasma do *nativespeakerism*>> *USA/British* me assombrou por muitos anos).

Resta claro que uma formação não pode estar pautada na reprodução de conceitos e práticas. Ela somente reforça a escola tradicional, elitista e mantenedora, conforme Bourdieu e Passeron, pois estabelecem (o tempo todo, a cada aula): “uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (Bourdieu; Passeron, 2023/1970, p. 24).

A formação docente reprodutivista forma educandos/cidadãos robôs, não esses da Inteligência Artificial, mas aqueles que repetem, repetem e repetem, sem

pensar por si próprios. Formar, então, significa reconhecer o peso da reprodução em nossas práticas (e teorias) docentes.

Prossigo com Freire, para quem formar significa combater a opressão que realizamos em nós mesmos e no Outro. Sinto que preciso registrar que o livro *Pedagogia da Autonomia*, além de ser livro de cabeceira, também alterou a rota das minhas aulas. Infelizmente, muito tempo depois de ter iniciado a minha carreira (eu não me lembro de ter lido Freire, com abundância, em minha graduação em Letras), mas felizmente hoje em dia ele me acompanha em cada aula, cada vez que entro em minha sala de aula (seus ensinamentos são meu mantra professoral). E esta é uma de suas aulas mais significativas para mim:

The oppressed having internalized the image of the oppressor, and adopted his procedures, are fearful of freedom. Freedom would require them to eject this image and replace it with autonomy and responsibility. (...) However, the oppressed, who have adapted to the structure of domination in which they are immersed, and have become resigned to it, are inhibited from waging the struggle for freedom so long as they feel incapable of running the risks it requires (Freire, 1993, p. 29).

Sim, a cada parágrafo de seus livros, Freire nos dá aulas, muitas aulas que em nós permanecem como provocações e, no caso de *Pedagogia do Oprimido*, um dos livros educacionais mais lidos no mundo, não é diferente. Para Freire, essa relação dialógica (e infelizmente simbiótica) do professor opressor e do aluno oprimido ainda persiste enquanto base da escola moderna. A educação superior (vejam, ela é superior!) é o exemplo maior dessa relação: os cursos de graduação, com suas provas finais, escritura de artigos finais (os estudantes escrevem 7, 8 ou 9 artigos em cinco meses de aulas!), relações professor dono do conhecimento *versus* aluno tábula rasa mostram o quanto é importante manter-se essa educação tradicional, moderna, edificante (Trila, 2006) e que impõe arbitrários culturais aos discentes (Bourdieu; Passeron, 2023). Isso porque, ainda, a

Narration (with the teacher as the narrator) leads the students to memorize the narrated content. Worse yet, it turns them into containers, into receptacles to be filled by the teacher. (...) this is the banking concept of education. In which the scope of action allowed to students extends only as far as receiving, filing, and storing the deposits (Freire, 1993, p. 53).

E Freire nos pergunta, complementando suas provocações em relação à educação bancária, algo basilar para a repensarmos a relação opressor-oprimido: “How can I dialogue if I always project ignorance onto others and never perceive

my own? How can I dialogue if I closed to – and offended by – the contribution of others? (...) How can I dialogue if I am afraid of being displaced, the mere possibility of causing me torment and weakness?” (Freire, 1993, p. 71).

Talvez algum dia tenhamos a oportunidade para conversarmos sobre as diversas críticas a Freire, por conta da necessidade de atualizarmos essa discussão e obra já do passado. Também por conta da crítica à base marxista dicotômica. Ainda assim, defendo a sua atualidade: Formar significa combater a opressão que realizamos em nós mesmos e no Outro. Sobre a autonomia, Freire destaca:

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. (...) O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação (Freire, 2003, p. 64)

Se, por um lado, precisamos reconhecer o opressor em nós, do sistema educacional e da/na estrutura social, devemos, para Freire, respeitar os conhecimentos dos educandos e, para que isso aconteça (talvez consequentemente), devemos promover (garantir? negociar?) a autonomia dos educandos. Não queria chover no molhado, mas este livro também alterou a minha visão de formação quando percebi que não damos autonomia a ninguém, pois os educandos já a possuem. O que acontece, entretanto, é que, nas relações educacionais, a autonomia dos educandos é retirada de cena, a favor da educação *bildung* edificante proporcionada pelos professores: essa é a formação que vale.

A segunda citação de Freire acima me é cara, pois tenho discutido e praticado a autonomia com meus discentes no que se refere à avaliação: tenho negociado o sistema de avaliação com os meus educandos e, ainda, tenho “dado” autonomia para que eles realmente alterem os programas e conteúdos das disciplinas (eles recebem o programa impresso e devem riscá-lo, alterá-lo, “jogar fora” o que é repetitivo, e assim por diante). Dessa forma, creio que: Formar significa promover, negociar e lutar pela autonomia (dos docentes, discentes). E você, Dayana, o que pensa sobre formação e os MLs?

Dayana: Especificamente sobre os MLs, posso afirmar que no meu processo formativo, pouco ouvi falar sobre multiletramentos. Essa perspectiva de ensino me foi dada a conhecer através de poucos momentos em palestras com o professor Daniel. Quando sai da academia e me deparei com os cursos de idiomas da minha cidade, a minha experiência não foi tão diferente das experiências do

professor Daniel. Fui treinada em formações pedagógicas com base em teorias de ensino, que deveriam ser aplicadas como fórmulas mágicas. Ao passo que se eu seguisse aquele modelo de ensino, obteria sucesso. E se não seguisse, o fracasso seria eminente. Li bastante para esta pesquisa e os pensamentos de Duboc e Souza (2021) me acompanham, neste momento, enquanto penso sobre os MLs:

the word multiliteracies seems to have been transformed into a universal and categorical methodological framework (despite authors have acknowledged from the very beginning the non-linear and non-fixed nature of the four pedagogical dimensions as described above) (Duboc; Souza, 2021, p. 554).

Penso que os multiletramentos e a multimodalidade parecem ser compreendidos por muitos como apenas mais uma metodologia de ensino como as tantas já lançadas. Desde o método tradicional até o pós-método. Como se fosse mais uma fórmula mágica de ensino mercadológica. E não como uma concepção de ensino, onde existem multiformas de transmitir e desenvolver um “espírito crítico” nesse aluno inserido em uma sociedade. Os autores também expressam que: “In doing so, two main premises come to my mind: multiliteracies is old stuff (which, in turn, leads to the notion that multiliteracies is not necessarily digital stuff) and multiliteracies cannot be methodologized” (Duboc; Souza, 2021, p. 557).

Quando aos autores expressam que os MLs são coisas antigas, vejo que de nenhuma forma ela coloca o termo como algo ultrapassado, mas sim, um termo onde sua essência surgiu há muito tempo atrás. Fazendo-se assim necessário, desvincular o termo de algo que está apenas relacionado ao uso de ferramentas digitais em sala de aula e que também não pode ser tratado como mais uma metodologia a ser adotada em sala de aula, como tantas outras onde o professor e os alunos são apenas uma peça de um jogo onde o início, meio e fim já estão traçados. Ainda nas palavras de Duboc e Menezes de Souza,

I question: what has happened to the other facet promised in those earlier studies, that is to say, the acknowledgement of diverse sociocultural contexts whose local singularities would have to be accounted for in new literacy theory and practice? To what extent wouldn't the social facet become somehow blurred by the digital facet as a result of a kind of metonymical understanding of multiliteracies that has assumed the part as a whole, echoing a true, but incomplete view of the phenomenon? (Duboc; Souza, 2021, p. 554).

O meu aluno, inserido em um contexto social singular e ao mesmo tempo plural, deve ter a autonomia e o domínio de saber se posicionar no contexto pela qual ele está inserido e em diferentes contextos onde o mesmo se encontrar. A prática de ensinar uma língua inglesa franca não pode ser vista como uma enxurrada de *inputs*, onde esse aluno é apenas um receptor de conhecimento. E depois? O que esse aluno deve fazer com tudo o que recebeu? Apenas usar a língua para se comunicar no trabalho, em contexto de viagem ou na internet como um mero repetidor? E não ser plenamente capaz de se posicionar por meio dela?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encarremos com um diálogo final, qual seja, o que aprendemos, Daniel e Dayana, com este texto e com este diálogo. Seguem as nossas considerações finais:

Daniel: Aprendi, neste texto, sobre encontros e desencontros. Com Dayana foram dois (ou mais!) encontros, separadas por mais de uma década e, no hiato histórico, o desencontro da não comunicação. Quero acreditar que, mesmo no hiato temporal dos desencontros, mantivemo-nos conectados, por meio da educação e do propósito de nela sempre acreditar. O (re)encontro está registrado neste diálogo: formador e educanda, de contextos geográficos distantes, de contextos distintos, mas com a luta pela educação, em comum. *Dear Dayana*, deixo a minhas últimas palavras para você: O Brasil, especialmente nos últimos anos, tem sido motivo de minha indignação. Ainda que esse conceito seja deveras subjetivo (nos indignamos ou não com muitas coisas, por diferentes razões), para Freire, é preciso nos indignarmos com o mundo, pois a “consciência do mundo que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo”. Seguindo o filósofo, “A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só a ele se adaptar.” (Freire, 2023, p. 44). Essa é boniteza de Freire. É também sua provocação, seus conselhos para o tal mundo mais equânime (sua nossa utopia? Distopia?). E não se trata de um projeto individual, já que temos que nos indignar, juntos, para mudar algo no e desse mundo.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, de equidade e não da injustiça, da convivência com o diferente e não

de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção (Freire, 2023, p. 77).

A minha opção é progressista, sim, querido Freire e querida Dayana, e por isso o Brasil é nosso grande desafio, pois suas mazelas são muitas: sua gigantesca desigualdade socioeconômica, sua histórica colonização epistêmica, suas relações e visões em relação às comunidades LGBTQIA+, aos pretos, pobres e mulheres, entre outros, são os motivos de minha indignação. Talvez por isso que aqui permaneço e aqui sigo na carreira docente... É preciso indignar-se (e isso tem tudo a ver com formação docente).

Dayana: Esse texto tem um caráter especial para mim. Não só por ser mais uma oportunidade de me debruçar sobre discussões acerca dos multiletramentos, mas por poder dialogar com a pessoa que me apresentou esses conceitos e abriu os meus olhos para essa perspectiva de ensino: são mais de 10 anos de encontros e desencontros, como bem lembrou o Daniel. Moreira e Candau (2003) já afirmavam que: “[...] será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados.” (Moreira; Candau, 2003 p. 161). Tal fala traduz muito do nosso diálogo. De fato, a mudança exige um esforço. Dialogar, expressar as necessidades educacionais na sociedade contemporânea, ressaltar a exclusão e o tradicionalismo ainda forte no meio educacional. Exige tempo, exige muitas vezes, confrontos com aqueles que insistem nas velhas práticas. A começar de nós mesmos.

Agora eu deixo as minhas últimas palavras ao professor Daniel: Admiro muito você! A sua luta em incansavelmente deparar-se com o sistema tradicional e, mesmo nele inserido, lutar por mudança. Por preferir a guerra declarada a um disfarce de paz. Que possamos ainda em um futuro não tão distante, gozarmos de nem que sejam pequenas fagulhas de mudança e muitos outros diálogos como esse. Nem que seja daqui há mais uma década, que possamos nos encontrar e desencontrar!

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. **Etnografia da prática escolar: prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 1995.
- BASONI, I. C. G.; MERLO, M. C. R. Autoetnografia e formação docente: história e identificações. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 3, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/39011>. Acesso em: 2 nov. 2023.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Reproduction in education, society and culture**. London: Sage Publications, 1977.
- BRUNER, J. Life as narrative. **Social Research**, v. 71, n. 3, Fall, p. 693-710, 2004.
- CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 23, 1994. Disponível em: <http://trab.ling.apl>. Acesso em: 2 nov. 2023.
- COPE, B. M.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.
- DUBOC, Ana Paula Martinez; SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes; Delinking Multiliteracies and the Reimagining of Literacy Studies Desprendimento, multiletramentos e o repensar dos estudos sobre letramento. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, Campinas, SP, v. 21, n. 2, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202117998>. Acesso em: 26 set. 2023.
- FERRAZ, D. M. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? In: SANTOS, Z. B. (org.) **Multimodalidade e Ensino**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.
- FERRAZ, D. M. Cinco desafios para a formação de professores de línguas/educadores linguísticos no Brasil: Como prosseguir diante das recentes políticas linguísticas e educacionais? In: **Linguística Aplicada na contemporaneidade: temáticas e desafios**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 165-194, 2021.
- FERRAZ, D. M. Vamos bater um papo sobre os multiletramentos. In: FERREIRA, C. C. **Multiletramentos**, 2024, no prelo.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023
- FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. London: Penguin Books, 1993/1970.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GEERTZ, C. Thick description: toward an interpretive theory of culture. *In*: GEERTZ, C. (org.). **The interpretation of cultures**: selected essays. New-York/N.Y./USA: Basic Books, 1973, p. 3-30.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Multiliteracies: Life of an Idea. **International Journal of Literacies**, v. 30, n. 2, 17-89, 2023. Disponível em: <https://cgscholar.com/bookstore/works/multiliteracies-life-of-an-idea>. Acesso em: 2 nov. 2023.

MONTE MÓR, W.; DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D.M. **Critical Literacies Made In Brazil**. The Handbook of Critical Literacies. 1 ed. Londres e Nova York: Routledge, 2021, v. 1, p. 133-142. Disponível em: https://www.academia.edu/69774765/Critical_literacies_made_in_Brazil. Acesso em: 23 nov. 2023.

MOREIRA A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, pp. 156-168, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/99YrW4ny4PzcYnSpVPvQMYk/?lang=pt>. Acesso em: 2 nov. 2023.

ONO, F. P. T. **A formação do formador de professores**: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa. Tese de Doutorado, PPGelli. Universidade de São Paulo, 2017.

TRILLA, J. **A pedagogia da felicidade**: superando a escola entediante. Porto Alegre: Artmed, 2006.

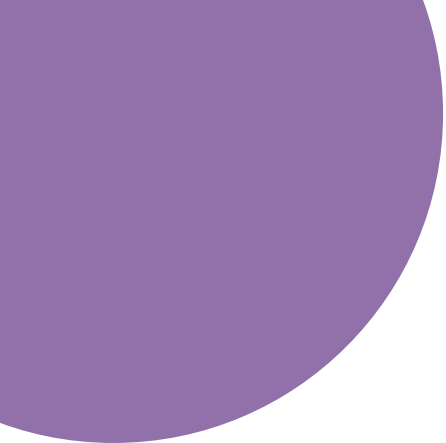
ANEXO 1



Daniel e Dayana na Ufac – 2011
Imagem: Acervo dos autores.



Daniel e Dayana na Ufac – 2023
Imagem: Acervo dos autores.



CAPÍTULO 9

O discurso como ferramenta de
(re)construção docente: reflexões
dialogicas de um diário auto etnográfico

Gigliane de Souza Silva
Bruna Carolini Barbosa

INTRODUÇÃO

O ano de 2023 parecia mais um ano comum de minha vida nada agitada como professora de língua inglesa em duas instituições de ensino privadas que, em quase dez anos de docência, moldaram meu caráter profissional estruturalista, firme, construído e fundamentado sobre a pedra da educação bancária (Freire, 1997). Entretanto, eu não estava ciente de nada disso, até então, pois foi a pós-graduação que me forçou o olhar no espelho e a autor-reflexão. Entretanto, refletir, apenas, não considero suficiente, por este motivo proponho este artigo. Eis aqui minha voz e não somente o que foi dito, ou escrito, mas também o que não foi colocado plenamente em palavras, mas que a análise de discurso tornou possível de ser dito, o que o cotejo analítico da dialogia desvelou da opacidade discursiva.

Em Bakhtin (2003) apoio as discussões a fim de que minha voz não seja meramente reproduzida, mas também examinada e, ainda, valorada, pois é por meio da análise de discurso dialógica e da valoração axiológica realizadas neste estudo que conseguirei expor e entender quem tenho sido como professora e o que pode e deve ser reconstruído em mim a partir dessa descoberta, uma vez que o dialogismo explora justamente o contexto, as intenções e subtextos do que foi dito (ou escrito) pois a palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial (Bakhtin, 1988, p. 95).

Ao receber a proposta de produção de um diário de bordo por um dos professores da pós-graduação eu primeiro reclamei: como pode um outro professor tão atarefado quanto eu não entender que tudo que nós não precisávamos era de mais uma atividade extra em nossa rotina? Além disso, o que tanto eu teria para falar em um diário, além das minhas horas de trabalho na escola e outras horas extras de mais trabalho em casa? Entretanto, neste exato mês em que nos foi solicitado o diário, as mudanças em minha vida profissional ocorreram e, então, pude fazer o registro do acontecido nas narrativas cotidianas e, mais tarde, ao relê-lo, refletir de que maneira fui atravessada por essa mudança.

Dessa forma, surgiu o objeto de estudo deste artigo, meu diário autoetnográfico de um mês em salas de aula de duas instituições de ensino, no período de junho de 2023, na cidade de Rio Branco – Acre. O que busco com este artigo não é apenas expor meus relatos, mas também revelar o discurso ideológico presente, não com o intuito de definição, pelo contrário, a reflexão proposta busca a compreensão de tal discurso e a transformação que esta análise pode promover

não somente em mim, mas também em meus pares, pois acredito que ninguém nasce professor, mas torna-se e, portanto, tornar-me-ei quantas vezes forem necessárias.

POR QUE ANALISAR UM DIÁRIO AUTO ETNOGRÁFICO?

O que seria da história das civilizações sem os registros pessoais daqueles que por elas passaram? Ou ainda, das ciências sem as notas de seus pesquisadores? Mesmo que os registros não sejam fidedignos à realidade, só o sabemos, também, por conta das diversas narrativas produzidas mundo afora.

Nós, professores, lidamos diariamente com o discurso escrito, seja em nossos diários de classe, nos diversos relatórios solicitados por coordenações, secretarias e até mesmo clínicas médica. Portanto, faz muito sentido que a prática de escrita do pensamento seja uma ferramenta profissional. Porém, muitas vezes, a escrita de tais documentos não é reflexiva, nem é costume que nos voltemos a elas de forma recorrente, é possível que nós nunca mais nem tenhamos contato com essa escrita em nossa vida, e é por isso que a produção do diário de bordo é uma atividade significativa.

O diário de bordo tem como premissa a reflexão, a volta ao pensamento ali colocado sem muita elaboração, para que busquemos entender os motivos e sentidos daquilo que foi materializado na escrita. Como pontuam os autores Pedro Garcez e Lia Schulz (2015, p. 1) “com base em descrição narrativa e transcrição de episódio interacional flagrado em sala de aula” é possível contribuir para o “entendimento adequado de ações situadas” e será possível estabelecer “conexões com estruturas sociais menos observáveis” (Garcez; Schultz, 2015, p. 1).

Nesse sentido, entendo que foi somente por meio da releitura dos fragmentos de meu diário de bordo que me percebi flutuante entre minhas supostas crenças, desmentidas por eu mesma, e ciente de aspectos que somente a escrita não me traria, mas que o discurso desvela, assim como aduz Bakhtin:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (Bakhtin, 1929, p. 95).

Eis a importância deste estudo autoetnográfico, já que quem escreve, ainda mais quando se trata de um diário, não escreve somente para o agora, mas também a fim de se preparar para o futuro, buscando, de alguma forma, uma práxis transformada e transformadora (Freire, 1997).

AS VOZES EM MEU DIÁRIO!

Bakhtin (2003, p. 100) afirma que “a linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada de intenções de outrem”, ou seja, a linguagem se mostra como uma zona de tensões entre vozes com diferenças sociais, culturais e ideológicas: “todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas” (Bakhtin, 2003, p. 106).

Tal afirmação confirma que, na linguagem, os diálogos sempre terão marcas ideológicas ou de representação social, e tais posições se evidenciam por meio da palavra, como no caso de meu diário: minhas palavras também reverberam ideologias linguísticas, outras vozes que, até então, nem reconhecia a existência.

Segundo Bakhtin/Volochinov (2003, p. 109), “toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa”. Por isso entendo que este estudo de caso de meu diário etnográfico revela não apenas a minha, mas também o paradoxo que tem sido a vida de muitos docentes de língua inglesa que, por conta da jornada de trabalho em que, muitas vezes, é necessário atravessar diferentes ambientes escolares, como os que estou inserida, nos tornamos seres flutuantes de um limbo educacional que nos força a usar fantasias limitantes a tal ponto de, sem tempo hábil para compreender este processo, findamos nos tornando aquilo que antes apenas nos servia de acessório.

Não pretendo, ao usar meu diário como objeto de estudo neste artigo definir o que é certo ou errado na lida diária da docência, uma vez que não acredito que isso seja possível. Além disso, ao utilizar meu diário como estudo de caso, tento, ao máximo, evitar o risco mencionado por Bakhtin (1997) ao tratar da dificuldade da separação entre o pesquisador que também é pesquisa:

O autor da biografia é o outro possível, cujo domínio sobre mim na vida admito com, que se encontra ao meu lado quando me olho no espelho,; é o outro possível que penetrou em minha consciência e que com frequência me governa a conduta, o juízo de valor e que, na visão que tenho de mim,

vem colocar-se ao lado de meu eu-para mim; é o outro instalado em minha consciência, , impossível, e é aí que é travado o combate contra o outro, para libertar o meu eu-para-mim em toda a sua pureza, é o outro que também poderia tornar-se meu duplo-usurpador se eu deixasse, se não o vencesse (Bakhtin, 1997, pp. 166-167).

Esta construção feita através da mudança na relação eu-para mim que o autor expõe é justamente o processo de troca entre a pessoa professora que escreveu o diário sem se dar conta dos registros que fazia e a pessoa pesquisadora que agora investiga as vozes e o seus discursos ideológicos que reverberaram nos escritos, esta, inclusive, é a razão da escolha da abordagem autoetnográfico nesta pesquisa, uma vez que, o que vem da sala de aula através dos fragmentos de meu diário é uma extensão dos discursos que me formaram fora da sala de aula, que, por sua vez, influenciam na criação da identidade do eu professora e também do eu pesquisadora, como pontua Bakhtin:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo (Bakhtin, 1997, p. 278).

Por este motivo, decidi que os fragmentos que trago neste artigo seriam fidedignos à escrita original que foi feita à mão, em caderno, e em seguida digitada, a fim de manter todas as características que a escrita à mão promoveu, tais como problemas de concordância verbal ou nominal e acentuação, pois acredito que até mesmo estas características são parte do discurso ideológico presente em minhas vozes do diário investigado, pois, quando as vozes se concretizam elas saem do campo da imaginação e adentram ao campo do concreto e material e como Volochinov (1988, p.36) afirmou: “A realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos.” Também porque acredito, à luz de Rajagopalan (1998), que a releitura do diário contribuiu em muito não somente para o exercício da reflexão, mas também para a reconstrução do ser professora, pois os indivíduos se constroem através da língua, e tal construção é fluxa e não estável.

Entendo que é através das relações sociais que a linguagem será usada para expressar as necessidades humanas, a língua de uma pessoa, portanto, é um dos aspectos formadores de sua identidade. Nesse sentido, por meio da linguagem, e nesse caso a linguagem escrita presente em meu diário, representa-me, também minha cultura, crenças linguísticas, metodológicas e político-social, que,

por consequência, atuarão diretamente em minha prática docente. Dessa forma, permaneço concordando com Rajagopalan (1996), que diz que o ensino/ aprendizagem de língua inglesa faz parte de um processo muito mais amplo que podemos até mesmo chamar de redefinição cultural, uma vez que os nela envolvidos transformam-se em outra pessoa.

O QUE AFINAL DIZ MEU DIÁRIO?

Este artigo de pesquisa qualitativa-interpretativa (Moita Lopes, 2002) tem como objetivo a observação e análise de meus escritos em diário pessoal, durante o mês de junho de 2023, em um período de mudanças de realocação profissional, que promoveram reflexões acerca de minhas competências diante dos dois ambientes em que estive inserida neste período, uma escola de idiomas privada e uma instituição de educação básica federal.

São esses os espaços que foram explorados em um recorte de meu diário auto etnográfico, aqui transformado em objeto de pesquisa. Utilizei este critério por se tratar do período em que iniciei meu trabalho no Colégio de Aplicação Ufac, o que considero um marco em minha vida profissional, pois esta é minha primeira experiência de trabalho em uma instituição de ensino público.

A escrita do diário de bordo não foi uma ideia autoral, foi uma solicitação de um dos professores de minha pós-graduação, na disciplina de avaliação, como um recurso de autoavaliação profissional. Mesmo hesitante no início desta atividade, hoje entendo que fez muito sentido arquivar esse período através da escrita pessoal, para que, em seguida, eu pudesse reler os fragmentos, buscando compreensão sobre os eventos ali presentes.

A escrita do diário de bordo escolar se justifica por diferentes motivos, mas acredito que principalmente por se tratar do olhar constantemente presente daqueles que são sujeitos e objetos do fazer educacional e, tendo compreensão de que o ambiente escolar para o professor é o que, habitualmente, chamamos de “nossa segunda casa”, quer seja pelo tempo que ali passamos ou ainda pelas circunstâncias da vida escolar que diariamente nos atravessam, a narrativa a respeito de tal espaço é essencial para que possamos buscar movimentos de transformação, como afirma Moita Lopes:

Considerando a relevância da escola na vida dos indivíduos, ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que

passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante do desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros. Além disso, tendo-se em mente o fato de que as escolas são, em última análise, instituições socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento/aprendizagem, pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos, particularmente devido ao papel da autoridade que os professores desempenham na construção do significado (Moita Lopes, 2002, p. 37-38).

Dessa forma, a relevância do tema foi o que me guiou na escolha dos fragmentos que foram expostos à análise, tendo em vista que, durante a releitura do diário, deparei-me com muitas menções a terceiros os quais não me interessa expor, pois este trabalho se dedica a explorar o pessoal e particular e, principalmente, as questões da docência, visto que, em alguns momentos, dediquei-me à exposição de aspectos que fugiram a este tema no diário e, portanto, estes não fizeram parte dos excertos aqui publicados.

SOBRE AS ESCOLAS DESCRITAS

Foi interessante verificar a transformação de meus dias no período da escrita do diário diante das dificuldades e alegrias que minha prática profissional me proporcionou, fosse no curso de idiomas privado, onde atuo há quase oito anos e que recebe, em sua grande maioria, alunos de classe média-alta e ricos, ou ainda no colégio de aplicação da universidade federal do Acre, cujos alunos são, em sua grande maioria, de classe média-baixa e pobres. Tais características díspares, no que diz respeito à estrutura e ao corpo escolar ao qual me exponho todos os dias, em horários diferentes, não são as únicas coisas que promovem discussão através do diário, mas foram aspectos que afetaram diretamente minha prática cotidiana.

São várias as diferenças diárias as quais estou exposta, que vão desde ao fato de que no curso de idiomas os alunos compram seus lanches sem grandes cálculos ou reflexões a respeito da falta de dinheiro, enquanto, no CAP Ufac, a merenda, que deve ser oferecida pela escola, não tem sido suficiente para todos os alunos que, por vezes, passam a manhã e à tarde na escola, sem alimentação, já que não possuem renda ou tem pais trabalhadores, que diariamente precisam se desdobrar diante das necessidades básicas que seus salários mínimos não alcançam.

As diferenças nos espaços físicos das instituições também são um ponto a ser observado, uma vez que a simples possibilidade de exibição de material produzido em sala de aula nunca foi sequer uma questão nas aulas do curso de idiomas, pois há um mural disponível para os alunos exporem seus trabalhos, sejam estes físicos ou online. Enquanto isso, essa necessidade de espaço expositivo tem sido hoje um problema a ser resolvido no CAP Ufac, pois estamos inseridos em um prédio alugado que não permite o uso das dependências fora sala de aula, com alunos que estão sem lugar apropriado para aproveitar seus intervalos, já que o prédio alugado pela Universidade Federal do Acre para a escola foi feito para receber universitários e não alunos da educação básica.

É possível verificar meu incomodo com tal situação no seguinte fragmento de 13 de junho de 2023:

(...) Estou chocada que o CAP está funcionando no prédio da Fameta como assim uma escola funcionando em um andar de um prédio de universidade particular? Fiquei sabendo que os pais denunciaram a escola para o ministério público por falta de merenda porque a prefeitura parou de ajudar e o dinheiro que a Ufac liberou pra merenda não é suficiente como assim?...nem os elevadores estão funcionando tive que subir 4 andares de escada (...)

Este trecho foi escolhido por representar uma preocupação que tenho em relação ao espaço físico escolar, por entender que as instalações desse ambiente podem, em muito, afetar o desempenho do corpo escolar, seja para motivar ou desmotivar os que ali passam grande parte do seu dia. Além disso, o cuidado com o ambiente escolar está totalmente conectado com a promoção da cidadania, se a escola não está sendo cuidada é porque o poder público, responsável por ela, acredita que ali não há valor humano.

Ademais, a preocupação com as alocações da instituição revela uma concepção de educação que ultrapassa o domínio meramente conteudista ou metodológico, uma vez que se volta a uma reflexão sobre o espaço apropriado como constituinte do processo de ensino e aprendizagem, como garantia da cidadania plena. A correlação entre a inadequação do espaço e a (des)atenção do poder público, ideologicamente, está marcada por uma visão de educação que se contrapõe a uma visão bancária (Freire, 1997).

Outro aspecto exposto a respeito das instituições descritas foi a maneira como enxergo as dificuldades que enfrento no exercício da prática docente diante dos discursos que formam e organizam as duas instituições cujas eu me aproprio assim que adentro estes espaços muitas vezes sem nem me dar conta, é possível

verificar neste trecho descrito sobre o dia 01 de junho, aqui escolhi retirar o nome do curso de idiomas por razões jurídicas:

O curso de idiomas hoje foi estressante, essas aulas da noite estão me matando, lidar com alunos que mesmo pagando caríssimo levam o curso como passatempo é uma das coisas que mais me estressar nessa escola, a aluna não faz uma tarefa de casa e acha que vai aprender como se fosse mágica, quando os alunos são crianças ou adolescentes eu ainda converso busco meios de ajudar, mas uma mulher adulta e professora como eu que não me leva a sério e nem leva a sério as próprias necessidades me incomoda demais!

Interessante observar neste trecho que, sem autopercepção, eu me exponho como promotora da lógica de ensino mercantilista da instituição mencionada, um curso de idiomas privado que está apoiado no discurso ideológico capitalista de negócios onde tudo pode ser comprado, do conhecimento transformado em produto; isso se prova ao demonstrar meu descontentamento com o fato de que o pagamento de uma mensalidade está diretamente relacionado ao acesso educacional e também a minha valoração enquanto professora, assino, neste trecho, meu contrato com a educação bancária mencionada por Paulo Freire (1997), já que a definição desta se dá através da ideia de que o saber seria uma espécie de objeto que deve ser transferido pelo iluminado professor para o ser sem luz aluno como um processo estável e sem interferências.

Além disso, neste trecho também exponho minha incapacidade docente de me solidarizar com a aluna por conta de sua idade adulta, ignorando completamente o contexto histórico social que esta traz para a sala de aula, ademais, minha demonstração de cansaço reforça que minha incapacidade é na verdade fruto da exaustão que a maioria dos profissionais da educação se submete em rotinas de trabalho precárias que destroem nossa capacidade de exercitar movimentos psicoemocionais que são fundamentais para o processo de aprendizagem, tais como empatia, paciência, motivação, tolerância e, acima de tudo, respeito por aqueles que escolhem permanecer conosco em sala de aula apesar de tudo, principalmente porque, como reforça Krashen (1987), o filtro afetivo é uma ferramenta fundamental para aqueles que estão aprendendo uma segunda língua independente de suas idades:

Indivíduos com atitudes positivas em relação à L2 terão mais facilidades de adquiri-la, pois apresentarão um filtro afetivo mais baixo e, consequentemente, tenderão a buscar uma maior quantidade de input compreensível (Krashen, 1987. p. 52)

Ainda sobre o filtro afetivo descrito acima, analisemos juntos o trecho de meu diário em 27 de junho:

Melhor dia da semana...adoro as turmas 92 e 82 porque os alunos são curiosos e mesmo quando o projetor não funciona eu posso improvisar que eles não reclamam estão sempre muito dispostos a aprender...consegui fazer uma atividade como texto da Virginia Woolf na 82 que previa apenas um trecho do conto mas eles ficaram tão envolvidos que lemos tudo e ainda consegui fazer a atividade com o celular...que sonho! Primeira aula desde que cheguei aqui que saio satisfeita comigo mesma (...)

Eis um claro exemplo de como o filtro emocional descrito por Krashen (1987) atua não somente no desempenho dos alunos, mas também no dos professores e de como minha própria atitude pedagógica é claramente influenciada por esses ambientes escolares: em um lugar eu me visto de vendedora de conhecimento sem disponibilidade emocional, enquanto na outra há uma certa capacidade muito maior de desenvolver a tolerância e a criatividade. Tal atitude é, na verdade, meu posicionamento ideológico sendo desnudado diante de minhas palavras, como pontua Bakhtin:

Quando estamos nos olhando, dois mundos diferentes se refletem na pupila dos nossos olhos. Graças a posições apropriadas, é possível reduzir ao mínimo essa diferença dos horizontes, mas para eliminá-la totalmente, seria preciso fundir-se em um, tornar-se um único homem (Bakhtin, 1992, p. 43).

Além do filtro emocional atuando em minhas práticas, outro aspecto presente em minhas descrições é a preocupação com a metodologia e, por conta disso, uma constante contradição diante das minhas próprias expectativas a respeito desse tema, no dia 9 de junho eu escrevo:

Estou muito ansiosa, agendei a entrega dos documentos do CAP pra segunda, mas não faço ideia do que esperam de um professor de lá, já atuei com o Pibid mas era outra coisa, não tinha nem metade da responsabilidade que um professor responsável pelas turmas têm, além disso o fato de eu não ter mestrado tem me preocupado, sinto que não serei respeitada como professora por conta disso, mas pode ser devaneios da minha cabeça doida...hoje é dia de revisão final aqui no CNA, estamos próximo do fim do primeiro semestre de 2023 e eu sinto como se a escola estivesse entrando em um período de decadência, faz anos que eu não tenho uma aula observada pela coordenação, os professores novos que chegaram coitados foram jogados nas salas de aula sem o menor treinamento, gente que nunca esteve numa sala de aula antes tendo que lidar com salas de aulas lotadas...eu acho muito errado, primeiro porque não acredito que só saber inglês é suficiente para dar aula de inglês (...)

Neste trecho, fica claro o quanto enxergo as práticas exercidas nas duas instituições como completamente distintas, parto de uma preocupação com meu desempenho no CAP Ufac por entender que ali o ensino de língua inglesa deve partir de um método pós-estruturalista principalmente quando digo *“porque não acredito que só saber inglês é suficiente para dar aula de inglês”* e, mesmo tendo tal consciência, é justamente por minha falta de experiência com esse modelo que é reafirmada em seguida ao descrever a automatização do ensino no curso de idiomas através de um treinamento, sinto uma preocupação que evidencia o estruturalismo em minha prática não me permite agir de maneira criativa e me aterroriza a ponto de me fazer questionar minha competência profissional.

O DITO E NÃO DITO

Não tenho a intenção de fundir-me em uma apenas como propôs Bakhtin, tampouco acredito na possibilidade do eu concluído, pronto e plenamente capaz. Principalmente porque como professora minha responsabilidade maior deve ser com a mudança, sempre que necessário, e pelo bem maior da construção cidadã da sociedade. Nesse sentido, após este trabalho de pesquisa, acredito que a reconstrução se tornou meu desafio diário como professora, como escreveu Freire:

Na formação permanente do professor, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática que se pode melhorar a próxima prática (Freire, 1997, p. 144).

“Desafio” talvez seja a palavra que melhor defina a pesquisa aqui apresentada, sejam esses os que foram mencionados na escrita direta do diário ou ainda na análise do diário através do processo de digitação e releitura. Acima de tudo, o desafio de encarar a própria imagem, porque há o que foi expresso em palavras e o que não foi, mas se fez claro através da análise dialógica do discurso; nesse caso, não mais da eu-professora, mas sim eu-pesquisadora atenta as plurissignificações que cerceiam a escrita do diário, tal qual pontua Bakhtin:

A palavra desse discurso é uma palavra bivocal especial. Ela serve simultaneamente a dois locutores e exprime ao mesmo tempo duas intenções diferentes. Nesse discurso há duas vozes, dois sentidos, duas expressões. Ademais, essas duas vozes estão dialogicamente correlacionadas, como se se conhecessem uma à outra (como se duas réplicas de um diálogo se conhecessem e fossem construídas sobre esse conhecimento mútuo), como se conversas-

sem entre si. O discurso bivocal é sempre internamente dialogizado (Bakhtin, 1924/1979, p. 35).

Para Bakhtin (1935), o discurso é bivocal quando tratamos de perspectivas de valor diferentes, ou como ele determina, conflitos axiológicos. Neste artigo, a axiologia torna-se ferramenta de análise, uma vez que quem escreveu o diário foi a eu-professora enquanto a análise dele foi feita pela eu-pesquisadora, e as vozes expressas por essas servem a objetivos diferentes.

A voz professora tinha a intenção apenas de registro de eventos corriqueiros da sala de aula, enquanto a voz pesquisadora busca compreender o discurso ideológico presente na escrita aparentemente corriqueira, mas que carrega em si diferentes marcas identitárias:

são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica etc.; São as formas da existência estética na sua singularidade. A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional” (Bakhtin, 1924/1979, p. 25).

São muitas as demonstrações presentes em meu diário das diferentes vozes e, portanto, diferentes ideologias atuando em minha performance profissional e até mesmo do meu total desconhecimento a respeito de tais vozes no momento da escrita, que foram expostas apenas agora, no momento da pesquisa. No dia 15 de junho, no diário eu escrevo:

Enviei mensagem pra professora Queila pedindo socorro por conta do CAP, pensei em falar com o professor Victor também mas não quis incomodá-lo...eu simplesmente não sei por onde começar, me sinto aterrorizada diante das questões, logo eu que sempre sou tão resolutiva, mas ter trabalhado até hoje somente em escolas particulares não me preparou pro caos do CAP, eu tenho dificuldades no curso de idiomas privado mas o básico sempre foi oferecido, os alunos estão super excitados mas também amedrontados com as faltas que um período sem estudo promove...recebi um modelo de planejamento da secretaria da escola que quem quer que tenha o feito com certeza só fingiu que praticou aquilo em sala, daí eu me questiono, se eu sou apenas uma substituta posso jogar o jogo e fingir também ou posso me comprometer a fazer algo a respeito só não sei bem como começar... Vou respirar fundo e seguir vai dar certo...

Neste trecho há várias problemáticas a serem exploradas, desde a minha insegurança ao lidar com um novo ambiente profissional e seus desafios, até a minha crença metodológica diante de um planejamento que foi organizado em

uma perspectiva menos estruturalista de ensino de língua, que me obrigou a confrontar minha incompetência frente ao meu engessamento profissional.

Também enxergo meu julgamento de valor a respeito do modelo de minha contratação, como se professores substitutos não tivessem que se comprometer com o ambiente escolar aos quais estão inseridos, já que deles não são pertencentes, como se as experiências de tais profissionais tivessem menor importância e, portanto, devessem ser tratadas com menos responsabilidade e dedicação.

Entendo assim que a voz expressa neste trecho e durante quase toda a jornada de escrita de meu diário demonstra uma constante sensação do que Paulo Freire (2001) definiu como inacabamento do ser ou inconclusão da experiência vital que somente os seres humanos são capazes de experienciar, mas que também por isso, nos torna capazes de promover mudanças em nós mesmos e em nosso meio.

Uma intenção fundamental me move toda vez que escrevo aos camaradas, ora cartas menos longas, ora mais extensas - a de provocar em mim, enquanto escrevo, nos camaradas, enquanto as leiam, uma reflexão crítica em torno de problemas concretos que estamos todos enfrentando na fascinante experiência que é o esforço de reconstrução do país (Freire, 1977, p. 147).

Portanto, ao me propor o estudo de meu diário de bordo como objeto desta pesquisa, não estou somente analisando o discurso ideológico ali presente, mas também busco a reflexão crítica proposta por Freire, mas também a receptividade do novo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo reafirmando que meu diário autoetnográfico não se trata apenas de enunciados isolados, mas que ao escrevê-lo estava a manifestar minha comunidade, heranças históricas, classe social, gênero e identidade. Foi assim que enxerguei a produção de meu diário autoetnográfico enquanto professora, assim segui também como pesquisadora no processo de releitura e análise do que nesse foi exposto, e da mesma forma acredito que os que participem da leitura deste artigo o farão a sua própria maneira pois agora este não mais pertence a mim unicamente, mas também aqueles que se identificarão com o estudo aqui apresentado.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].

BAKHTIN, Mikhail M. **Questões de literatura e de estética a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1998[1975].

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008[1963].

BAKHTIN, Mikhail; [VOLOCHÍNOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 11. ed. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004[1929].

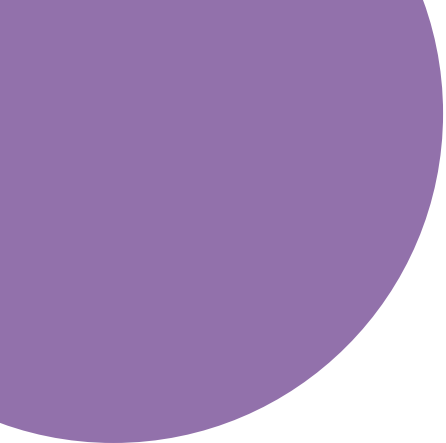
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, vol. 31, número especial 134, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/22216/17980>. Acesso em: 17 mar. 2020.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Prentice-Hall International, 1988.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2002.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2023.



CAPÍTULO 10

O material didático de língua inglesa e o
aparato da heteronormatividade

Tarcísio Ramos Moreira
Victor Santiago

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre como algumas atividades do material didático autoral, desenvolvido pela escola onde o autor leciona, se relacionam ideologicamente à heteronormatividade compulsória (cf. Butler, 2003). Tomando como base o *Livro Didático 2*, utilizado por uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II, será examinada a organização desse material didático e de que forma as atividades propostas articulam ideias relacionadas à ordem do discurso. Busca-se compreender se o material possibilita a problematização de temas como igualdade de gênero e sexualidade. Para isso, este trabalho dialoga com teóricos como Judith Butler (2003) e Moita Lopes (2002), situando-se não apenas no campo dos estudos de gênero e sexualidade, mas também no campo da Linguística Aplicada Crítica (LAC).

Butler, filósofa estadunidense que se dedica ao estudo das construções de gênero e às implicações do feminismo e da Teoria Queer, reflete sobre as representações das sujeitas do feminismo e os processos de construção de gênero na sociedade. Sua abordagem enfatiza as complexidades dessas representações e suas implicações na cena contemporânea, mostrando como a performatividade do gênero está intrinsecamente ligada a estruturas discursivas que moldam a realidade. Já Moita Lopes (2002, 2017), linguista aplicado brasileiro, adota uma perspectiva queerizada sobre a língua e a linguagem, propondo que o discurso opera como uma força capaz de produzir opressão e subjugação, ao mesmo tempo em que abre brechas para resistências. No campo da LAC, Moita Lopes defende a importância de explorar como as práticas discursivas refletem, reforçam ou subvertem normas sociais, incluindo aquelas relacionadas ao gênero e à sexualidade. Segundo Lopes (2017), o discurso não só reflete as estruturas sociais, mas também desempenha um papel ativo na (re)produção e na contestação dessas estruturas.

Nesse sentido, a análise do material didático é situada em uma abordagem crítica, que considera a linguagem como prática social, enfatizando como os textos e atividades propostas no ensino de língua inglesa podem servir tanto para reproduzir ideologias normativas quanto para promover letramentos críticos que desestabilizem essas normas. A Linguística Aplicada, em sua vertente crítica, oferece ferramentas para examinar as interseções entre linguagem, poder e sociedade, permitindo uma abordagem mais ampla e contextualizada da relação entre os discursos presentes no material didático e as dinâmicas de opressão ou resistência.

Com base nessa perspectiva, a pesquisa busca investigar se as atividades do material didático analisado fomentam uma reflexão crítica sobre gênero e sexualidade, questionando representações normativas e abrindo espaço para a pluralidade de vozes e identidades. Além disso, propõe-se verificar se o material transcende a abordagem tradicional limitada à estrutura gramatical, promovendo discussões que dialoguem com os contextos sociais e culturais dos estudantes.

Somos 'seres' do discurso: inconstantes, contingentes, mutáveis ou do devir da performatividade. (...) Tal perspectiva realça a necessidade de estarmos sempre em luta contra os discursos essencialistas que nos aprisionam, prefiguram 'ontologias' e policiam quem somos, nos deixando sem saída para inaugurar outras vidas ou outras performatividades para nossos corpos (Lopes, 2017, p. 28).

Assim, cabe ao interlocutor da mensagem, neste caso o professor, trazer diversidades de discursos e possibilidades para a sala de aula, de modo que os estudantes compreendam que existem outras perspectivas e modos de agir além daqueles impostos pela coletividade. O intuito deste trabalho, portanto, é transgredir e promover discussões que incitem questionamentos e reflexões sobre a elaboração de materiais didáticos que, frequentemente, carecem de representatividade e pluralidade em suas atividades e argumentações.

Para isso, será investigado se o *Livro 2 de Língua Inglesa* do 6º ano da escola analisa representatividade e pluralidade no ensino de língua inglesa. A análise focará em atividades associadas às habilidades (EF06LI06) e (EF06LI17) da BNCC (Brasil, 2017), buscando elucidar se essas atividades abordam questões de diversidade de gênero e sexualidade e promovem o letramento crítico. Conforme Kleiman (1991), "(...) o letramento é um conjunto de práticas sociais que usa a escrita como sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos." Nesse sentido, ao incorporar a criticidade no ensino, o objetivo é transcender a abordagem limitada à estrutura gramatical, considerando fundamentos de uma LAC que aborde em prol da diferença. Esse enfoque visa proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla das vicissitudes da sociedade, incentivando-os, desde cedo, a identificar e combater desigualdades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e plural.

Educação e diversidade de gênero e sexualidade podem ser exploradas por meio da perspectiva apontada por Mello *et al.* (2012), que reforçam a importância de integrar tais temas ao ambiente escolar, promovendo reflexões críticas e inclusivas que dialoguem com as realidades sociais dos estudantes.

Consideramos a escola um espaço profundamente significativo para a construção das subjetividades em nossa sociedade. Em segundo lugar, entendemos a sexualidade como uma construção social constitutiva da experiência humana, que em nossa sociedade é elemento-chave para a formação das subjetividades. Desse modo, devido à importância dos processos educacionais na construção das subjetividades, a escola deve estar preparada também para orientar os alunos a viverem em um mundo plural, onde práticas e desejos sexuais diferentes sejam possíveis e igualmente respeitados (Mello *et al.*, 2012, p. 104).

A escola deve preparar os estudantes para vida em sociedade tendo em vista que conceitos como respeito pelas diferenças e diversidades devem ser ensinados no ambiente escolar e reforçados no seio familiar.

JUSTIFICATIVA

Este trabalho centra-se na análise bibliográfica do material didático utilizado na escola onde o autor leciona, com foco na argumentação acerca de atividades que buscam desenvolver habilidades descritas nos objetivos específicos da BNCC. O objetivo é investigar as relações ideológicas e discursivas mobilizadas pelas atividades do material didático, especialmente no que se refere à forma como questões de gênero e sexualidade são representadas discursivamente. Em particular, busca-se compreender se o material reforça ideologicamente algum “ideal” de família ou se promove perspectivas mais plurais e inclusivas.

Trazer essas discussões para o ambiente escolar é fundamental, pois o papel da escola, conforme argumenta Freire (1967), vai além de formar indivíduos para a sociedade. A escola deve promover o desenvolvimento crítico e social, capacitando os estudantes a intervir de maneira positiva no corpo social. Esse processo não apenas prepara cidadãos para uma sociedade plural, multidiversa e livre de preconceitos, mas também os ajuda a questionar ensinamentos retrógrados provenientes de ambientes conservadores, sejam eles familiares ou institucionais. É por meio do conhecimento que os estudantes aprendem a reconhecer seu lugar no mundo, bem como os espaços e direitos que podem reivindicar.

No entanto, o sistema educacional frequentemente reforça relações de poder, como a heteronormatividade compulsória, perpetuando estruturas que limitam a diversidade. Butler (1990) argumenta que: (...) o gay não é para o hétero o que uma cópia é para o original, mas, em vez disso, o que uma cópia é para outra

cópia. A repetição imitativa do “original” (...) demonstra que o original nada mais é do que uma paródia da ideia do natural e do original (Butler, pp. 56-57).

A partir dessa perspectiva, a heteronormatividade, frequentemente tratada como “natural”, é desmascarada como uma construção discursiva que exclui e desumaniza aqueles que não se enquadram em suas normas. Assim, discutir diversidade de gênero e sexualidade em materiais didáticos e no discurso docente é essencial para criar um ambiente que acolha e legitime todas as identidades. Ignorar essas questões, rotulando-as como tabu, não fará com que as diferenças desapareçam; pelo contrário, perpetuará a invisibilidade e o preconceito.

Dizer a um aluno queer ou a alguém oriundo de uma família considerada “fora do tradicional” que ele pertence e é aceito é uma afirmação poderosa de inclusão. Essa aceitação é construída por meio de debates e pela representação de multiplicidades nos materiais didáticos e nas falas dos professores. Apenas assim é possível combater estruturas discriminatórias como homofobia, transfobia e feminicídio. Privar os estudantes desse contato é negar-lhes as ferramentas necessárias para compreender, criticar e transformar a realidade.

No Brasil, que lidera tristes estatísticas de feminicídio e onde a homofobia permanece profundamente enraizada e normalizada em discursos públicos — de políticos a influenciadores —, abordar essas questões no ambiente escolar é ainda mais urgente. A homofobia, assim como o racismo, a transfobia e a misoginia, alimenta-se de mecanismos que desumanizam o outro. Como ressalta Borrillo (2010, p. 9): “Desumanizar o outro é torná-lo inexoravelmente diferente.”

Portanto, é por meio do conhecimento e do debate sobre questões de gênero e sexualidade que se promove a tomada de consciência e a construção de identidades críticas. Reconhecer o próprio lugar no mundo e o direito de ocupá-lo é essencial para distinguir o que é justo do que é arbitrário. Negar aos estudantes a possibilidade de discutir temas incômodos não apenas limita sua formação, mas também perpetua desigualdades e violências que deveriam ser combatidas na escola – um espaço que deve ser, acima de tudo, transformador e acolhedor. Segundo o autor:

A homofobia tem se revelado como um sistema de humilhação, exclusão e violência que adquire requintes a partir de cada cultura e formas de organização das sociedades locais, já que essa forma de preconceito exige ser pensada a partir da sua interseção com outras formas de inferiorização como racismo e o classismo (Borrillo, 2010, p. 9).

As pessoas devem se sentir constrangidas ao proferir discursos de ódio ou atrocidades que atentam contra a dignidade de indivíduos e grupos. É urgente desfazer a confusão entre liberdade de expressão e discursos que, além de agredir, colocam em risco parcelas da sociedade já extremamente marginalizadas e injuriadas. A liberdade de expressão, como princípio democrático, não deve ser usada como justificativa para perpetuar violências simbólicas ou materiais contra minorias sociais.

Ocultar ou encobrir dos alunos a existência de pessoas que não correspondem ao que se considera “comum” ou “normal” sob uma perspectiva higienista contradiz o papel emancipador da educação. Essa prática, que visa invisibilizar diferenças, ressoa com o que Foucault discute em *História da Sexualidade* (1988). O autor argumenta que a sexualidade foi historicamente construída como algo a ser reprimido, segregado e tratado com pudor, consolidando-se como um tabu que limita discussões abertas e inclusivas. Foucault analisa como a sexualidade foi disciplinada e regulada por discursos de poder, transformando-se em uma prática normatizada que exclui aquilo que foge ao padrão socialmente aceito. Sob essa perspectiva, silenciar ou invisibilizar identidades diversas nas escolas não apenas perpetua estigmas, mas também priva os estudantes de um aprendizado que os prepare para viver em uma sociedade plural e inclusiva.

A escola, enquanto espaço de formação crítica, tem o dever de enfrentar esses silenciamentos e propor discussões que desestabilizem noções excludentes e normativas. Somente por meio de debates abertos e da representação da diversidade é possível construir um ambiente onde todas as identidades sejam reconhecidas e valorizadas. De acordo com o autor:

Um rápido crepúsculo se teria seguido à luz meridiana, até as noites monótonas da burguesia vitoriana. A sexualidade é, então, cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro da casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei (Foucault, 1988, p. 9).

Butler (2019) argumenta que o termo *queer* se refere a toda “performance” dissidente das representações normativas da heterossexualidade. Originalmente utilizado de forma pejorativa, *queer* foi ressignificado como uma estratégia de resistência e afirmação identitária. Para Butler, o conceito vai além de uma simples categoria identitária: é uma abordagem crítica que busca desestabilizar e questionar as normas sociais convencionais relacionadas ao gênero e à sexualidade.

Nesse sentido, pessoas queer já não sentem que devem se esconder para agradar ou conformar-se às expectativas da sociedade, ou mesmo para evitar embaraços. O desconforto, na verdade, deveria ser sentido por aqueles que, ao identificarem diferenças entre si e os outros, reagem com preconceito ou intolerância. Esse deslocamento do constrangimento é fundamental para promover uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dessa forma, torna-se urgente implementar práticas de letramento crítico que ajudem os estudantes a desenvolverem empatia e sensibilidade em relação às diferenças. Mesmo que não tenham contato direto com essas realidades ou que elas não façam parte de suas experiências imediatas, a construção de empatia é essencial para que aprendam a respeitar e valorizar o outro em sua singularidade. Esse processo educacional é vital para preparar indivíduos que contribuam para uma sociedade mais plural e acolhedora.

ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Este trabalho tem como objetivo, por meio da análise bibliográfica do referido material didático e do referencial teórico de autores como Moita Lopes e Alastair Pennycook, compreender e elucidar o processo de ensino de língua inglesa sob uma perspectiva qualitativa no campo da LAC. Fundamentado nos excertos de Moita Lopes e Pennycook, que defendem transgressões nas linguagens, busca-se investigar se é possível ir além do simples objetivo gramatical e incorporar discussões mais profundas e significativas sobre temas sociais. Ou seja, este estudo procura avaliar se o material didático analisado abre espaço para debates que extrapolem a construção estrutural da língua e abarquem questões sociais, culturais e identitárias.

A metodologia deste trabalho será pautada na análise de atividades do livro didático, conforme argumenta Gil (2002, p. 17): “A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não pode ser adequadamente relacionada ao problema.” Trabalhos baseados na análise bibliográfica de obras ou de aspectos específicos de obras publicadas são de grande relevância, pois permitem a atualização de conceitos e melhorias em práticas pedagógicas. No caso deste estudo, o objetivo não é criticar o material didático, mas trazer uma análise fundamentada que permita verificar se as habi-

lidades listadas na BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental II estão sendo trabalhadas e desenvolvidas de forma satisfatória.

Especificamente, busca-se entender se os alunos conseguem assimilar essas habilidades e utilizá-las para construir argumentações sobre diversidade e pluralidade. Essa análise fundamenta-se em conceitos da Linguística Aplicada, que tem como propósito criar inteligibilidades e investigar problemas sociais, criando inteligibilidade para questões frequentemente pouco compreendidas pela sociedade. Nesse sentido, a LAC não apenas aborda o aspecto linguístico, mas também examina desigualdades, marginalizações e empoderamento linguístico no ambiente educacional, contribuindo para a justiça social e para a construção identitária do indivíduo.

Portanto, a análise do livro didático transcende o objetivo de ensinar conteúdo linguístico. Visa também a formação crítica dos alunos como seres pensantes e críticos, em “treinamento” para a vida em sociedade. O objetivo é libertá-los de padrões de comportamento engessados e idealizados por terceiros, dotando-os de pensamento crítico que os capacite a tomar decisões autônomas e a exercer protagonismo sobre suas vidas. Essa abordagem busca promover o reconhecimento da individualidade e das particularidades dos estudantes, bem como incentivar o respeito pelo outro e pelas diferenças, elementos fundamentais para a construção de uma sociedade mais plural e inclusiva.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A atividade a ser analisada encontra-se no segundo capítulo do *Livro 2*, destinado ao segundo bimestre (Serviço Social da Indústria, 2024). A escola adota um material composto por quatro livros, cada um com quatro capítulos, sendo trabalhado um livro por bimestre. A atividade apresenta a imagem de uma família acompanhada de um texto descritivo, com o objetivo de promover a aquisição de vocabulário e o desenvolvimento das habilidades (EF09LI17) e (EF06LI06), que visam construir repertório lexical relacionado a temas familiares.

Contudo, a problemática reside na representação limitada dessa família, que é retratada como completamente branca e heterossexual, ignorando multiplicidades de raça ou orientação sexual. Tal escolha visual e discursiva desconsidera a diversidade que compõe a realidade social e cultural dos estudantes, re-

forçando um ideal normativo que pode perpetuar exclusões e invisibilidades no ambiente escolar.

Imagem 1: A família tradicional



Meet my family!



Here you can see a nice picture of my family. I am Barbara and I'm in the middle, **behind** my grandparents. Their names are Jim and Karen. They're old, but very cool! Grandma **always** makes delicious cupcakes for me and my **siblings**. Mike and Francis are my parents. They're **both lawyers** and work **full time**. But they're great and always find time to **have fun** with us. My little brother, Jeremy, is on mom's lap and my sister, Melissa, is on dad's **lap**. You can also see my aunt Julie and my uncle Jack in the picture. They don't have any children. They often visit us. We live in a nice house near our school. We have a dog, Storm, and a turtle, Snow. They are cute! They love **each other** and **everybody** loves them. We are a happy family!

Fonte: Serviço Social da Indústria, Língua Inglesa: 6º Ano. Caderno 2, 2024, p. 11.

A imagem contida no livro apresenta a representação de uma família, conforme descrita no texto pela personagem Bárbara. No texto, a garota descreve sua família composta por avós, pais, irmãos e tios. Contudo, a atividade que segue essa imagem não promove discussões aprofundadas sobre questões raciais, de gênero ou sexualidade. Além disso, o material mantém-se preso à premissa de que o ensino de língua inglesa deve ser puramente gramatical e voltado para a aquisição de vocabulário, sem intencionar reflexões mais críticas que possam promover o letramento crítico dos estudantes. Na atividade subsequente ao texto, os alunos são instruídos a identificar os nomes dos membros da família e a descrever o que a garota menciona sobre cada um deles. Trata-se de uma atividade de interpretação altamente direcionada e limitada, sem espaço para questionamentos ou análises mais amplas.

Ao discutir a atividade com os alunos, perguntei o que achavam dela, se a consideravam inclusiva, se sentiam-se representados, entre outras questões. Muitos, sendo alunos do sexto ano e com pouca vivência em reflexões críticas, não entenderam de imediato o objetivo das perguntas. Readequando o vocabulário à faixa etária, questionei se acreditavam que a família representada era diversa, se havia pessoas com diferentes tons de pele ou se a família poderia ter “dois papais ou duas mães”. Uma das turmas, caracterizada por sua diversidade, mostrou-se mais engajada na discussão do que na própria atividade do livro. Essa turma incluía estudantes que já se identificavam como queer e crianças oriundas de famílias não tradicionais, como uma aluna que tem duas mães e frequentemente se sente constrangida quando o tema surge em sala de aula.

Essas interações reforçam o papel essencial do professor em trazer discussões diversificadas para a sala de aula, ajudando os estudantes a expandirem sua visão de mundo além das bolhas ideológicas frequentemente criadas por suas famílias. A escola tem a responsabilidade de apresentar pluralidades de corpos e representações que promovam a inclusão e a empatia. A língua inglesa, como parte do campo das linguagens, deve ser uma ferramenta para reflexões e debates, e não apenas um instrumento de ensino gramatical ou pragmático. Enquanto linguagem viva, o inglês oferece um espaço para subversão e transformação, permitindo que a sala de aula se torne um lugar de construção identitária e resistência ao *status quo*.

A mudança de estruturas opressivas ocorre quando há incômodo e desconforto, que, por sua vez, podem ser superados pela transgressão – o ato de ir contra o status quo e dar visibilidade a indivíduos historicamente invisibilizados por uma sociedade normativa. Sobre isso, Homi Bhabha pondera:

Para ver uma pessoa desaparecida é necessário transgredir a demanda; o “eu” na posição de mestria é, naquele mesmo tempo, o lugar da sua ausência, a sua re-apresentação (...) uma medida do “eu”, que emerge de um reconhecimento da minha interioridade, a profundidade do meu caráter, a profundidade da minha pessoa, para mencionar apenas algumas dessas qualidades por meio do qual comumente articulam a nossa auto-consciência (Bhabha, 1994, p. 67; 69 – tradução nossa).

Ao munir os estudantes de ferramentas que o levem a adquirir criticidade, o professor abre uma gama de possibilidades no que tange a transgressão ao imposto pelo corpo social que vê vantagem na manutenção de certas estruturas de poder que são excludentes e destituidoras de direitos e humanidades. A rebel-

dia dá-se no ato de tomar sua narrativa em suas próprias mãos e ser a dona de sua história, sem intermédio de nenhum agente interlocutor ou mediador:

(...) é não um abandono ou abolição mas uma reconceptualização do “sujeito”. É preciso pensá-lo em sua nova posição – deslocada ou descentrada – no interior do paradigma. Parece que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e práticas discursivas que a questão da identidade – ou melhor, a questão da *identificação*, caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação (em vez das práticas discursivas) e a política de exclusão que essa subjetivação parece implicar – volta a aparecer (Hall, p. 105, 2000).

Dado que as estruturas sociais frequentemente desumanizam e desconfiguram tudo o que foge do padrão da heterossexualidade, observa-se que a pessoa que se desvia desse padrão é frequentemente vista como destituída de identidade. No entanto, essa pessoa também é portadora de uma singularidade que a distingue. Essa singularidade, porém, não pode ser plenamente encapsulada por definições fixas ou unidimensionais de gênero. Isso ocorre não porque as identidades de gênero da transcendem suas especificidades, mas porque o gênero está intrinsecamente entrelaçado com outras modalidades de identidade, como classe, raça, etnia, sexualidade e regionalidade. Essas identidades, construídas discursivamente, fragmentam-se diante da pluralidade de expectativas e imposições que as acompanham. Cada ser humano é marcado por vivências únicas, o que evidencia a complexidade e a multiplicidade das identidades. Como aponta Bourdieu, essas interseções e fragmentações não podem ser desconsideradas, pois são fundamentais para entender como os indivíduos se situam em um campo social repleto de dinâmicas de poder e hierarquias discursivas.

[...] os atributos e atos sexuais se vêem sobrecarregados de determinações antropológicas e cosmológicas. [...] a divisão das coisas e das atividades (sexuais e outras) segundo a oposição entre o masculino e o feminino recebe sua necessidade objetiva e subjetiva de sua inserção em um sistema de oposições homólogas. Esses esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como que diferenças da natureza, inscritas na objetividade, das variações e dos traços distintivos (por exemplo em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo que as “naturalizam”, inscrevendo-as em um sistema de diferenças (Bourdieu, 2002, p. 8).

A sociedade, ainda que muitas vezes de forma inconsciente, tende a segregar os indivíduos, baseando-se em uma noção binária de feminino/masculino. Essa perspectiva não apenas limita a estruturação das particularidades que podem ser reconhecidas, mas também descontextualiza e marginaliza politicamente aqueles que performam feminilidade ou que se desviam dos padrões he-

terossexuais compulsórios. Esses sujeitos acabam sendo excluídos das narrativas hegemônicas de classe, gênero e outros eixos de poder, os quais, ao mesmo tempo que constituem a identidade, também tornam contestável a própria noção de singularidade identitária.

A sociedade trata os sujeitos de maneira diferenciada com base em características como gênero e cor, reduzindo frequentemente sua construção identitária ao que é percebido como pertencente à sua genitália, ignorando a complexidade de suas vivências e interseções. Essa abordagem reforça categorias rígidas que já não são capazes de abarcar a pluralidade e a diversidade que os indivíduos demandam urgentemente ser reconhecidas e validadas. Nesse contexto, discute-se a derrocada desses conceitos binários e limitantes, pois eles já não representam a complexidade e a multiplicidade das experiências humanas. Sobre isso, Hall (2004) aponta:

(...) as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (Hall, 2004, p. 12).

A escola deve abordar questões de gênero, raça e outros tópicos sociais, pois o ambiente escolar funciona como um espaço de preparação para a vida futura dos estudantes. Em suas trajetórias, eles serão inevitavelmente confrontados com múltiplas formas de diversidade cultural, de gênero e de crenças. É essencial discutir, debater e aprofundar-se nessas questões, uma vez que é por meio do conhecimento que se aprende a respeitar as diversidades e particularidades de cada indivíduo.

A atividade mencionada apresenta um problema significativo: não abre espaço para reflexões sobre diferentes formações familiares, reforçando estereótipos e preconceitos. Ao não convidar o aluno a refletir sobre a ausência de diversidade na imagem, o material didático perpetua uma narrativa que desconsidera a pluralidade das experiências humanas. O papel do professor no ensino de línguas, especialmente quando fundamentado em conceitos da LAC é crucial. Essa abordagem visa proporcionar inteligibilidade a temas considerados “sensíveis”, articulando conceitos de diferentes áreas do conhecimento. Como aponta Pennycook (2006): “(...) disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de

conhecimento, aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento.”

Essa perspectiva dinâmica e interdisciplinar é essencial para a construção identitária e a reflexão crítica dos estudantes. Validar debates e análises sobre a ausência de representatividade nos materiais didáticos não é apenas relevante, mas necessário. Quando o material didático falha em incluir representações diversas, essa ausência deixa de ser “não intencional” e assume um caráter político. A invisibilidade, mesmo que supostamente desprovida de intencionalidade, configura-se como uma forma de silenciamento. E todo silenciamento é político, seja pela exclusão explícita de um grupo ou por meios sutis de desumanizar sua existência.

Mais uma vez, aplica-se o ditado popular: “O que os olhos não veem, o coração não sente”. A censura do que é percebido como “estranho” (queer) ou fora dos padrões normativos é uma forma de exclusão que impede o reconhecimento pleno da diversidade. Sobre a censura, Orlandi instiga a reflexão, destacando como o ato de silenciar discursos é, em essência, uma prática de controle sobre o que é considerado válido ou legítimo na sociedade:

(...) a censura, vista aqui como por nós não como um dado que tem sua sede na consciência, que um indivíduo tem de um sentido (proibido), mas como um fato produzido pela história. Pensada através da noção de silêncio, a própria noção de censura se alarga para compreender qualquer processo de silenciamento que limite o sujeito no percurso de sentidos (Orlandi, 1995).

Como argumenta Orlandi, a censura limita o sujeito e o destitui de sentidos. Ao desprover algo de significado – especialmente quando se trata de pessoas, estamos privando indivíduos de sua personalidade e humanidade. Esse processo os enclausura em caixas ideológicas rígidas e claustrofóbicas, como as noções binárias de gênero, que excluem tudo o que não se encaixa em padrões normativos ou no ideal valorizado de masculinidade e virilidade. Sobre essa exclusão, Butler (2003, p. 41) afirma: “(...) as qualificações do ser sujeito têm que ser atendidas para que a representação possa ser expandida”. Em outras palavras, a sociedade impõe critérios que determinam quem pode ser reconhecido como sujeito. Aqueles que não atendem a essas qualificações são desumanizados e marginalizados. Essa exclusão reforça os protótipos idealizados de masculinidade e feminilidade, desconfigurando e descaracterizando aqueles que não se encaixam nessas categorias para forçá-los a aderir a estereótipos e normas restritivas. Butler ainda acrescenta:

(...) a restrição binária que pesa sobre o sexo atende aos objetivos reprodutivos de um sistema de heterossexualidade compulsória, ela afirma, ocasionalmente, que a derrubada da heterossexualidade compulsória irá inaugurar um verdadeiro humanismo da “pessoa”, livre dos grilhões do sexo. Em outros contextos, ela sugere que a profusão e a difusão de uma economia erótica não falocêntrica irá banir as ilusões do sexo, do gênero e da identidade (Butler, 2003, p. 41).

Claro que afirmar que todos os problemas sociais serão resolvidos serão solucionados se abolirmos gênero, além de ser uma visão romântica, é utópica. Mas trazer discussões sobre tópicos sociais como homofobia e igualdade são relevantes para construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os desafios enfrentados pelos docentes no ensino de língua inglesa vão além do simples domínio da língua ou da transmissão de conteúdo gramatical. Esses desafios incluem a responsabilidade de promover debates críticos que estimulem a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural. Como evidenciado neste artigo, os materiais didáticos, embora essenciais para a prática pedagógica, frequentemente refletem e perpetuam normas ideológicas que excluem representações diversas de gênero, sexualidade e raça. Tal lacuna destaca a necessidade de professores críticos que consigam transcender as limitações dos materiais didáticos e incorporar temas sociais relevantes em suas práticas pedagógicas.

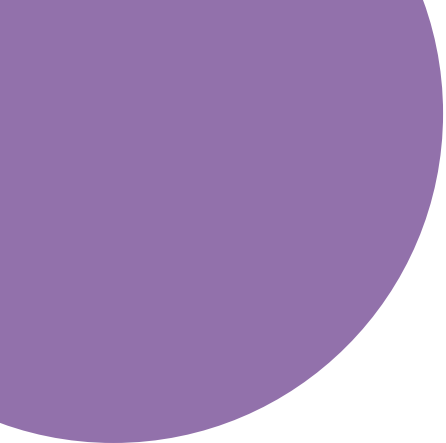
Espera-se que este texto contribua para o fortalecimento de práticas docentes mais reflexivas e críticas, capazes de questionar o status quo e de promover a inclusão no ambiente escolar. Professores comprometidos com o letramento crítico podem usar essas discussões como uma ferramenta para fomentar o respeito às diversidades e a construção identitária de seus alunos. Além disso, ao desafiar ideologias normativas e propor debates que considerem a pluralidade das experiências humanas, os docentes têm o potencial de transformar suas salas de aula em espaços de resistência e mudança.

Por fim, o artigo busca não apenas evidenciar os limites dos materiais didáticos, mas também oferecer subsídios teóricos e reflexões práticas que ajudem educadores a navegarem os desafios do ensino de língua inglesa em um contexto cada vez mais global e diverso. Que este trabalho inspire novos olhares e contribua para uma educação que valorize, respeite e inclua todas as vozes.

REFERÊNCIAS

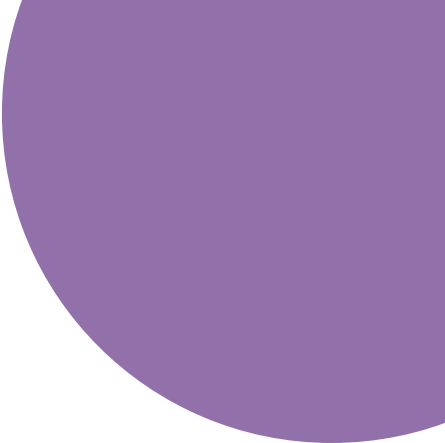
- BHABHA, Homi K. **The location of culture**. London: Routledge, 1994.
- BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.
- BUTLER, Judith P. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. São Paulo: Crocodilo Edições, 2019.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **A vontade de saber**. História da Sexualidade, vol. I. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MELLO, F. et al. Para além de um kit anti-homofobia: políticas públicas de educação para a população LGBT no Brasil. **Revista Bagoás**, Natal, v. 6, n. 7, jan./jun. 2012.
- MOITA LOPES, Luis Paulo da; GONZALEZ, Clarissa Rodrigues; MELO, Glenda Cristina Valim de; GUIMARÃES, Thayse Figueira. **Estudos Queer em Linguística Aplicada indisciplinar: gênero, sexualidade, raça e classe**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SERVIÇO Social da Indústria (SESI). Departamento Nacional. **Ensino Fundamental**: Língua Inglesa: 6º Ano. Caderno 2. 1ª ed. Revisada. Brasília: SOMOS Sistema de Ensino, 2024, p. 11.



EIXO 3

TECNOLOGIAS E MÉTODOS INOVADORES NO
ENSINO DE LÍNGUA INGLESA



CAPÍTULO 11

O Eixo Dimensão Intercultural e a
presença da Literatura no Ensino de
Língua Inglesa

Sara Lavinha Vieira Neri
Camila Bylaardt Volker

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento utilizado para definir as aprendizagens essenciais que os estudantes devem ter ao longo da Educação Básica. Neste documento, as orientações para a área das linguagens têm como objetivo que os alunos participem de diferentes práticas de linguagem de modo que as suas habilidades e formas de expressão sejam aprimoradas ao longo do Ensino Básico.

Na Base é mencionado que o ensino de língua inglesa deve ser direcionado para compreensão das diferenças que são evidenciadas nas práticas sociais, de modo que os alunos sejam capazes de refletir sobre as diversidades de formas de ver o mundo.

A educação voltada para a interculturalidade e respeito às diferenças promove um estímulo ao potencial criativo que a exposição a diversas produções de diferentes contextos culturais pode oferecer. Esse encontro de produções culturais diversas pode ser promovido de maneira eficiente através da literatura, já que a mesma é um instrumento de veiculação de aspectos culturais de diversos povos e sociedades.

Também, na BNCC são apresentados eixos organizadores no ensino de língua inglesa no Ensino Fundamental Anos Finais. Um deles é o eixo **Dimensão Intercultural**, que se baseia na “compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re) construção” (Brasil, 2018, p. 245). Dentro desse eixo, podem ser trabalhados diversos temas relacionados a diferentes culturas e formas de se relacionar.

É através desse eixo que a língua inglesa será trabalhada em conjunto com aspectos culturais e sociais da língua, para que ela não seja reduzida a regras gramaticais, mas que seja tratada como uma nova forma de pensar e de ter novas experiências, bem como o acesso a diferentes culturas.

A Base Nacional Comum Curricular foi escolhida para este estudo por ser o documento orientador das aprendizagens essenciais ao longo do Ensino Fundamental Anos Finais. Nela, a orientação acerca do ensino de língua inglesa é que seja voltado para a interculturalidade de modo que os alunos reconheçam e respeitem as diferenças e as diversidades culturais.

A Base também menciona as competências específicas para o ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental, sendo uma delas:

Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (Brasil, 2018, p. 246).

Nesta competência, entende-se que, ao longo do ensino fundamental, os alunos devem ter contato com diferentes produções artístico-culturais produzidas em língua inglesa, com o objetivo de ampliar suas concepções de mundo e mesmo de apenas apreciar manifestações culturais diferentes das que têm contato no seu cotidiano.

No entanto, ao trabalhar com as habilidades previstas para o ensino de língua inglesa nos anos finais do ensino fundamental, notou-se que a literatura é a menos favorecida das produções culturais mencionadas, sendo citada apenas brevemente em toda a seção do documento que é dedicada ao ensino de língua inglesa.

Dessa forma, a literatura foi escolhida por acreditar que essa produção cultural pode levar os alunos a refletir sobre as diferentes formas de ver o mundo, bem como serem expostos a diferentes sentidos com base em produções literárias oriundas de contextos culturais diferentes ao que estão habituados.

DESENVOLVIMENTO

A BNCC, documento que define as aprendizagens que são essenciais para cada etapa do Ensino Básico, apresenta orientações para o ensino de língua inglesa de forma que o ensino do idioma seja desvinculado de uma comunidade ou território específicos. Nesse documento também é apresentado o conceito de interculturalidade através de um eixo organizador proposto para o componente curricular.

Ao longo do documento, a palavra interculturalidade é mencionada apenas uma vez, ao discorrer sobre a perspectiva metodológica que irá nortear o ensino de língua inglesa nos anos finais do Ensino fundamental:

Esse entendimento favorece uma educação linguística voltada para a **interculturalidade**, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas so-

ciais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (Brasil, 2018, p. 242, grifo nosso)

A proposta do ensino de inglês para os anos finais do Ensino Fundamental é que seja intercultural com acesso a diferentes produções e práticas de linguagem diversas de modo que os alunos tenham repertório para analisar o mundo a sua volta.

O crítico literário Antônio Cândido afirma que uma das faces da literatura é que ela é uma forma de expressão que “manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos” (Cândido, 2004, p. 176), portanto, a presença da literatura nas aulas de língua inglesa seria capaz de promover a reflexão e o debate acerca da identidade dos leitores que, através da leitura de outra pessoa (autor), podem refletir e construir a sua própria forma de se expressar.

Visto que a BNCC aborda as questões de interculturalidade no ensino de língua inglesa, vê-se na literatura uma oportunidade para trabalhar esse tema durante as aulas de língua inglesa no Ensino Fundamental Anos Finais. Porém o documento menciona o tema apenas uma vez em toda a seção voltada para a língua inglesa em uma habilidade designada para o 8º ano:

(EF08LI18) Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, **literatura**, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas (Brasil, 2018, p. 259, grifo nosso)

Na habilidade destacada, a literatura é citada apenas como uma das manifestações artístico-culturais que podem ser trabalhadas nas aulas de língua inglesa. Visto que a carga horária da disciplina é pequena, o professor teria que decidir qual das manifestações artísticas seria trabalhada nas aulas de língua inglesa.

Sendo assim, nas aulas de língua inglesa, o mais comum é que os professores de língua inglesa selecionem manifestações artísticas como música e cinema, pois estas não demandam muito tempo para serem trabalhadas durante as aulas. Além disso, muitos supõem que estas manifestações são as que os alunos mais têm contato no seu dia a dia. Isso deixa a literatura como uma opção menos favorecida, dado que a mesma demandaria muito tempo para ser trabalhada em sala de aula e muitos partem da suposição que os alunos não têm muito contato ou não gostam de produções literárias.

Devido às poucas ocorrências dos termos selecionados, foi localizado também o termo “intercultural” ao longo do documento, sendo esta a primeira ocorrência do tema: “A proposição do eixo Dimensão **intercultural** nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção” (Brasil, 2018, p. 245).

Neste ponto, o documento menciona um eixo chamado Dimensão intercultural, que proporcionaria aos alunos competências e habilidades relacionadas à compreensão de diferentes práticas de interação e vivência oriundas da cultura que é compartilhada socialmente em locais que o aluno não convive.

Neste eixo, há a oportunidade de inserir a literatura, pois através dela poderiam ser exploradas diferentes vivências e formas de se comunicar. Por meio de histórias fictícias ou não, os alunos poderiam ter acesso a diversas culturas através da história de personagens, onde ao invés de meramente estudar história ou aspectos soltos de outras culturas, eles poderiam conhecer de maneira mais imersiva outra cultura ao mesmo tempo em que praticam suas competências linguísticas na língua alvo.

Através da literatura, é possível mobilizar não só aspectos linguísticos como diversos temas e saberes, como afirma o teórico francês Roland Barthes: “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso” (Barthes, 2013, p. 17). Desse modo, a literatura se apresenta como vantagem nas aulas de língua inglesa, visto que ela atua como acervo de saberes de diferentes povos e culturas.

Barthes também afirma que a literatura pode manifestar diversos saberes:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (Barthes, 2013, p. 16).

Sendo assim, através da literatura, podem ser discutidos diversos temas, não só relacionados a língua inglesa, bem como debater diversos assuntos relacionados a diferentes áreas do conhecimento, como história, geografia, ciências e até mesmo promover discussões que muitos alunos têm necessidade e não são feitas no âmbito familiar como questões de gênero, sexualidade e etc.

Após a proposição do eixo temático Dimensão Intercultural, a BNCC menciona novas prioridades para o ensino de língua inglesa, levando em consideração a perspectiva do inglês como língua franca:

Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência **intercultural** (Brasil, 2018, p. 245, grifo nosso)

Desse modo, a BNCC recomenda que o ensino de língua inglesa seja voltado também para reflexões sobre a língua de modo que resulte no “desenvolvimento da competência intercultural” (Brasil, 2018, p. 245). Porém, não está explícito no documento o que seria exatamente essa competência.

Ao apresentar os eixos organizadores, o eixo de conhecimentos linguísticos apresenta que o trabalho com as normas da língua devem ocorrer em harmonia com as habilidades previstas nos demais eixos organizadores:

EIXO CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS – Práticas de análise linguística para a reflexão sobre o funcionamento da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão **intercultural** (Brasil, 2018, p. 250, grifo nosso)

Dessa forma o eixo Dimensão Intercultural é mencionado, dando ênfase que o trabalho com as competências linguísticas não pode estar descontextualizado. Portanto, este se configura um eixo muito importante no ensino de língua inglesa, pois ele é o eixo que possibilitará que a língua não seja somente um compilado de regras gramaticais, pelo contrário, através desse eixo a língua será tratada pelo que ela é: uma forma de se expressar e se reconhecer no mundo.

Logo após essa discussão, o eixo Dimensão intercultural é mencionado com o seguinte fundamento:

EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL – Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos (Brasil, 2018, p. 250, grifo nosso)

Os objetos de conhecimento desse eixo temático dão a entender que o professor somente irá falar e expor sobre a disseminação da língua inglesa, como podemos ver na primeira habilidade desse eixo temático: “(EF06L124) Investigar

o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua)” (Brasil, 2018, p. 251).

Essa habilidade proposta para o 6º ano sugere que os alunos investiguem quais países têm a presença da língua inglesa, mas limita-se a apenas identificar os países falantes da língua e reconhecer elementos dessa língua incorporados no cotidiano da comunidade onde os alunos estão inseridos.

Também no eixo temático Dimensão Intercultural, é proposta para o 9º ano a seguinte habilidade: “(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania” (Brasil, 2018, p. 263).

É uma habilidade muito significativa para a discussão com os alunos, mas qual tom deve cada professor dar para o assunto? Vai falar de forma suavizada sobre a opressão linguística que aconteceu? Irá expor como os que foram obrigados a aprender o idioma se sentiram? O documento precisa discorrer mais sobre essas questões, pois, um grande número de alunos que frequentam a escola pública tem o que a escritora Chimamanda Adichie (2019) chama de “história única” sobre a língua inglesa.

Em seus pontos de vista, a língua inglesa é falada apenas por países como Estados Unidos ou Inglaterra, no máximo Austrália. Boa parte deles ouve com grande surpresa que países como Índia e Nigéria também têm o inglês como idioma oficial. E, através da literatura desses países, muito se pode aprender sobre o processo de colonização e a opressão que ocorreu durante esse período.

Foi através da literatura que Chimamanda descobriu uma nova história sobre os livros:

Eu amava aqueles livros americanos e britânicos que lia. Eles despertaram minha imaginação. Abriram mundos novos para mim, mas a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma história única sobre o que são os livros (Adichie, 2019, p. 14).

Portanto, através da literatura, os alunos também podem se desfazer da “história única” que tem sobre a língua inglesa, que esta não é uma língua exclusiva dos Estados Unidos ou Inglaterra, mas que ela está presente em muitos outros países com diferentes culturas e formas de ver o mundo.

Ainda refletindo sobre o eixo Dimensão Intercultural, considerou-se a concepção de Walsh (2009), que caracteriza a interculturalidade em três diferentes perspectivas: relacional, funcional e crítica. Na perspectiva relacional, a interculturalidade seria apenas o contato entre pessoas de diferentes culturas, com diferentes valores e tradições, mas que esse contato pode ser em relação de igualdade ou desigualdade.

Na perspectiva funcional, a interculturalidade se refere ao reconhecimento das diferenças, com a intenção de incluí-las na sociedade, mas de modo que ela seja “funcional” a estrutura da sociedade tal qual ela está, sem questionar o funcionamento desigual da sociedade.

Na perspectiva crítica, a interculturalidade serviria não só para reconhecer a diversidade cultural existente na sociedade, mas partir dessa diversidade para reestruturar a sociedade. Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica “afirma a necessidade de mudar não apenas as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, a inferiorização, a racialização e a discriminação” (Walsh, 2009, p. 7).

A partir das definições de interculturalidade citadas, nota-se que a interculturalidade funcional é a perspectiva presente na BNCC, pois o documento menciona que a educação linguística é voltada apenas para “o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças” (Brasil, 2018, p. 242).

A perspectiva mais interessante de ser trabalhada nas escolas é a perspectiva crítica, para que os alunos possam refletir sobre a estrutura da sociedade, de modo que eles caminhem para se tornar cidadãos críticos que não apenas reproduzem comportamentos discriminatórios, mas atuem na sociedade de forma a de fato torná-la (e reconhecê-la como) um ambiente diverso e saudável para todos.

CONCLUSÃO

A literatura, que geralmente se configura como um instrumento de veiculação de aspectos culturais, é um objeto de estudo que pode ser muito explorado no contexto do ensino de língua inglesa, visto que este leva em consideração que o aluno seja exposto a aspectos culturais de uso da língua. No entanto, no ensino de língua inglesa na educação básica tem-se sobressaído o ensino de gramática ou o ensino de habilidades de leitura, com raras utilizações da literatura.

Desde a infância, as pessoas estão constantemente adquirindo conhecimento sobre a sua língua e cultura e os alunos não são diferentes, por conta disso, é comum que eles tenham a tendência de atribuir os aspectos culturais do seu contexto social como únicos e se fechem para experiências diferentes.

Visto que a BNCC propõe uma educação linguística voltada para a interculturalidade, viu-se na literatura uma área a ser explorada com relação ao ensino de língua inglesa, pois, através da literatura pode ser ensinado muito mais do que o componente curricular ou competências linguísticas. A literatura, além de ensinar habilidades de leitura e escrita, pode veicular significados complexos capazes de incentivar a reflexão de temas que são essenciais ao desenvolvimento dos alunos.

Após a análise da proposta da BNCC para o ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental, compreende-se que a presença da literatura nas aulas de língua inglesa é muito importante para que, desde cedo, os alunos possam ter contato com outras culturas, de modo que ajude na reflexão sobre sua própria identidade, além de promover um estímulo ao respeito e proporcionar o desenvolvimento de uma concepção de mundo mais ampla.

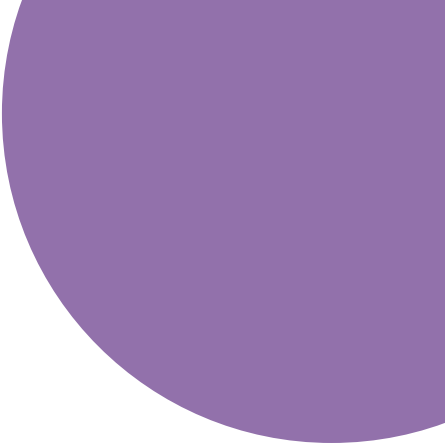
A escritora Chimamanda Ngozi Adichie narra que “as histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar” (Adichie, 2019, p. 32). Portanto, é importante que as literaturas selecionadas para os alunos sejam as mais diversas possíveis, justamente para haver espaço para que os alunos possam refletir e discutir sobre assuntos diversos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BARTHES, Roland. **Aula**. 14. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- VASCONCELOS, L. M. de. Interculturalidade. In: ALMEIDA, Maria Cândida Ferreira de (org.). **Mais definições em trânsito**. Salvador: Centro de Estudos

Multidisciplinares em Cultura; UFBA, 2007. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/INTERCULTURALIDADE.pdf>. Acesso em: 31 out. 2023.

WALSH, Catherine. Hacia una comprensión de la interculturalidad. **Tukari: Espacio de Comunicación Intercultural**, Guadalajara, ano 2. n. 11. p. 6-7, 2009.



CAPÍTULO 12

Inglês como um produto: implicações
éticas da mercantilização do ensino de
língua inglesa

*Marcelo Felipe Silva Pinheiro
Victor Santiago Sousa*

INTRODUÇÃO – A LÍNGUA INGLESA NO MUNDO GLOBALIZADO

A língua inglesa é considerada por muitos como a língua das interações globais, do mercado externo, dos grandes comércios e, principalmente, a língua daqueles que detêm o poder. Dentro desse aspecto, é importante ressaltar que frequentemente o inglês é colocado no lugar mais alto do pedestal das línguas e que sua utilização é vista por muitos com grande apreço, admiração e prestígio. No mundo globalizado, onde o inglês está presente nas propagandas, nas redes sociais, nos rótulos, séries, filmes, músicas e até no vocabulário diário através de estrangeirismos, é possível perceber que essa língua ganha espaço diariamente na vida das pessoas.

Quando pensamos em inglês e na sua existência enquanto língua que medeia as interações globais, pensamos que “vivemos num mundo globalizado [...] isso significa que os destinos dos diferentes povos que habitam a terra se encontram cada vez mais interligados e imbricados no outros” (Rajagopalan, 2003, p. 57). Dessa forma, precisa-se compreender que a língua inglesa sai do *regional* e parte para o *global*, como o próprio Rajagopalan (2003) aponta. Além disso, é preciso dizer que o inglês está cada dia mais sendo influente nas identidades linguísticas das pessoas. A presença dessa língua acaba por ditar regras, tendências e até comportamentos na sociedade contemporânea. Aqui a língua inglesa é de fato vista como dominante.

Dentro do mundo educacional, a língua inglesa também assume um papel de grande relevância. Sua classificação como *língua franca* dentro da Base Nacional Comum Curricular (2018), atual documento regulador da educação, muda a perspectiva que essa língua deve assumir nas instituições de ensino no Brasil. Além disso, como sugere Jenkins (*apud* Siqueira, 2013 p. 11), podemos entender como *língua franca* “o termo [...] em relação a um contexto específico de comunicação: uma escolha feita entre falantes de diferentes experiências culturais e de nacionalidades diversas”. Com essa nova roupagem, é possível ensinar inglês de forma mais efetiva e sem as amarras da dicotomia entre *American vs. British*, rompendo com ideais tradicionais e encarando o ensino de língua inglesa como prática social, como orienta Jordão (2014, p. 21).

Com esse novo *status* de língua franca, pode-se perceber que o inglês assume uma nova aparência não somente dentro do cenário educacional, mas também dentro desse cenário de mundo globalizado. A utilização da língua inglesa por parte da comunidade internacional para mediar conversas entre pessoas de

países distintos é algo surpreendente. Perceber o poder que o inglês desenvolve no processo da comunicação global é interessante.

Entretanto, apesar da língua inglesa poder propiciar situações de interação social entre pessoas de nacionalidades diferentes, oportunizar o aprendizado não dicotômico de inglês nas escolas por meio do *English as a lingua franca* e ser visivelmente importante para a comunidade internacional através de publicação de artigos, inovações tecnológicas e questões de diplomacia, há um lado não interessante desse nível exacerbado de globalização que o inglês atingiu dentro das escolas brasileiras: a venda e concepção da língua como um produto.

Com a grande necessidade de língua inglesa na sociedade contemporânea e a cobrança excessiva para que os jovens aprendam inglês o mais rápido possível, percebe-se que as instituições de ensino privado recorrem a programas de inglês ou propostas de ensino bilíngue com o intuito de oferecer um “diferencial” para os “pais clientes”. Dessa forma, a língua inglesa se torna uma moeda de troca que a escola oferece às famílias a fim de efetivar mais matrículas nas instituições, colocando de lado todas as características necessárias para efetivar de fato o ensino de inglês. Aqui, o primeiro e grande foco da instituição é o lucro, não o ensino.

Portanto, seguindo os postulados de Moita Lopes (1996), esse artigo foi escrito dentro do campo da linguística aplicada, com foco na perspectiva transgressiva apontada por Alastair Pennycook (2006), a fim de problematizar as questões referentes à negligência do ensino ético de inglês e a recorrência cada vez mais alta da mercantilização da língua inglesa, a colocando como um produto à venda, de fácil aquisição, sem barreiras para alcançar o resultado desejado. É importante também refletir que este trabalho não busca resolver os problemas aqui levantados, mas sim criar um espaço de reflexão crítica para os leitores, oportunizando problematizações acerca dessa antiética no ensino de inglês e a mercantilização da língua inglesa.

METODOLOGIA

O artigo tem caráter qualitativo e foi desenvolvido durante os últimos quatro meses do ano de 2023, como produto final da Pós-graduação Lato Sensu em Ensino de Língua Inglesa, oferecida pela Universidade Federal do Acre (Ufac). A pesquisa foi desenvolvida no campo da linguística aplicada postulada por Moita Lopes (1996) sob o viés transgressivo apontado por Pennycook (2006).

Inicialmente, a pesquisa surgiu devido às reflexões vindas das inquietações ao pensar qual papel a disciplina de língua inglesa assume em uma escola. Ser professor e coordenador de área de língua inglesa em uma instituição de ensino privado fez com que a reflexão apontada acima ficasse cada vez mais intensa. A partir desse ponto, ao observar meus questionamentos, foi possível perceber que o inglês se tornou uma moeda de troca para grandes negociações entre empresa/instituição e clientes/pais. Por meio disso, veio a necessidade de problematizar, refletir, pesquisar e analisar essa mercantilização da língua e as implicações que isso pode causar no processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, com a língua inglesa se espalhando pelo mundo através do processo de globalização e as pessoas se tornando “cidadãs do mundo” (Rajagopalan, 2003, p. 57) ao invés de viverem apenas suas realidades regionais, pode-se inferir que essa mercantilização da língua inglesa não tem ficado apenas dentro do espaço escolar. É comum vivenciar cenas onde o inglês se torna um produto dentro do meio digital, principalmente em plataformas de vídeos online como *YouTube*. Dessa forma, essa pesquisa, que surge das inquietações na escola e parte para o meio digital, vai analisar três pôsteres de vídeos que estão presentes na plataforma *YouTube*, onde o conteúdo do material analisado se concentra no ensino de inglês por via online.

O primeiro pôster analisado vem de um vídeo onde a temática é “aprenda o básico de inglês em 7 dias”, onde o autor do material aponta palavras e expressões necessárias para aprender inglês básico de forma rápida, em apenas uma semana. A segunda imagem aborda o aprendizado de língua inglesa de forma “automática” por meio de roteiro. Já a terceira imagem se concentra em um relato pessoal com orientações e dicas para aprender inglês sozinho em até três meses. Muitas problemáticas podem ser refletidas através dos enunciados presentes nos pôsteres analisados, problemas esses que refletem principalmente na falta de ética desses profissionais no processo de ensino de língua inglesa e que, automaticamente, afeta a jornada de aprendizagem dos alunos.

ANÁLISE DOS PÔSTERES – A VENDA DA LÍNGUA INGLESA

A língua inglesa tem ganhado grande relevância no cenário educacional brasileiro há alguns anos, sendo nas escolas, nos cursos de idioma, na internet, em propagandas televisas ou *online*. Com o fortalecimento do pensamento “*preciso de inglês para o ter um bom emprego*” e o grande *boom* das propostas de ensino

bilíngues em vários níveis da educação básica, o inglês assume um papel de protagonismo frente às outras línguas existentes e materiais escolares. Entretanto, há sempre um preço a ser pago devido essa grande exposição.

Segundo a BNCC (2018), a língua precisa ser ofertada nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Nas escolas públicas, isso de fato acontece. Os discentes têm aula de língua inglesa do 6º ano a 3ª série. Porém, nas instituições de ensino privado, a língua inglesa, geralmente, é ofertada desde o ensino infantil. Dessa forma, os formandos já começam a ter contato com o inglês de forma precoce. Apesar dessa interação com a língua inglesa de forma antecipada ser algo relevante, precisa-se ser questionado aqui que inglês é esse que está sendo transmitido para crianças e jovens.

Atualmente, a língua inglesa deve ser encarada como língua franca, um “território não neutro” (Siqueira, 2018, p. 94) e que possibilita falantes de diversas línguas utilizarem esse idioma para se comunicar. Entretanto, nas escolas, cursos de inglês, vídeos em plataformas digitais, há uma cobrança excessiva na perfeição da fala, do uso impecável da gramática e da necessidade exacerbada de se parecer mais e mais com o nativo americano/britânico. Infelizmente, nessas situações, o inglês se torna algo enfadonho, cansativo e muitas vezes separatista, colocando os aprendizes em caixas separadas e intimidando aqueles que estão no processo de aprendizado.

Existem dois grandes problemas que podem ser percebidos durante as reflexões acerca de que inglês é esse que está sendo ensinado: a) o foco no lucro e a “secundarização” da língua; b) a (falta de) eticidade no ensino de língua inglesa. As escolas, cursos de idioma, vídeos em plataformas digitais, estão mais focados em arrecadar capital do que de fato ensinar inglês de forma ética. É possível perceber em slogans, banners, folders, outdoors e em várias outras formas de marketing que a língua inglesa vira um produto de fácil troca. Aqui podemos entender a palavra *produto* como Karl Marx define *mercadoria*:

A mercadoria é, antes de tudo, um objeto externo, uma coisa que, por meio de suas propriedades, satisfaz necessidades humanas de um tipo qualquer. A natureza dessas necessidades – se, por exemplo, elas provêm do estômago ou da imaginação – não altera em nada a questão. Tampouco se trata aqui de como a coisa satisfaz a necessidade humana, se diretamente, como meio de subsistência, isto é, como objeto de fruição, ou indiretamente, como meio de produção (Marx, 2023, p. 157).

Desta forma, vale ressaltar que a mercantilização da língua inglesa se torna um perigo iminente a partir do momento em que, se a grande preocupação for o lucro financeiro, onde vai parar a seriedade e compromisso com o processo de ensino- aprendizagem? Será que há efetivação do aprendizado quando a instituição de ensino ou o professor estão apenas visando o dinheiro? A reflexão precisa ser feita para que haja mudanças nesse sistema.

Uma forma de refletir e analisar essa visão de inglês como um produto é por meio dos anúncios de vídeos na plataforma digital *YouTube*. Nesse ambiente online há uma variedade de produções visuais feitas por professores de língua inglesa ou até mesmo pessoas sem formação adequada, a fim de ensinar inglês prometendo fórmulas mágicas para um aprendizado rápido e efetivo.

Imagem 1 – Pôster de um vídeo do canal Mairo Vergara



Fonte: Mairo Vergara. Inglês para Iniciantes – Aprenda o Básico em 7 dias. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HkWH_wPRnqo. Acesso em: 10 nov. 2023.

Com a premissa de que o estudante aprenderá o básico da língua inglesa em 7 dias, o pôster do vídeo acima traz consigo uma gama de problemáticas: como classificar um aluno como iniciante no inglês sem fazer uma avaliação de nivelamento? O que seria “o básico” da língua inglesa? Além disso, é claramente pífia a ideia de aprender inglês em 7 dias. Observando o pôster e o conteúdo apresentado no vídeo de Mairo Vergara, pode-se afirmar aqui a existência do que Paulo Freire chama de “educação bancária”

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que

arquivam. [...] Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também (Freire, 2014, p. 80-81).

Dentro dessa visão bancária postulada por Freire, é possível perceber que o aluno é um mero acumulador de falas e projeções ditas pelo professor. Relacionando com o conteúdo presente no vídeo e poster da imagem 1, perceber-se que o ato de ensinar vocábulos soltos, frases prontas e fixação de gramática não se encaixa em um processo de ensino-aprendizagem com autonomia e sem opressão. Além disso, durante o vídeo, existem uma recorrência de menções ao seu site e o material produzido por sua equipe que estão disponíveis para aqueles que querem comprar. Desta forma, percebe-se mais uma vez que há uma vereda que nos leva novamente ao ponto do inglês como um produto: o lucro financeiro.

Ainda com base no poster e no vídeo da imagem 1, percebe-se que ao forçar o discente a memorizar palavras, decorar tabelas de verbos e traduzir expressões, você está impondo a ele somente uma forma de aprendizado. Essa forma de aprendizado não está preocupada com sua efetivação em si, mas sim com os números de visualizações em vídeo, o nível de engajamento alcançado e, consequentemente, os recursos financeiros que serão provenientes da quantidade de pessoas que consumirão o conteúdo ali gravado/publicado. Tudo volta a ser sobre dinheiro.

Imagem 2 – Pôster de um vídeo do InglêsDeBoa



Fonte: InglêsDeBoa. Roteiro P/ Aprender Inglês de Forma Automática. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=IZ_A6o5MgKU. Acesso em: 10 nov. 2023.

Na imagem 2 ainda é possível verificar o modelo de educação bancária postulada por Freire (2014). Torna-se uma situação ainda mais preocupante quando surge a ideia de aprendizado de língua inglesa por meio “automático”, fazendo crescer questionamentos como: que língua inglesa automática seria essa? Existe aprendizado de línguas automatizado? Como aprender uma língua viva e fluida por meio de um roteiro? Indagações necessárias para refletir sobre a criticidade do problema.

A concepção de aprendizado por meio de roteiro com resultados automáticos vai de encontro com as ideias de uma educação libertadora. Freire aponta que

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros recipientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente (Freire, 2014, p. 94).

E ele ainda complementa essa ideia de libertação colocando em contraste com a concepção bancária, quando fala

O antagonismo entre as duas concepções, uma, a “bancária”, que serve à dominação; a outra, problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação (Freire, 2014, p. 95).

É necessário refletir sobre a educação libertadora (em oposição à educação bancária) tendo em vista que somente uma delas nos leva no sentido favorável ao conhecimento. Em relação ao aprendizado de língua inglesa dentro das perspectivas mostradas nesses dois pôsteres de vídeos, é preciso louvar a existência e a possibilidade de aprender inglês dentro de um panorama libertador, já que a educação bancária e a visão mercadológica do inglês acabam por tirar do aprendiz a capacidade de conhecer uma nova língua de forma natural e crítica, aprendendo que o inglês vai além de tabelas verbais, léxicos e estruturas gramaticais fixas. Quando rompemos com as ideias de venda do inglês e seu ensino não ético, a taxa da língua como um produto é superada e a competição entre o “bancário” e o “libertador” pode ser extinguida, vencendo aquela que nos leva ao aprendizado crítico e reflexivo.

Imagem 3 – Pôster de um vídeo do canal Nerd de Negócios



Fonte: Nerd dos Negócios. Como Aprender Inglês em 3 Meses da Sua Casa [eu aprendi assim]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=luipyUSgMY4>. Acesso em: 10 nov 2023.

A última imagem a ser analisada se desprende um tanto da educação bancária e parte para educação com viés financeiro. O vídeo desse pôster está em um canal direcionado a negócios e marketing digital. O homem na qual aparece na imagem e no vídeo não tem formação na área de língua inglesa e nem formação na área educacional (assim como o indivíduo da imagem 2). Infelizmente, isso é muito mais comum do que podemos imaginar.

Durante o vídeo, as falas do apresentador são similares às dos populares *coaches*, onde culpa as pessoas por não saberem inglês, afirma que a preguiça desses indivíduos impossibilita que eles não saibam a língua de forma efetiva e que a falta de dedicação excessiva faz com que eles não consigam mais dinheiro ou empregos melhores. Além disso, como já vimos anteriormente, ele sempre faz referências a sites parceiros na qual percebe-se que existe uma parceria financeira entre os dois. Aqui, mais uma vez, a língua inglesa vira um produto digno de escambo. Acaba sendo antiético e torna-se uma falta de respeito com os aprendizes quando surgem pôsteres, propagandas, vídeos, como esse. A relação do aluno com essa nova língua durante o processo de aprendizado precisa ter calma, paciência, resiliência e dedicação. Além disso, afirmar que aprendeu “sozinho”, sem auxílio, sem orientação, acaba por diminuir a relevância dos professores dentro desse processo. Sabe-se que os docentes, quando firmados numa pedagogia libertadora, podem exercer suas funções com maestria e fazer os aprendizes deslancharem sobre a língua, tornando-os atores principais desse grande processo. Vale também lembrar que

os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas do aprendizado (hooks, 2013, p. 22).

Os professores são peças fundamentais durante o processo de ensino-aprendizagem, mas não são exclusivamente eles que devem tomar conta de tudo. Como afirmado por bell hooks, os docentes precisam engajar seus aprendizes no processo, tornando possível e fazendo ser efetivo o aprendizado. É papel do professor criar um ambiente favorável ao estudo, colocando-se à disposição daqueles que de fato querem mergulhar na imensidão da língua inglesa, mas também é papel do discente querer fazer parte de tudo isso.

Além disso, ainda refletindo sobre a importância que os professores compreendam a relevância de suas ações em sala de aula, vale refletir que

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo (hooks, 2013, p. 25).

Quando pensamos em um ensino libertador, podemos também pensar em um processo de ensino-aprendizagem crítico. O professor, enquanto regente da sala de aula, pode oportunizar para seus alunos um ambiente de reflexão e problematização, buscando fazer com que sua classe seja um lugar que todos possam aprender e participar. É interessante também afirmar aqui que, ao escolher esse viés libertador, fugindo das amarras do mercantilismo linguístico, o docente pode romper com os ideais antiéticos e levianos apresentados nos pôsteres e vídeos mencionados acima. Desta forma, podemos acreditar que um dia, talvez, os problemas apresentados e discutidos acima possam ser superados.

O ENSINO ÉTICO DE LÍNGUA INGLESA

Ao falar da mercantilização da língua e de como o inglês tem virado um produto dentro do âmbito digital, faz-se necessário abordar as questões (não) éticas referentes a isso, tendo em vista que essa é uma das principais implicações que o mercantilismo linguístico pode causar.

Primeiramente, precisamos partir da ideia de ética postulada por Freire (2020, p. 17) onde aponta que “a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. [...] falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano”. Desta forma, vale ressaltar que a ética é característica necessária na vida enquanto ser humano, principalmente no aspecto profissional.

Pouco se fala sobre a necessidade de uma formação ética dentro da carreira do professor. Durante o processo de formação docente, muitas teorias são ensinadas e explicitadas para ajudar na trajetória profissional. Entretanto, não existem muitas discussões sobre como o professor precisa ser ético dentro de sua função. Desta forma, é preciso lembrar que a ética docente é crucial no processo de formação de alunos, tendo em vista que um ensino ético é essencial nos “processos de construção de sociedades mais justas e equitativas” (Imbernón, 2016, p. 172). Além disso, é através dessa visão que se pode formar cidadãos que exerçam sua cidadania de forma justa, crítica, e democrática, rompendo com ideais egocentristas.

Ainda sobre a formação de professores sob o viés ético, vale ressaltar ainda que

a formação ética deve permitir que se realizem no professorado em formação a construção e a apreciação de determinados valores que levam a uma moral educacional, a desaprender valores que cultivam seres humanos competitivos, isolados e não solidários para trazer para a sala de aula a aprendizagem de uma prática de cidadania ativa, valores democráticos, uma luta em favor da inclusão social, uma responsabilidade compartilhada e a necessidade de se envolver em projetos coletivos que reflitam um trabalho comprometido com a dignidade de todos os seres humanos (Imbernón, 2016, p. 172).

Desta forma, refletindo sobre os postulados de Imbernón, é possível visualizar que um professor que se entrega a uma formação baseada na ética, que reflète criticamente, que pensa de forma democrática, que busca a inclusão em suas aulas e rompe com os ideais de competição instigados pela sociedade capitalista, tende a formar alunos éticos. O professor acaba sendo para o aluno um grande espelho, uma referência.

Em contrapartida, quando o docente não busca essa formação pautada em aspectos éticos, ele tende a ser não-crítico em suas reflexões e tomadas de decisões, sendo apenas transmissor de valores e pensamentos rasos, obedecendo de forma serviente aos dogmas e interesses instituídos pelas instituições de ensino.

É triste notar que devido às cobranças diárias, as realidades múltiplas vivenciadas nas escolas (principalmente nas da iniciativa privada) e a falta de autonomia, os professores acabam seguindo todas as ordens de forma silenciosa, sem movimentar seus pensamentos para a problematização daquilo que pode ser um óbice.

Em relação aos pôsteres analisados durante a pesquisa, é possível perceber que a ética (ou nesse caso, a falta dela) é um grande problema. Com discursos rasos e aleivosos, promessas fraudulentas e orientações que não contêm verdade, os criadores de conteúdo visual para o *YouTube* aqui analisados muitas vezes acabam por ser antiéticos no processo de ensino de língua inglesa, enrolando os aprendizes nas amarras fajutas de um aprendizado nada provável. Torna-se vergonhoso refletir que a busca incessante por visualizações, curtidas, compartilhamentos e engajamento pode levar os autores de vídeos a caminharem por rumos tão tortuosos. Ao ensinar inglês, seja nas escolas tradicionais, seja nos cursinhos, seja na internet, é necessário compreender que não se pode encarar a língua como um objeto neutro, pois “com a tese de que a língua é um fenômeno, um produto natural, fica difícil levar adiante qualquer discussão acerca das possíveis questões éticas dela recorrentes” (Rajagopalan, 2003, p. 16). Desta maneira, é impossível encarar o inglês como algo natural e ao acaso, precisa-se entender que toda língua carrega consigo questões éticas e ideológicas. Como ainda aponta Rajagopalan (2003), mesmo por trás das ações mais simples, das palavras mais sutis, das expressões mais acalentadoras, tudo tem um viés político-ideológico.

Ainda sobre a análise dos pôsteres e dos vídeos, vale ressaltar também que ao dizer para o aprendiz que ele pode aprender o básico de língua inglesa em 7 dias, ou que ele pode aprender o inglês de forma automática, ou até mesmo que pode aprender a língua sozinho sem auxílio de professor, acaba por enfatizar mais uma vez o ensino bancário postulado por Freire (2014), onde acredita que o aluno vai apenas exercer sua função de recipiente para acumular todos os dizeres docentes. Além disso, com base na pedagogia da autonomia freiriana, faz-se necessário dizer que

formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez (Freire, 2020, p. 16).

Assim, para concluir as questões referentes à ética (ou a falta dela) no processo de ensino de inglês por meio de vídeos na plataforma *YouTube*, percebe-se

que muitos desses criadores de material online estão apenas na busca de *treinar* seus aprendizes, e não de *formá-los* propriamente. Além disso, ao optar por seguir esse caminho, o professor (ou aquele que cria o material visual sem ao menos ter formação para tal função) acaba por se desvencilhar de qualquer aspecto ético da língua, não oportunizando aos discentes espaços para reflexão crítica, âmbitos para problematização de diversos temas e caindo nas amarras de um ensino tradicional que condiciona língua a léxicos soltos, estruturas gramaticais rígidas e ideias de aprendizado de inglês que não irão funcionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho não tem como finalidade resolver todos os problemas levantados durante a pesquisa. Na realidade, por ser um estudo realizado no campo da linguística aplicada, seguindo o viés transgressivo postulado por Pennycook (2006), pode-se afirmar que os escritos deste artigo tendem a oportunizar aos leitores um lugar de reflexão crítica.

Além disso, vale ressaltar que esse pensamento cheio de criticidade abrange também a possibilidade de problematização acerca desse processo de mercantilização da língua inglesa e a falta de ética durante o ensino. É através de uma pesquisa como esta que podem surgir debates verídicos e proveitosos, já que o tema tem sido pouco debatido no âmbito acadêmico e a inexistência de artigos, livros, dissertações sobre a temática impossibilita que se fale mais sobre o assunto.

Ademais, esta pesquisa pode ser apenas o pontapé inicial para mais estudos sobre as práticas mercantilistas que rondam o inglês e a antiética no ensino, tendo em vista que o autor que aqui vos escreve tende a buscar mais informações sobre o tema em ambientes propícios para a pesquisa, como instituições de ensino privado e cursos de idiomas. O intuito para o futuro será fazer estudos com perspectivas mais profundas, utilizando como *background* situações reais onde instituições de ensino transformam normalmente a língua inglesa em um produto, colocando de lado as questões éticas que rondam o processo de ensino de inglês.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 64ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. 1ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2016.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2023.

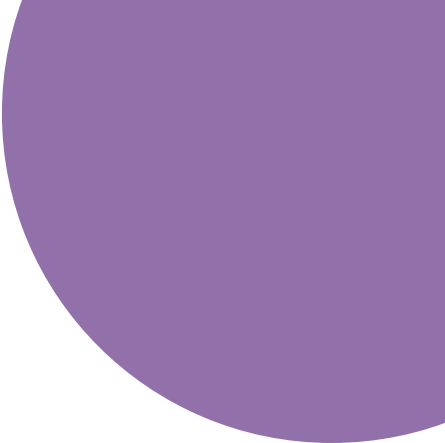
MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas; São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica – linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como Língua Franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 19, n. 44, p. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180027>. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SIQUEIRA, S.; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca (For an intercultural teaching of English as a lingua franca). **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, v. 2, n. 48, 2013. DOI: 10.9771/2176-4794ell.v2i48.14536. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14536>. Acesso em: 10 nov. 2023.



CAPÍTULO 13

Análise de competência linguística de
uma turma do Curso Teens do Centro de
Estudo de Línguas (CEL) em Rio Branco

Charles Roberto Oliveira dos Santos
Rogério de Mendonça Correia

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é fazer uma análise das competências linguísticas de alunos da turma CT104-123 do curso de inglês da modalidade *Teens* do Centro de Estudo de Línguas (CEL) em Rio Branco, além de apresentar um breve histórico e panorama de funcionamento desta instituição. Na análise, serão avaliadas as médias finais da turma nos 04 (quatro) módulos básicos do curso em contraste com o resultado de uma avaliação institucional chamada Avaliação Diagnóstica.

Esta avaliação visa medir o desempenho dos alunos e analisar os resultados alcançados, para assim buscar alternativas e/ou estratégias que promovam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no curso básico.

Neste trabalho bibliográfico e de cunho qualitativo, os participantes são o professor da turma, os alunos, a coordenação pedagógica do curso de inglês, que auxilia os professores na aplicação da avaliação oral e realiza a análise dos dados e dos resultados, e um profissional de apoio para a aplicação da avaliação escrita. Esta análise caracteriza-se como qualitativa, pois ela busca observar e entender o desenvolvimento e o grau de conhecimento dos estudantes.

Os dados foram levantados por meio dos mapas de notas da turma durante os quatro módulos do curso e, após isso, houve um cruzamento desses dados com os resultados das 40 (quarenta) questões da avaliação diagnóstica. Esta avaliação engloba conteúdo dos 04 (quatro) módulos do curso básico *Teens* na qual a instituição pode verificar a efetividade de seu ensino, identificar possíveis dificuldades e limitações de aprendizagem dos alunos. Importante dizer que os resultados desta avaliação são analisados como um todo e não por cada aluno individualmente.

Vale ainda ressaltar que essa avaliação é aplicada ao final do 4º (quarto) módulo e é realizada sem aviso prévio, visando uma maior participação dos alunos no dia da aplicação e um resultado mais fiel, ou seja, análise do conhecimento real dos participantes até aquele momento do curso.

Quando pensamos em competência linguística, somos levados a pensar sobre as habilidades do indivíduo, o conhecimento adquirido sobre determinado assunto, ou seja, o aprendizado daquele aluno. O Glossário Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, da Faculdade de Educação da Universidade Federal

de Minas Gerais), por meio de Luiz Carlos Travaglia, define o termo competência linguística como

[...] a capacidade do usuário da língua de produzir e entender um número infinito de sequências linguísticas significativas, que são denominadas sentenças, frases ou enunciados, a partir de um número finito de regras e estruturas. Segundo alguns, é o conjunto de normas ou regras que temos em nossa mente (internalizadas, portanto) que nos permite emitir e receber frases, e julgar se elas são ou não bem formadas ou se podem ou não ser consideradas como frases que pertencem à língua (Travaglia, 2011, s/d).

E é essa capacidade que muito preocupa as instituições educacionais, principalmente, após a pandemia do coronavírus, período de muitas mudanças e adaptações em nosso sistema de ensino. Diante disso, vê-se que a ideia da competência está relacionada ao sucesso do aluno e, conseqüentemente, das instituições escolares, pois elas buscam bons resultados de desempenho dos alunos como todo ser humano almeja em diversas e diferentes atividades. E falando em alunos, esse sucesso é determinado através de critérios e avaliações estabelecidas por cada instituição, sejam elas tanto escritas como orais. Já o contrário, é caracterizado pelo baixo rendimento dos alunos, ou seja, quando os resultados não são satisfatórios e/ou não atingiram os objetivos desejados em um determinado período, curso etc. Por isso, a avaliação é um instrumento muito abrangente e que perpassa, muitas vezes, o contexto escolar.

Por conta disso, que o CEL, preocupando-se com o desempenho dos seus alunos e buscando a cada dia melhores resultados e, conseqüentemente, alunos capacitados e bons falantes de uma segunda língua, trabalha para promover ao aluno um ambiente diferenciado e uma proposta metodológica diferente da realidade que o aluno experimenta em outros ambientes escolares.

O CEL concorda com Vygotsky (2007) quando ele afirma que

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vygotsky, 2007, p. 103).

Por esta razão, acredita-se que a capacitação e a produção oral dos alunos efetivam-se por meio de atividades que impulsionam tanto a prática quanto a interação em diversos contextos em sala de aula entre o aluno-professor e alu-

no(s)-aluno(s). Essa abordagem visa preparar o aluno para enfrentar as futuras situações reais e agir com autonomia por meio do discurso nas práticas sociais.

Portanto, todas essas questões levantadas nos ajudarão nas análises seguintes, após a apresentação dos dados da pesquisa, conforme veremos a seguir.

HISTÓRICO DO CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS (CEL)

O CEL, conforme descrito em seu Projeto Político Pedagógico (2019), tem por finalidade proporcionar, prioritariamente, aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de línguas estrangeiras (espanhol, francês, inglês, italiano) e da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como atividade complementar ao currículo.

Criado pelo Decreto nº 3.140/2012, foi incorporado à estrutura organizacional da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE) por meio do Decreto nº 3.674 de 03 de abril de 2012 e regulado pela Instrução Normativa nº 02, de 19 de março de 2018. Em 2020, o CEL foi credenciado no Conselho Estadual de Educação pelo Parecer CEE/AC Nº 93/2019 e pela Resolução CEE/AC Nº 85/2020.

O CEL, como fruto de uma política pública, fundamenta-se no argumento de que o Ensino Básico tem por finalidade, segundo o artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), oportunizar e preparar os estudantes para o exercício de sua cidadania, incorporando ao currículo, conhecimentos que serão exigidos pelo mercado de trabalho e, conseqüentemente, promoverão melhor projeção do Estado no cenário econômico, político, social e cultural.

Como Moita Lopes afirma:

Pensar a língua estrangeira de um ponto de vista que reflita os interesses do Brasil” e que “o alvo central deva ser a preservação da identidade cultural brasileira do aluno, ou seja, uma exigência de se pensar a Língua Estrangeira de um ponto de vista que reflita os interesses do Brasil (Moita Lopes, 2003, p. 42).

Desde a sua criação, o CEL já atuou em 13 (treze) Núcleos de Estudo de Línguas (NELs) em Rio Branco e 04 (quatro) em outros municípios, oferecendo cursos de línguas aos alunos e à comunidade da sua região. Os primeiros Núcleos foram criados juntamente com o CEL, tendo sido implantados, à época, o total de 07 (sete) NELs em Rio Branco nas seguintes escolas:

- Escola Estadual Armando Nogueira - CEAN (2011 a 2016);
- Escola Lourival Pinho (2011);
- Escola Serafim da Silva Salgado (2011);
- Colégio Estadual Barão do Rio Branco - CEBRB (2011 ao corrente ano);
- Escola Humberto Soares da Costa (2011);
- Escola Prof. Clícia Gadelha (2011);

Além destas, os NELs também já se fizeram presentes nas unidades de ensino:

- Escola Estadual Boa União Ensino Jovem (2016);
- Escola Prof.^a Terezinha Miguéis (de 2012 a 2015);
- Escola Frei Heitor Maria Turrini/FHT (de 2019 a 2020);
- Escola Prof.^a Heloísa Mourão Marques/HMM (de 2017 a 2018).

Hoje, 03 (três), ao todo, são os NELs em atividade, localizados nos municípios de Rio Branco e de Cruzeiro do Sul: NEL Cebrb, situado na Escola Estadual Colégio Barão do Rio Branco (Cerbr), NEL Ejorb, na Escola Estadual José Ribamar Batista e NEL CZS em Cruzeiro do Sul.

Em Rio Branco, o CEL oferece os cursos das línguas inglesa, espanhola e da língua brasileira de sinais (Libras), enquanto os NELs Cebrb e Ejorb oferecem cursos de inglês e espanhol. Em Cruzeiro do Sul, são ofertados cursos das línguas inglesa, espanhola e língua brasileira de sinais.

PERFIL DO ALUNO

Devido ao aumento das desigualdades sociais, fruto de uma crise econômica mundial, a população mais carente busca e sempre buscou por políticas, programas e projetos sociais que possam aproximá-los de uma melhor educação e, consequentemente, de melhores ofertas e condições de trabalho. Pensando nisso, o Governo do Estado do Acre, por meio da SEE criou o CEL e seus núcleos para atender, prioritariamente, aos alunos do Ensino Fundamental do 6^a ao 9^o anos e Ensino Médio das escolas públicas, e, extraordinariamente, à comunidade, compreendida por pessoas com ensino médio completo (servidores públicos,

universitários e demais profissionais) e alunos da rede privada de ensino, do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental ao Médio.

As vagas dos cursos de línguas são, primeiramente, ofertadas aos alunos da rede pública estadual de ensino e, quando a sua totalidade não é preenchida, as vagas remanescentes são disponibilizadas à comunidade em geral.

METODOLOGIA ADOTADA PELO CEL

O CEL, por compreender a necessidade de um ensino de línguas eficiente e a necessidade de capacitação dos estudantes da rede pública, foge de métodos tradicionais e volta-se para uma abordagem que objetiva às necessidades do aluno a fim de torná-lo um comunicador competente. Por isso, a metodologia adotada é baseada na Abordagem Comunicativa.

Como consta no Guia do Professor do CEL (2022), de acordo com Jack C. Richards e Theodore S. Rodgers (2001), esta abordagem apresenta-se teoricamente como uma abordagem que abrange as dimensões comunicativas da(s) língua(s) de forma competente no que diz respeito à oralidade. A metodologia envolve técnicas e abordagens linguísticas contextualizadas, seguidas de atividades lúdicas. Utiliza-se de estratégias que podem ir ao encontro da realidade linguística e cultural do aluno, relacionando a aprendizagem da linguagem em sala de aula com a ativação da linguagem fora da sala de aula.

Este método propõe uma abordagem da língua através de situações cotidianas comuns ao aluno. Dessa forma, a língua é praticada em situações reais de comunicação através da contextualização, e assim, construindo um significado.

As aulas ministradas no CEL visam, prioritariamente, a capacitação e produção oral por meio de atividades que impulsionam a prática e a interação aluno-professor e aluno(s)-aluno(s).

O CEL também utiliza o método indutivo para o desenvolvimento das aulas, onde o professor parte de exemplos práticos do uso da língua para chegar à explanação dos conteúdos. Dessa forma, as aulas se tornam mais dinâmicas e interativas visando a efetividade e a aplicabilidade linguística do que se é aprendido no curso.

Além disso, como etapas para o planejamento e a realização das aulas (*Teaching steps*), o CEL utiliza-se também do Método dos 3Ps (*Presentation-Practice-*

-*Production*), acrescido de uma atividade inicial de revisão e/ou mobilização de conhecimentos prévios (*Warm-up*). Propõe-se ainda a utilização de gamificação e a aprendizagem por pares/grupos, que criam situações reais de comunicação dentro da sala de aula.

O CURSO TEENS

Estamos vivendo em um mundo onde é cada vez mais essencial o aprendizado de uma segunda língua. Por isso, muitos pais procuram incentivar seus filhos, logo na adolescência, a aprenderem uma língua estrangeira, por entenderem que seus filhos, ao tornarem-se bilíngues, terão mais oportunidades e um futuro acadêmico e profissional mais promissor.

A adolescência é uma fase apropriada para o desenvolvimento de novos conhecimentos, pois os adolescentes têm mais tempo para estudar, mais facilidade em aprender, além de ser um período de relevância para o desenvolvimento humano, por isso, é necessário que haja estímulo primeiramente da família como também da escola e do meio que ele está inserido, a fim de que ele cresça e amadureça plenamente sua potencialidade e sua individualidade.

Diante disso, o curso *Teens*, cuja tradução é adolescentes, é oferecido para adolescentes matriculados no 6º ou 7º anos do ensino fundamental e tem duração de 02 (dois) anos. O curso é dividido em 04 (quatro) módulos semestrais com uma carga horária total de aproximadamente 200 horas. E, assim como todos os cursos do CEL, visa desenvolver a competência comunicativa dos alunos com ênfase na conversação, promovendo a aprendizagem e o uso da língua alvo, bem como a apreciação de outras culturas, a fim de que o aluno aprenda a valorizar sua própria cultura e respeitar as diferenças em um cenário globalizado, plurilinguístico e pluricultural contemporâneo.

O MATERIAL DIDÁTICO

O material didático utilizado no curso *Teens* é o *Time Zones* (2010), uma série de livros para adolescentes que trabalha as quatro habilidades comunicativas por meio de imagens e vídeos da *National Geographic* – organização global e sem fins lucrativos, comprometida a explorar o conhecimento de lugares e proteger nosso planeta.

A proposta deste material é que os alunos tenham a oportunidade de explorar lugares incríveis e culturas fascinantes; descobrir o mundo da ciência e da tecnologia, natureza, história, geografia e cultura popular, além de aprender como usar o inglês para se comunicar de forma eficaz no mundo real, desenvolvendo habilidades linguísticas e de pensamento crítico.

RESULTADOS DA PESQUISA

A análise da competência linguística foi realizada com dados da turma CT104-123, que teve início no segundo semestre de 2021 (ainda em período pandêmico) e término no primeiro semestre de 2023. A escolha da turma se deu em virtude de a mesma estar finalizando a modalidade *Teens*, como também ser o mesmo material didático ao longo de dois anos do curso – material exclusivo para a faixa etária.

A turma, em seu primeiro módulo, iniciou com 24 alunos matriculados com uma faixa etária entre 12 e 13 anos e todos eles alunos de escolas da rede pública de ensino. Dos 24 alunos matriculados em 2021, 13 alunos concluíram a modalidade nesta turma e 07 deles tiveram suas notas analisadas nesta pesquisa. Importante destacar que no primeiro semestre de 2023 - último módulo do curso *Teens*, o CEL foi atingido por uma inundação e, em decorrência disso, todas as turmas ficaram 45 dias sem aulas até que tudo se normalizasse, o que ocasionou em mudanças de turma, desistências etc. As notas analisadas foram de alunos que cursaram os quatro módulos da modalidade *Teens* e realizaram a avaliação diagnóstica na turma citada.

Por ser um curso básico, no primeiro semestre os alunos estudam competências como: dar informações pessoais, falar sobre a família, habilidades, localização de coisas e também sobre o clima. No segundo semestre, o que corresponde ao *Teens 2*, os alunos expressam o que eles gostam ou não gostam, falam sobre sua rotina, sobre datas importantes como aniversários, celebrações, feriados etc. No *Teens 3*, aprendem a descrever as pessoas fisicamente, falam sobre suas emoções, a dar direção e fazer comparações. No último módulo desta modalidade, os alunos aprendem a falar sobre o passado, sobre suas preferências, dar opiniões, além de falar sobre planos futuros.

A avaliação no CEL é contínua e é realizada através do registro da participação e envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula e são observados os seguintes critérios:

1. A frequência e o interesse nas aulas;
2. A participação voluntária e contribuição para as atividades em sala de aula;
3. A capacidade de se comunicar com sucesso de acordo com o nível estudado;
4. Realização das tarefas para casa (atividades escritas) e entrega no prazo estabelecido.

Já a avaliação somativa é feita através de testes escritos e orais, realizados duas vezes ao semestre (N1 e N2) como mostra o quadro abaixo:

AVALIAÇÃO ORAL	60% da nota
Participação em sala de aula (oral)	2,0 (dois) pontos
Teste oral	4,0 (quatro) pontos
AVALIAÇÃO ESCRITA	40% da nota
Tarefas para casa	1,0 (um) ponto
Teste escrito	3,0 (três) pontos

Os testes orais são realizados ao final de três unidades trabalhadas, observando-se os critérios estabelecidos relacionados à fala (*Speaking*), como a fluência, a compreensão, a gramática, o vocabulário e a pronúncia. Os testes escritos também são realizados ao final de três unidades, porém, observa-se os critérios relacionados à compreensão auditiva (*Listening*), ao uso da estrutura da língua (*Language*) e à compreensão escrita (*Reading*).

Conforme gráfico abaixo, os alunos avaliados obtiveram, em todos os quatro módulos, notas acima de 70% que, quando analisadas através de conceitos, geralmente utilizados para as análises da instituição, as médias finais estão dentro dos padrões: bom (7,0-7,9), muito bom (8,0-8,9) e excelente (9,0-10,0).

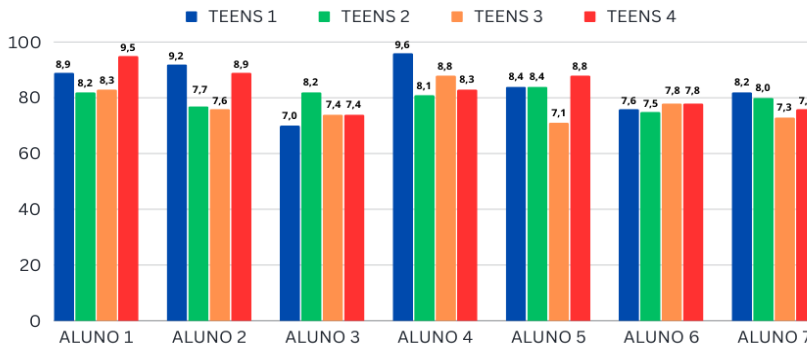


Figura 1 - Fonte: O autor (2023).

Através do gráfico acima, é possível verificar que no *Teens 1*, 28% das notas são consideradas boas, 43% muito boas, enquanto as notas excelentes, ficam na casa dos 28%. No segundo semestre, 28% dos alunos ficam com médias finais conceituadas como boas e 72% consideradas muito boas. Já no terceiro semestre, 72% das notas consideradas boas e 28% como muito boas. No último módulo da modalidade, os resultados são: 43% das notas são boas, 43% das notas muito boas e 14% são consideradas excelentes.

A instituição, através de suas coordenações pedagógicas, aplica uma avaliação diagnóstica aos alunos concludentes do nível básico. Como consta no Guia do Professor do CEL (2023), esta avaliação é aplicada aos alunos do nível básico (Módulos 4) e tem por objetivo avaliar o desempenho dos alunos e analisar os resultados alcançados, buscando alternativas e/ou estratégias que promovam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no curso básico.

Teste Diagnóstico Escrito: Teens 4

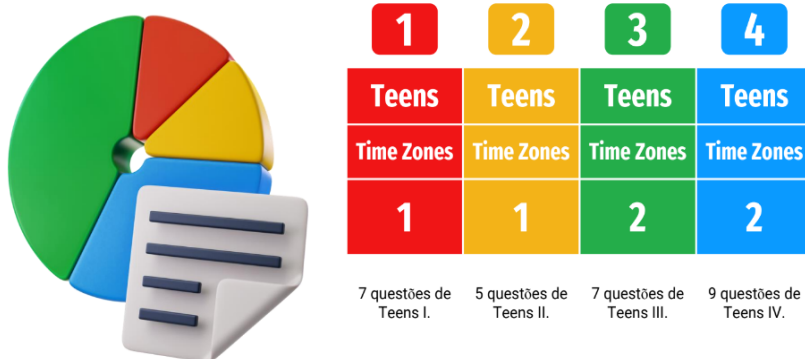


Figura 2 - Fonte: Acervo CEL.

Nesta avaliação, aplica-se aos alunos questões que englobam conteúdos dos 04 (quatro) módulos iniciais, ou seja, 07 (sete) questões com conteúdos do *Teens 1*, 05 questões referentes aos conteúdos do *Teens 2*, 07 (sete) questões do *Teens 03* e por fim, 09 (nove) questões relacionadas às competências do *Teens 04*.

Resumindo o teste, temos 26 (vinte e seis) questões objetivas, 02 (duas) subjetivas e 12 (doze) questões orais, todas elas realizadas de forma presencial e individual. Como apresenta o quadro a seguir, na estrutura desta avaliação conta-se com questões gramaticais, combinação, vocabulário, interpretação de textos, múltipla escolha e questões de teste oral.

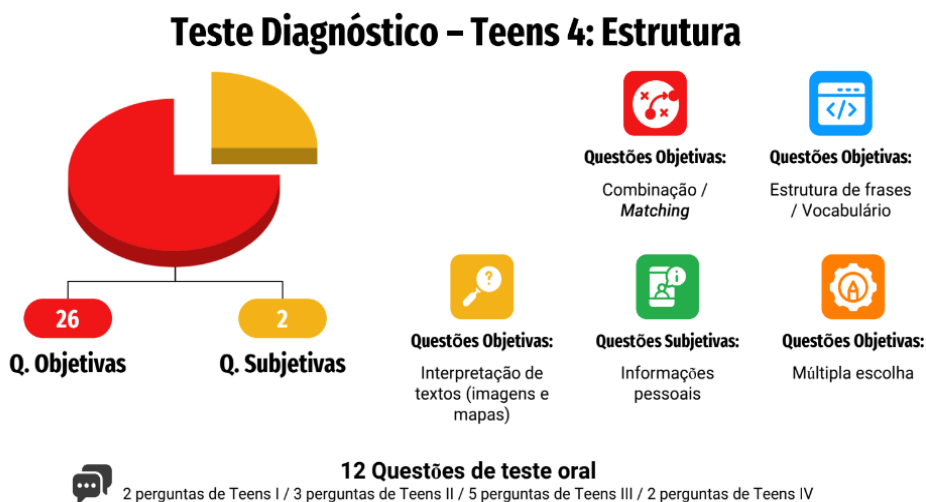


Figura 3 - Fonte: Acervo CEL.

Na aplicação do teste oral, os alunos são submetidos a 12 questões divididas da seguinte forma: 02 perguntas de *Teens 1*, 03 perguntas de *Teens 2*, 05 perguntas de *Teens 3* e 02 perguntas de *Teens 4*. Vale ressaltar que a avaliação diagnóstica segue a mesma pontuação estabelecida para cada habilidade: teste escrito (04 pontos) e teste oral (06 pontos) somando um total de 10,0 pontos.

Após todo o levantamento das notas, uma análise é realizada e verifica-se o desempenho dos alunos na avaliação, e dependendo dos resultados alcançados, são feitas intervenções, visando principalmente, um melhor desempenho na aprendizagem dos alunos.

No gráfico a seguir, temos o resultado da aplicação da avaliação diagnóstica realizada no 1º semestre de 2023 com os mesmos alunos citados acima.

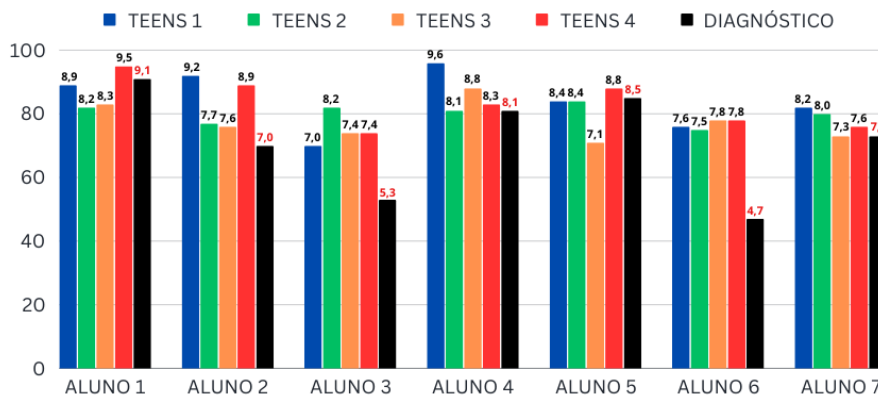


Figura 4 - Fonte: O autor (2023).

Analisando o desempenho dos alunos nas avaliações escrita e oral temos 01 (um) aluno com nota considerada excelente (14%), 02 (dois) alunos com médias consideradas muito boas (29%), 02 (duas) notas boas (29%) e 02 (duas) notas nas categorias regular e insuficiente, ambas com 14%.

Através do gráfico, percebe-se que 05 (cinco) dos alunos avaliados tiveram um desempenho similar às avaliações semestrais. Porém, 02 (dois) dos alunos avaliados, não alcançaram o desempenho desejado e isso causa um certo estranhamento, pois ambos mantiveram suas notas acima dos 70% nos 04 (quatro) módulos cursados e os conteúdos aos quais eles foram submetidos na avaliação diagnóstica são os mesmos estudados anteriormente e, como mostram os gráficos 01 e 02, todos tiveram um bom desempenho nas avaliações semestrais. Vale ressaltar que, em ambiente de sala de aula, os conteúdos são trabalhados, enfatizados e treinados para que os alunos tenham um bom desempenho tanto no teste escrito quanto no teste oral através das práticas orais, jogos, tarefas para casa entre muitos outros.

Diante disso, faz-se necessário refletir sobre o que desencadeou tal desempenho no dia da realização da avaliação diagnóstica, se foi falta de atenção, nervosismo, ou até mesmo esquecimento, pois como é um teste sem aviso prévio, os alunos não tiveram aula de revisão ou outro tipo de preparação para a realização deste exame. Outra coisa que vale salientar é que, se os alunos chegaram ao *Teens 4*, pressupõe-se que os conteúdos dos módulos anteriores foram fixados e aprendidos.

Importante também ressaltar que o desempenho desses alunos na avaliação diagnóstica depende de muitos fatores que vão além de questões linguísticas como suas questões emocionais, memória etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os dados apresentados, a turma teve um bom desempenho mediante a avaliação aplicada. Importante dizer que, como os dados dos alunos não são analisados individualmente e para termos um resultado mais preciso e mais claro, seria necessário analisar toda a performance dos alunos no teste e toda a particularidade do processo avaliativo, como também verificar em qual nível eles foram mais bem-sucedidos e/ou em quais conteúdos eles tiveram mais facilidade ou dificuldades.

Como esta pesquisa objetivou analisar apenas as médias finais neste contexto apresentado, nos faz também lembrar do que diz Lahire (2008, p. 54) sobre fracasso e sucesso, pois apesar de, institucionalmente, ser almejado resultados na média ideal ou acima dela, em todos os contextos de avaliação, lida-se com situações que são extremamente variáveis e, apesar de haver notas inferiores a média ideal na avaliação diagnóstica, vê-se como sucesso o desempenho da turma durante os primeiros dois anos de curso. Prova disso, é o resultado da análise das 35 médias finais, como mostra no gráfico 2, um desempenho de 94,3% entre as notas boas, muito boas e excelentes e aprovação de todos eles para o módulo seguinte.

Contudo, o CEL trabalha para que seus alunos tenham um bom rendimento e um excelente desempenho tanto em sala de aula como fora dela, principalmente. O desempenho dos alunos em situações diárias reais, sempre será a maior avaliação do trabalho executado durante os cursos, pois a autonomia do aluno e o seu poder de comunicar-se com o outro, por meio de uma língua aprendida no CEL, são e sempre serão algumas das principais razões da existência e do trabalho desta instituição pública de ensino de grande sucesso.

REFERÊNCIAS

ACRE. Centro de Estudo de Línguas. **Guia do Professor**. Rio Branco: CEL, 2023.

ACRE. Centro de Estudo de Línguas. **Projeto Político Pedagógico**. Rio Branco: CEL, 2019.

ACRE. **Decreto nº 3.140 de 16 de janeiro de 2012**. Dispõe Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação e Esporte - SEE o Centro de Estudo de Línguas, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Acre: Rio Branco, AC, Ano XLV, nº 10.725, p. 1, 2012.

BARBOSA, Maria do Carmo Rodrigues; GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Vygotsky: A construção de competência linguística. **Revista Nucleus**, Ribeirão Preto, SP, v. 1, n. 1, p. 9-18, out./abr. 2003. Disponível em: <https://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/211/446>. Acesso em: 30 nov. 2023.

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Trad. José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2. ed. Coimbra: Arménio Amado, 1978.

COLLINS, T. Maples, M. J. **Time Zones 1**. Boston: Heinle Cengage Learning, 2010.

COLLINS, T. Maples, M.J. **Time Zones 2**. Boston: Heinle Cengage Learning, 2010.

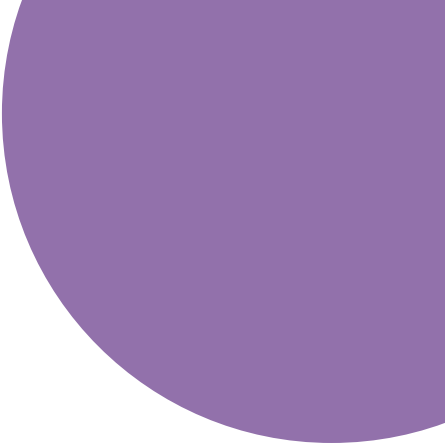
LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. 2. imp. São Paulo: Editora Ática, 2004.

OLIVEIRA, V. B.; Bossa N. A. (orgs.). **Avaliação psicopedagógica do adolescente**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Conceito de competência linguística. **Glossário Ceale***. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/competencia-linguistica>. Acesso em: 30 nov. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



CAPÍTULO 14

Do aquário ao mar aberto: os letramentos
críticos na educação linguística de língua
inglesa sob a perspectiva docente

Eva Albino
Daniel de Mello Ferraz

INTRODUÇÃO: ENCONTROS EDUCACIONAIS E DE VIDA ENTRE EDUCANDA E EDUCADOR

Iniciamos com uma nota importante sobre a construção deste texto: somos Eva e Daniel, educanda e educador, aluna e seu professor. Eva conheceu o professor Daniel uma década atrás (em 2013), enquanto estudante de graduação em Letras e, anos mais tarde (em 2023), foi novamente sua aluna no curso de pós-graduação Lato Sensu da Universidade Federal do Acre. O educador/professor/formador Daniel não se lembrava do encontro com Eva, uma década atrás. Isso porque foi para a Ufac ministrar uma série de palestras, cursos e encontros com muitos estudantes, docentes e pesquisadores. Porém, em 2023, Eva, já praticando os Letramentos Visuais, enviou esta foto para o professor Daniel, como lembrete dos encontros da vida:

Figura 1 – Eva e Daniel, 2013, Ufac, Rio Branco



Fonte: Acervo da Pesquisa.

Essa imagem diz muito sobre a potência da educação: em 2013, estavam educanda e educador, participando de um workshop na Ufac (Eva, monitora e Daniel, ministrante) e, no reencontro, passados dez anos, estão novamente educanda e educador juntos.

No reencontro em 2023, Eva já está formada em Letras e cursa pós-graduação e Daniel segue na sua carreira de formação de educadores de língua inglesa, ministrando o curso de pós como convidado da Ufac. Embora saibamos que para a academia tradicional, uma imagem pessoal não é permitida em artigos científicos, para nós, com base nos letramentos visuais, estamos seguros em afirmar que a foto antiga produziu muitos efeitos nos autores deste texto e nos permitiu muitas interpretações sobre parcerias acadêmicas e sobre a formação de educadores linguísticos no Brasil, também sobre os encontros de formação ao longo do tempo.

Retomando a proposta do texto, destacamos, assim, a parceria educanda-educando. Aqui, Eva é a autora protagonista, guiada pela paixão do encontro com os letramentos críticos e formação docente. Daniel é coadjuvante, aquele coautor que busca dialogar e reorganizar ideias. Acreditamos que ambos os papéis sejam importantes: para Eva, foi importante que o seu processo de construção de sentidos (*meaning making*) fosse respeitado. Ora, eram seus primeiros passos e encontros com os letramentos e letramentos críticos. Para Daniel, que pesquisa letramentos há praticamente três décadas, foi importante (e essencial) respeitar esse processo, qual seja, respeitar a voz da aluna, construída por meio da escritura dessa proposta. Para ambos, restou a árdua tarefa do diálogo epistemológico, da negociação necessária em coautoria de escrituras acadêmicas, e também a colheita dos frutos desse processo: aprendemos muito, junt@s.

As teorias dos letramentos e letramentos críticos não são novas. Como exemplo, citamos a obra clássica de Luke e Freebody, *Constructing Critical Literacies*, a qual, desde 1997, vem inspirando os pesquisadores que se voltam aos letramentos ao redor do mundo. Então, por que mais um texto sobre letramentos e, mais especificamente, sobre os letramentos críticos?

Não há uma resposta exata ou única. O que podemos ofertar à leitora, com este texto, não é uma revisão das teorias dos letramentos, isso já foi feito! Podemos ofertar, de outros modos, uma reflexão advinda do diálogo entre educanda e educador, que vêm de contextos geográficos distintos, de idades distintas, de experiências variadas e de fases de carreiras muito diferentes. Para nós, esse objetivo nos moveu durante o processo de escritura do texto: Como educanda e educador negociam os diversos sentidos de letramentos críticos para defender algo que ambos acreditam, ou seja, uma educação contemporânea crítica e cidadã, fomentada e produzida por meio da educação linguística em língua inglesa? Grande desafio, então, vamos a eles. Destarte, os professores e educadores de língua inglesa são

profissionais em formação contínua e precisam estar sempre se atualizando não somente para acompanhar as mudanças tecnológicas em constante variação, mas também para serem capazes de provocar essas mudanças, tais como emancipação epistemológica, autonomia, diálogo, domínio afetivo, ruptura com o tradicional, transgressão do currículo, formação integral, estas, algumas ideias-chaves neste trabalho.

O processo de aprender línguas é uma das práticas sociais mais importantes para o ser humano moderno. Trata-se de uma prática que se desenvolve a partir do contato entre duas ou mais pessoas em diferentes contextos, do diálogo de uma pessoa com a língua por meio de textos escritos, orais e multimodais, e assim por diante. Desse modo, um dos ambientes onde essas práticas linguageiras se concretiza é a sala de aula. Segundo Moita Lopes (1992), a sala de aula é compreendida como “um evento social no qual, indivíduos identificados como professor e aluno, num processo de interação, trocam experiências e, através de tentativas, procuram construir uma aprendizagem significativa e conhecimento”.

Assim, no que segue, apresentamos nossas conversas sobre os letramentos críticos e formação docente, com o objetivo de fomentar mais discussões sobre os letramentos na formação de educadores linguísticos de língua inglesa.

NOSSO DIÁLOGO SOBRE LETRAMENTOS CRÍTICOS E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA

As mudanças na sociedade têm transformado as línguas e, sobretudo, a maneira como os indivíduos passaram a se comunicar. Um exemplo dessas mudanças advém das novas tecnologias digitais e do mundo da internet, pois, diferentemente de décadas atrás, o acesso e a comunicação às línguas estão na palma de nossas mãos, por meio de um celular conectado à www. Isso altera, inclusive, a visão monolíngue (aquela representativa de um estado-nação) ao percebermos e adentrarmos mundos cada vez mais plurilíngues. Essas transformações sociais nos desafiam ao apresentar novas concepções de língua e linguagem como práticas sociais que buscam o desenvolvimento do aluno cidadão (premissa basilar dos letramentos críticos).

Letramentos é um termo bastante discutido na área da educação e quando discorreremos especificamente sobre os letramentos críticos, vemos que estes estão diretamente associados ao contexto sociocultural e à maneira como as prá-

ticas de leitura e escrita são compreendidas. O entendimento sobre letramentos críticos é de grande importância para o desenvolvimento do processo de educação linguística (de fato, defendemos aqui, que letramentos e educação linguística sempre deem as mãos).

Segundo Soares (*apud* Silva, 2018, p. 58), letramento implica em “uma mudança de práticas sociais de leitura e escrita, e envolve diretrizes culturais, sociais, políticas, econômicas, linguísticas, entre outras.” Em relação aos letramentos críticos, damos as mãos a Aguiar (2023), uma vez que, para o autor, letramento crítico é uma filosofia de vida que nos ajuda a orientar e construir meios e recursos para ressignificar as nossas práticas docentes, ou seja, trata-se de uma perspectiva que “nos orienta e nos ajuda a construir ferramentas para ressignificar nosso cotidiano em sociedade em busca de formas alternativas para vivermos com menos desigualdades e injustiças sociais” (Aguiar, 2023, p. 33). Carbonieri também nos ajuda a pensar os LCs:

[...] o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que, porventura, surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizadas, ou seja, tidos como seguros inatacáveis. Proporciona **meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume**. Alicerça-se no **desafio incansável à desigualdade e à opressão** em todos os níveis sociais e culturais (Carbonieri, 2016, p. 133 *apud* Aguiar, 2023, p. 33 – grifos nossos).

O que seriam, então, os LCs, para estes autores? Além de corroborar todos os autores supracitados, pensamos que os LCs poderiam ser pensados em uma imagem ou num movimento, uma ação no mundo. Assim é que, para Eva, uma das autoras deste texto, a metáfora do aquário e do mar aberto lhe serviram para entender os LCs: para a autora, sair do aquário fechado e encarar o mar aberto tem a ver com o movimento que os LCs nos convidam a realizar. Já para Daniel, o segundo autor, a metáfora é interessantíssima, pois, além de nadador e amante do mar, fez-lhe muito sentido o movimento de ir ao mar aberto, qual seja, enfrentar o desconhecido, encarar o que não se pode controlar (o filme *Nyad* sobre a nadadora de mais de 60 anos que atravessou o trecho Cuba-EUA, nadando!, lhe veio à mente). Para nós, portanto, a perspectiva dos LCs nos apresenta a possibilidade de trazermos para as nossas aulas de inglês uma nova perspectiva (o mar aberto) onde não somente os aspectos linguísticos (o aquário?) sejam considerados vá-

lidos, mas também todas as práticas sociais que perpassam o nosso mundo e o mundo dos nossos alunos, ou seja, o mar é o mundo. Seguimos com o conceito de educação linguística.

Educar (no sentido geral) e educar por meio de línguas são atos políticos e por isso precisamos assumir um posicionamento sobre que tipo de educadores linguísticos desejamos ser e que tipo de aluno desejamos formar. Podemos, por exemplo, escolher entre educar para que os nossos alunos possam seguir em seus próprios caminhos (visão de construção de sentidos dos letramentos) ou ensinar para o conformismo ao sistema (nesse sentido, uma doutrinação e não educação). A esse respeito, Ferraz (2018) afirma que:

[...] educar em uma LE/LI significa revisitar esse ensinar; significa pensar nos novos papéis que as LE/LI adquiriram em muitos contextos, por exemplo, nos grandes centros urbanos e ou regiões nas quais a internet vem alterando enormemente as relações sociais; significa pensar nos repertórios necessários para nos prepararmos epistemologicamente para o desenho de currículos e práticas pedagógicas; significa pensar nas transdisciplinaridades que a LI pode abarcar; significa fomentar a produção de conhecimentos e a criticidade (Ferraz, 2018, p. 108).

Esse é o conceito de educação linguística defendido por Ferraz. Nos mesmos sentidos, Aguiar (2023), assevera que é necessário que a nossa prática docente focalize a criticidade a ser produzida pelos estudantes e que estes possam problematizar as estruturas sociais que tentam pré-determinar os seus caminhos educacionais e, junto a isso, combater as injustiças sociais por meio dos estudos da linguagem. Destarte, lembramo-nos da obra de Bourdieu e Passeron (1977), em que os autores explicam que a educação, elitista e tradicional, está pautada na reprodução de conhecimentos, ou seja, a educação se baseia nos conhecimentos passados do professor para o alunado, por gerações e gerações afincos. Voltando a Aguiar (2023),

[...] ou se mistifica a realidade tornando-a impenetrável e obscura, o que leva as pessoas a marcharem às cegas através de labirintos incompreensíveis, ou se desmascara estruturas econômicas e sociais que estão determinando as relações de exploração e opressão entre as pessoas, derrubando os labirintos e permitindo que as pessoas caminhem em sua própria estrada. Então nos vemos confrontados com uma opção evidente: educar para a dominação ou educar para a libertação? (hooks, 2019, p. 212; Aguiar, 2023. p. 27).

Educar por meio da língua inglesa no Acre em plena Amazônia não é tarefa fácil, já que a maioria dos nossos alunos vai para a escola mal alimentada, com

poucos recursos. Isso é uma realidade dura para os nossos alunos, que têm na escola a única refeição mais substancial do dia, e estes alunos são os mesmos alunos que nos questionam sobre a relevância de se aprender a língua inglesa: “*Teacher*, pra quê aprender inglês se a gente nem vai sair daqui?”. O ensino de inglês no Acre ainda é muito elitizado, pois aprende inglês quem pode pagar o cursinho, embora haja escolas públicas de qualidade que ensinam a LI para os estudantes.

No caso de São Paulo, embora contextos deveras distintos, vemos condições educacionais e discursos muito semelhantes aos do Acre. O abismo que se coloca, por exemplo, entre os ensinos público e privado mostra como a língua inglesa é similarmente algo que pertence à elite, ou seja, aprender inglês é um privilégio de poucos. Obviamente, o maior estado do país, econômica e numericamente, consegue expandir e atender todos os níveis educacionais e classes sociais, proporcionando o ensino de LI para muitos paulistas. Vale ressaltar, ainda, que existem diversos projetos e escolas públicas em que a educação linguística em LI realmente acontece. Desejamos, assim, rechaçar a dicotomia “um lado aprende” (elite, ricos, escola particular) e “o outro não” (o resto da população, pobres, escola pública).

Na verdade, enquanto educadores linguísticos e formadores de professores temos muito trabalho à frente: o primeiro se refere a uma revisão do que significam língua e linguagem para a sociedade em geral (isso envolve escolas particulares e públicas!); o segundo gira em torno da necessidade de revermos nossas visões sobre as línguas estrangeiras (neste caso a LI) e seus papéis para e na sociedade contemporânea. Sobre este último desafio e por meio das teorias dos LCs, é preciso enxergarmos as LEs e LIs (World Englishes) no país como línguas que vão muito além da dimensão comunicacional (“A LI serve para se comunicar com o estrangeiro”) ou mercadológica e capitalista (“Se aprender LI, vou conseguir um excelente emprego!”): ao contrário, uma LE/LI tem a ver com a construção de identidades outras, linguísticas/sociais; tem a ver com o desenvolvimento de criticidade e de cidadanias nacionais, estrangeiras; tem a ver com a percepção da diversidade linguística e, por conseguinte, da diversidade humana e não humana.

Durante muito tempo os ambientes em que trabalhamos nunca nos fizeram refletir sobre os LCs ou sobre a educação linguística; eles nunca fizeram parte de nossa formação em Letras. Aprendemos com os LCs que nossos alunos podem mais do que somente repetir listas intermináveis de palavras em inglês (essa repetição não faz o aluno aprender, mas memorizar). E a educação linguística nos ensinou que educar com as línguas significa olhar para a linguagem e a

língua como práticas sociais e, portanto, podem gerar campos fecundos para se discutir as mazelas sociais, problematizar temas como a família, sexo, raça, pobreza, educação, equidade e igualdade. Ser educador por meio das línguas, nesse sentido, significa utilizá-las contra os apagamentos, para construir alternativas para os sofrimentos humanos (Aguiar, 2023).

OS EDUCADORES DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

Embora utilizemos ambos os termos professores de inglês/ educadores linguísticos aqui e acolá, decidimos por reforçar o termo educadores linguísticos para destacarmos que estamos falando, neste caso, de educadores que educam por meio das línguas, sejam elas maternas, LE ou a LI. Tais educadores não perdem a oportunidade de se posicionar frente às questões políticas, econômicas, educacionais e sociais que os circundam, educando para e com os marginalizados, apagados e silenciados.

Acreditamos que a maioria dos educadores percebe o ambiente em que estão inseridos e os discursos educacionais que os circundam, contudo é preciso mais que perceber, ou seja, é deveras necessário romper com o inconformismo, romper com a educação acrítica. Acreditamos ser este o primeiro passo para trabalharmos na perspectiva dos LCs, pois é preciso que os educadores linguísticos atuem como agentes sociais, prontos para agir no espaço escolar e na comunidade em que estão inseridos. Ainda, é preciso entendermos que não trabalhamos ilhados, que não estamos dentro de um aquário, qual seja, é preciso sairmos ao mar aberto da comunidade que clama por uma educação linguística crítica, para além de ensinar o verbo *to be*. Não é fácil deixar de sermos o professor conteudista, bancário, cumpridor de seu horário, que dá sua aula e vai embora. O mar aberto é incerto e nos demanda uma desconstrução de nós mesmos para nos tornarmos problematizadores engajados.

Enquanto prática, isso significa abordar questões políticas e sociais por meio dos LCs, observando os elementos linguísticos e extralinguísticos. O discente não deve ser capaz apenas de ler e escrever na sua dimensão linguística, conforme vimos ressaltando, mas também de compreender criticamente o que está lendo ou analisando. Nessa perspectiva, é papel do professor a implementação de atividades problematizadoras que instiguem a curiosidade dos alunos, em que eles possam construir e ressignificar através da leitura dos textos, estimulando a criticidade e, conseqüentemente, mudando a forma de pensar dos alunos em

diversos aspectos, ao tratar de questões de cunho social, político, econômico e especialmente no contexto da realidade sociocultural dos discentes, “levando-os a reconhecer a pluralidade de ideias como algo positivo em sala de aula” (Oliveira, 2018, p. 84).

Assim, o papel do professor é de incentivador de relações dialógicas em sua atuação, pois se acredita que, assim, poderão contribuir de modo mais efetivo, na formação de cidadãos críticos aptos a agir na sociedade. Parte dos docentes apenas dizem aos seus alunos o que fazer e quando fazer e de que forma deve ser feito, e os alunos de certo estão tão acostumados com este jeito, que já não há espaço para a curiosidade, para as perguntas, para a experimentação, tão necessárias à construção da independência dos alunos. Acreditamos que os professores têm uma vasta influência sobre os alunos e, portanto, é deveras necessário que ao invés de dizermos apenas o que fazer ou dizer, deixemos que nossos alunos possam refletir e significar o mundo a sua volta, seus estudos e nossa prática.

A FORMAÇÃO DOCENTE POR MEIO DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS

Então, os LCs servem para quê? Eles não são um conjunto de técnicas, ou uma metodologia de ensino e, nesse sentido, concordamos com Monte Mór (2019) quando a autora afirma que letramento crítico é uma proposta pedagógica de natureza filosófico-educacional-cultural, pois nos leva a entender que educar significa perceber o mundo com as relações estabelecidas nele (perspectiva filosófica), significa compreender que educamos por meio das línguas (perspectiva educacional) e significa, por fim, entender e praticar em nossas aulas a inseparabilidade das línguas de suas culturas (perspectiva cultural). À tríade de Monte Mór, acrescentamos a dimensão política, que significa compreender que não há língua ou discurso neutro, ou seja, somos seres políticos por meio da linguagem e de nossas vidas cotidianas.

O aspecto político dessa proposta de formação em LI nos leva à uma prática pedagógica crítico-reflexiva de emancipação do educador e do educando. O desafio posto aos educadores, então, é o de possibilitar uma educação política que fomenta a criticidade com vistas à cidadania ativa e à justiça social.

Um dos aspectos chave do letramento crítico é a preocupação com o outro coletivo, humano e não humano, em condição vulnerável. A Obstrução para

comunidades marginalizadas, objetivos de políticas linguísticas locais exacerbando desigualdades sociais e violências parecem intermináveis (Takaki, 2021, p. 628).

Corroborando Takaki acima, acreditamos que a formação humana compreende não somente a reprodução de conhecimentos, mas a construção de ideias, valores, atitudes para a emancipação dos sujeitos e a transformação das relações de dominação nas sociedades desiguais. Diante disso, o papel da educação na contemporaneidade está relacionado à capacitação dos cidadãos para que estes estejam aptos a participar ativamente na sociedade, contribuindo assim para a transformação da mesma.

Ainda sobre formação, concordamos com Jordão *et al.* (2011) quando as autoras nos provocam sobre o que significa, então, formar professores: “Professores são formados? Formatados? Desformatados? Pode-se considerar que o término da graduação seja o início da vida profissional de pessoas que formam outras pessoas? Quais são as formas de conhecer fundamentais a um professor?” (JORDÃO *et al.*, 2011, p. 17). Fiquemos, por ora, com as perguntas, incluindo mais uma: O que significa desformatar a formação? Para as autoras, significa:

Deste modo pensamos que uma formação que pretende atingir e transformar a educação deve acontecer de maneira colaborativa, levando os professores a desenvolverem uma cultura de trabalhar em conjunto com seus pares, sem perder de vista seu local de trabalho e sua realidade de ensino, carta de princípios (Jordao, 2011, p. 7).

Coletividade. Contexto. Colaboração. Desformatar a formação significa romper com a relação formador-opressor- “sabe tudo” versus oprimido-professor em formação- “sabe nada”, significa promover autonomia na coletividade e promover as perguntas, sem a garantia das respostas.

Por fim, mas não menos importante, destacamos que a formação docente precisa entender e se convencer de que as perspectivas críticas (todas, das teorias da escola de Frankfurt às teorias foucaultianas, entre tantas outras) são basilares e carecem de presença nas formações docentes de cursos de Letras no Brasil. Felizmente, Pessoa *et al.* (2018) defendem que o trabalho com perspectivas críticas tem “se expandido bastante na educação linguística desde o início deste século e se fundamentam em diferentes perspectivas teóricas” (Pessoa *et al.*, 2018, p. 9).

O que significa, então, formar para e com a criticidade? Concordando com as autoras, significa incluir a “linguística aplicada crítica, letramentos críti-

cos, novos letramentos, multiletramentos, pedagogia pós-crítica, estudos pós-estruturalistas, estudos pós-modernos, estudos sobre identidades sociais de raça, gênero, sexualidade, classe, etc. pensamento decolonial” (Pessoa *et al.*, 2018, p. 9) nas agendas de formação docente. Ratificamos, abaixo, uma segunda perspectiva de formação crítica docente:

É a importância das perspectivas críticas na educação neste momento de crise política e acirradas lutas culturais que caracteriza o nosso país, com fortes tons de retrocesso e com objetivos inequívocos de desconstrução de medidas governamentais acertadas, implementadas entre 2008 e 2014 como por exemplo investimentos na área da educação e a construção de uma política nacional de educação (Pessoa *et al.*, 2018, p. 10).

É por isso que hoje em dia defendemos uma educação linguística que não se abstenha do debate político, da visão de língua enquanto política, crítica e problematizadora da sociedade em que vivemos. Encerramos esta seção, desta vez, com a educadora e formadora Ana Paula Duboc, para quem o exercício crítico precisa, primeiramente:

[...] ser vivenciado por meus alunos e por mim mesma, por meio de atividades de LC que nos desafiem a identificar o que pensamos sobre o outro, por que pensamos o que pensamos sobre o outro, quem penas como eu penso, quem pensa diferente do que eu penso, por que o outro pensa como eu, por que o outro pensa diferente de mim, que implicações essas aproximações e distanciamentos suscitam para mim e para o outro, e assim por diante (Duboc, 2018, p. 19).

Por tudo isso, formar é promover e o reconhecer a criticidade em todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso encerramos este texto-diálogo. Depois de algumas idas e vindas, leituras e trocas de mensagens por *e-mail* e *whatsApp*, decidimos encerrar com o que aprendemos, não somente sobre os LCs, mas também sobre este processo de escrita. Vamos a eles.

Eva: O que aprendi com os LCs se refere ao fato de que a educação crítica questiona todo e qualquer treinamento linguístico dos alunos, aquele que focaliza exclusivamente a repetição e reprodução de conhecimentos; ela busca, ao contrário, uma educação reflexiva e emancipatória. Esta postura demanda uma atitude política (enxergar a sociedade) do professor, visto que as raízes das injustiças sociais

vêm da adoção de uma ótica capitalista também na educação, cuja marginalização de classes sociais menos favorecidas as desumaniza e silencia. Deste modo, pensar em cidadania e justiça social, tão falada nos últimos tempos, requer repensar o modo como fazemos educação, o modo como ensinamos e aprendemos e nós, professores de língua inglesa, precisamos priorizar os indivíduos levando em conta questões mais amplas para além dos linguísticos; precisamos, assim, encarar o mar aberto!

O letramento crítico busca engajar nossos alunos através da linguagem, utilizando como estratégia questionamento das relações de poder, das representações sociais presente nos discursos e das implicações que isto pode trazer a vida do indivíduo em sua vida e comunidade. Os estudos demonstram que boa parte dos professores estão abertos às ideias propostas pelos LCs e até mesmo reconhecem a necessidade de desenvolvimento da reflexão crítica na própria formação e de seus alunos; boa parte dos mesmos estão dispostos a abordar os LCs em suas aulas.

Enquanto professores, devemos ter a consciência de que hoje se faz cada vez mais necessário a formação de indivíduos críticos de sua própria vida, da sociedade e que possam atuar de maneira eficaz e positiva para transformar o nosso mundo em um lugar melhor.

Ler o mundo implica em ser capaz de ler o outro e a nós mesmos; implica a consciência de que nossos valores, atitudes e pensamentos estão situados em nossas histórias e experiências e que o outro difere de mim em suas histórias, as quais não são piores ou melhores que as minhas. Portanto, somos todos construtores de significados do e no mundo, o que nos possibilita em nossas aulas de inglês, através do contato com outro sair da zona de conforto, enxergar outras verdades, outros olhares.

Daniel: Desde a minha graduação, mas principalmente no mestrado, aprendi muito com os LCs e com a educação linguística e creio que a formação de educadores linguísticos no Brasil se beneficiaria enormemente se os tomassem como políticas educacionais e linguísticas. Encerro, assim, com as reflexões que Ono faz sobre formação: Quem são os formadores de formadores? Quem forma os formadores? Interessante e paradoxalmente, não temos um curso de formação de formadores. Somos, nas licenciaturas em Letras, formados para ensinar a língua inglesa, isso sim, ok. Mas não para formar o formador. Onde tudo começou, então?

Como a roda vem girando? Novamente, a roda vem girando em meio à tradição (eu formo da forma como aprendi), modernidade (eu formo no contexto da educação moderna edificante) e colonialidade (a formação que realizo está localizada na universidade, na academia e, portanto, dentro da colonialidade da reprodução da episteme e da colonização, da disciplina dos corpos e de sua punição).

Portanto, formar, para mim, significa, além de todas as reflexões/propostas pelos LCs e educação linguística discutidas neste texto, entender que não há uma receita (des) formatada, mas sim muitos caminhos, muitas rotas, muitos territórios, físicos e epistêmicos a serem trilhados: formar é se perceber no processo, formar é se desformar, formar é dialogar e formar é se jogar no mar aberto... Sem medo dos desafios.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, André Effgen P. **Aprendendo a leitura perversa do mundo: a formação com professores na perspectiva do Letramento Crítico**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2023. p. 17-50.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Reproduction in education, society and culture**. London: SAGE Publications, 1977.

DUBOC, Ana Paula Martinez; FERRAZ, D. M. **Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education**. RBLA: Ahead of Print, 2018.

FERRAZ, Daniel de Mello. Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (ed.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras (es) universitárias(os) de Inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 105-119.

JORDAO, C. MARTINEZ J.; HALU, R. **Formação desformatada: práticas com professores de língua inglesa**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

KLEIMAN, Ângela. Interseções entre a Linguística Aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan./jun. 2015.

MOITA LOPES, L. P. **Interação em sala de aula de língua estrangeira: a construção do conhecimento**. Intercambio. Uma publicação de trabalho em Linguística Aplicada. São Paulo: PUC-SP, 1992. p. 11-25.

MONTE MÓR, Walkyria; DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel. Critical literacies made in Brazil. In: PANDYA, J. Z. et al. (org.). **The Handbook of Critical Literacies**. Nova York: Routledge, 2021.

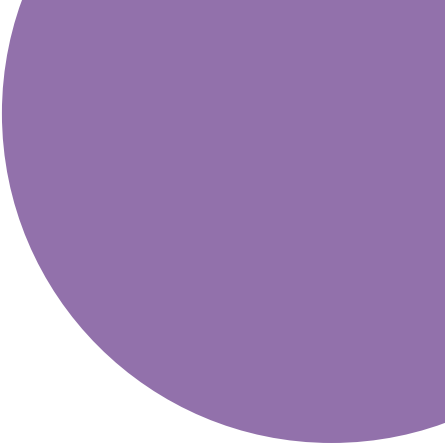
MORGAN, Brian. Literacies in times of crisis: A trioethnography on affective and transgressive practices. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 333-369, 2021.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V, P. S.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** – trajetórias e práticas de professoras es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá da Palavra, 2018.

SILVEIRA, Juliana de Souza Cavalcanti. **Letramento crítico e ensino de Inglês na escola pública**: análise de uma experiência. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Inglês) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017. p. 52.

SOUZA, Lynn Mario Menezes de; MONTE MOR, Walkyria. Afterwords Hope and Education in Dystopic Times: Thinking about the Present as if from the Future. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 657-670, 2021.

TAKAKI, Nara Hiroko. Critical Literacy with (Freire) and for the Other (Levinas): Ethics/Social Justice as Enigmatic Becoming: Letramento Crítico com Freire) e para o outro (Levinas): ética/justiça social como vir a ser enigmático. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 627-655, 2021.



CAPÍTULO 15

Letramento digital na formação
continuada de professores com uso da
ferramenta digital Google Forms®:
um estudo de caso

*Islohane Paz Ramos
Rogério de Mendonça Correia*

INTRODUÇÃO

Em janeiro de 2020, a Secretaria Estadual de Educação do Acre passava por reestruturação das equipes dos seus departamentos e divisões de ensino. Em virtude disso, a Divisão de Ensino Fundamental Anos Finais estava carente de um assessor pedagógico da área de Língua Inglesa. Por meio da indicação do Assessor Pedagógico de Religião, fui convidada para integrar a equipe. Estive nessa função de fevereiro de 2020 a setembro de 2023.

Durante as diversas formações e acompanhamentos pedagógicos realizados nesse período (inclusive durante a pandemia) com professores e escolas que atuam com o Ensino Fundamental II, foi possível perceber a lacuna de conhecimento quando se tratava de letramento digital. “De maneira simples, letramento digital é a capacidade de utilizar os meios digitais como dispositivo comunicacional para educação, trabalho e entretenimento” (Nóbrega, 2023).

Constantemente, a equipe recebia mensagens por meio do aplicativo *WhatsApp* solicitando ajuda para acessar e baixar documentos que haviam sido disponibilizados por meio do *Google Drive*®, *Padlet*® e outras ferramentas digitais utilizadas com o objetivo de trazer curadoria de materiais pedagógicos e informes.

Pensando nessa particularidade, na I Jornada Pedagógica de 2023, foi separado um período de 2 (duas) horas para que os assessores pedagógicos estivessem ofertando uma oficina sobre um assunto específico do seu componente ou outro desde que estivesse de acordo com as necessidades de seus professores. As datas e horários em que ocorrem as formações são previamente decididos pelo Departamento de Ensino pensando nos intervalos escolares para nortear o trabalho docente.

As formações continuadas para os professores de língua inglesa e espanhola acontecem de forma unificada, porque o currículo é muito semelhante, alterando apenas as especificidades da língua. Duarte (2017) explica que “a formação continuada de professores é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, com o objetivo de assegurar uma ação docente efetiva que promova aprendizagens significativas.”

A formação aconteceu pela manhã, sendo replicada a tarde para contemplar os professores que trabalham em apenas um dos horários. Dessa forma, me

reuni com a assessora de língua espanhola para realizar uma enquete no grupo de *WhatsApp* dos professores de língua estrangeira sobre qual assunto eles gostariam de receber uma oficina na I Formação Docente de 2023. Por maioria de voto, os professores desejaram receber uma oficina sobre apropriação e uso de ferramentas digitais.

Iniciou-se então a elaboração da pauta de formação com a equipe da Divisão. Após a confirmação da data pelo Departamento de Ensino, foi encaminhado um e-mail para todas as escolas realizando o convite para a formação informando o local, a data e destacando que os professores deveriam levar os *notebooks* que os professores receberam do Estado através da verba disponibilizada pelo Fundeb (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) para melhor engajamento e apropriação das temáticas a serem abordadas durante a formação.

Diante do exposto, este trabalho tem como objetivo geral: Relatar a experiência vivida durante a oferta da formação para professores de língua estrangeira do Ensino Fundamental II, acerca da ferramenta Google Forms® e seus resultados.

Como objetivos específicos foram definidos: descrever a importância da democratização das tecnologias nas escolas; discorrer sobre o papel das instituições educacionais na oferta de formações e oficinas sobre letramento digital; descrever o processo de idealização da oficina ofertada pela Divisão de Ensino Fundamental II (Anos finais) da Secretaria de Educação do Estado do Acre; enumerar os resultados da avaliação da oficina realizada pelos professores por meio de um formulário; analisar os dados da avaliação da oficina realizada pelos professores por meio de um formulário; enfatizar a efetivação da oficina por meio da ação do Estado em fornecer *notebook* para todos os professores atuantes da rede pública estadual do Acre e apontar as dificuldades encontradas por professores participantes da formação.

Por se tratar de um relato de experiência sobre a formação oferecida pela Secretaria Estadual de Educação do Acre realizada, com a participação de 46 professores de línguas estrangeiras que atuam no Ensino Fundamental II da rede pública estadual do Acre sobre a ferramenta digital Google Forms®, **como aporte literário para este trabalho, utilizou-se os estudos de** Ausubel (1978) e Valente e Almeida (2020) que discorrem sobre as formas que os aprendizados sejam efetivados; Almeida (2014) que fala sobre a aprendizagem situada; Amaral e Amaral (2008) e Porto (2006) que abordam sobre as tecnologias de comunica-

ção aplicadas à educação. Marquesi, Elias e Cabral (2008) que dissertam sobre as Interações virtuais; Assmann (2005) que conversam sobre as Redes Digitais e Metamorfose do Aprender; BRASIL. Ministério da Educação (MEC) sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Dias (2008) discorre sobre a sociologia das organizações. Dunbar (2017), Fuchs (2014) e Silva (2018) falam sobre o uso da ferramenta digital Padlet como uma forma de aumentar a interação do aluno; Freire (2001) que dialoga sobre a Pedagogia da Autonomia; Kenski (2003) aborda sobre as novas Tecnologias na Educação presencial e a distância; Lévy (1999) que aborda sobre a Cibercultura; Motta (1998) e Oliveira (2013) que discorrem sobre a transformação organizacional e a qualificação do trabalho no capitalismo contemporâneo; e Pesce (2012) e Duarte (2017) que abordam a temática sobre a formação de educadores.

A IMPORTÂNCIA DA DEMOCRATIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS ESCOLAS

Atualmente, o avanço tecnológico é exponencial e isso exige um acelerado acompanhamento das mudanças que ocorrem nesse meio, para que sempre haja ciência e compartilhamento das transformações ocorridas e avanços alcançados pela sociedade. No meio educacional não deve ser diferente, visto que educação e sociedade são interligadas em elo de interdependência (Konder, 2000). Portanto, a democratização do acesso às tecnologias é necessária para que seja promovida uma democratização do acesso ao ensino (Alves e Faria, 2020).

Autoras como Alves e Faria (2020), que discorrem acerca da democratização e incorporação das tecnologias digitais nas escolas afirmam que, enquanto as tecnologias se prestavam a esta finalidade de auxílio e democratização do processo de ensino e aprendizagem, a ideia foi muito bem aceita pelos professores.

O Ministério da Educação propõe, desde 1980, a utilização das tecnologias dentro do cenário educacional brasileiro (Valente; Almeida, 2020). Com o passar dos anos, as tecnologias se aprimoraram e continuam sendo indicadas como uma forte ferramenta para elevar os índices de aprendizado em todas as idades, tanto para desenvolver a inclusão digital, quanto para preparar alunos para atuar nas mais diversas áreas de forma competente (Brasil, 2017).

A garantia que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) sejam consolidadas nas escolas brasileiras tem sido uma realidade cada

vez mais distante. Sabe-se que as instituições educacionais dificilmente dispõem de tecnologias e quando possuem não oferecem capacitação adequada para que os professores as utilizem delas com proficiência. Amaral e Amaral (2008) afirmam que as escolas precisam se modernizar para atender às necessidades do mundo atual.

O vínculo entre educação e tecnologia é definido pela necessidade das pessoas de assimilar saberes. Os espaços virtuais em geral trouxeram grandes alterações nos processos cognitivos dos seres humanos, como a criatividade, a anamnese e na capacidade de analisar e refletir. E esse fenômeno se agrava de acordo com o uso de funcionalidade dos recursos tecnológicos que substituem esses processos que antes eram realizados unicamente pelo intelecto humano. Além disso, conta com ferramentas capazes de entregar milênios de informações em um curto período de tempo e em diferentes e inovadores meios (Lévy, 1999).

É fato que o avanço tecnológico exige um acelerado acompanhamento das mudanças que ocorrem nesse meio, para que seja possível compartilhar as transformações ocorridas e avanços alcançados pela sociedade. No meio educacional não deve ser diferente, visto que educação e sociedade são interligadas em um elo de interdependência (Konder, 2000). Portanto, a democratização do acesso à *internet* é necessária para que seja promovida uma democratização do acesso ao ensino. (Alves; Faria, 2020)

Autoras como Alves e Faria (2020), que discorrem acerca da democratização e incorporação das tecnologias digitais nas escolas afirmam que, enquanto as tecnologias se prestavam a esta finalidade de auxílio e democratização do processo de ensino e aprendizagem, a ideia foi muito bem aceita pelos professores. Até certo tempo, o computador serviu ao interesse da transmissão de conteúdos sob o olhar vigilante do professor. Entretanto,

os dispositivos móveis com uso de internet ficaram mais baratos e por sua vez mais acessíveis saindo dos laboratórios de informática para as mãos dos estudantes. Ocorre que as tecnologias que hoje “invadem” as escolas estão nas mãos dos alunos – seus smartphones e tablets (Alves; Faria, 2020, p. 5)

Assim, o professor vai deixando cada vez mais de ser o protagonista do processo de ensino e aprendizagem e abre espaço para o entendimento do professor-mediador. Ou seja, o professor deixa de ser um canal direto e absoluto do saber para ser um entusiasta motivador do aprendizado coletivo de suas turmas (Assmann, 2005).

Freire (2001) já dissertava sobre esse formato de ensino, onde não é um único indivíduo, no caso o professor, que dita o que é relevante para os alunos absorver ou não, e sim uma formação crítico-reflexiva pautada no diálogo pedagógico com os alunos, suas verdades e vivências, buscando o respeito e exaltação da variedade de culturas e pensamentos.

Com esse novo entendimento de ensino-aprendizagem e relação professor-aluno, deve-se pensar nas mudanças que deveriam ocorrer também nas instituições de ensino, o que infelizmente não acontece. Novos educadores e aprendizes demandam ajustes às tradicionais salas de aulas (Lévy, 1999). A cada dia, novas profissões são criadas e, com isso, insistir na ideia de que apenas médicos e advogados são sinônimos de estabilidade e riqueza é totalmente equivocado. Por isso, as escolas precisam nortear caminhos individuais e coletivos para seus alunos e ir além de conhecimentos acadêmicos tradicionais. Para sair da antiguidade, as instituições precisam criar um espaço intencional adequado para o uso das TDICs.

O letramento e a inclusão digital podem ser uma forte resposta às dificuldades que as escolas encontram nesse processo de utilizar as tecnologias como um grande aliado para os saberes escolares (Porto, 2006).

A escola precisa, por conseguinte, aproveitar esse momento de inovações tecnológicas e modernizar suas práticas e propostas de ensino-aprendizagem, tanto na forma quanto no conteúdo, atendendo às novas necessidades impostas pelo mundo dinâmico e globalizado (Amaral e Amaral, 2008, p. 12).

As instituições de ensino não estão adequadas para o nosso contexto atual que exige muita criatividade e autonomia dos seus indivíduos.

As salas de aula de hoje seriam facilmente reconhecidas pelos próprios pioneiros da educação pública do século XIX: as formas de ensino e aprendizagem são organizadas de modo similar, os tipos de habilidade e conhecimento levado em conta na avaliação e até mesmo boa parte dos conteúdos curriculares mudaram apenas de forma superficial desde aqueles tempos (Buckingham, 2010, p. 44).

Pensando nisso, pesquisadores e professores não devem medir esforços para que a autenticidade e criticidade de nossos alunos não sejam despedaçadas pela ausência de modificações que o mundo atual demanda. Segundo Kenski (2003) “As tecnologias também determinam as relações de poder e os limites de ação e de construção do ser social em cada momento”. De acordo com Lévy:

Não se trata aqui de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e sobretudo dos papéis de professor e de aluno (Lévy, 1999, p. 172).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz consigo a relevância do aprimoramento de habilidades e competências que promovam a criticidade e consciência do uso das tecnologias de forma transversal e específica desenvolvendo seus recursos, linguagens, criatividade em diferentes práticas sociais:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018, s/d).

Dessa forma, entender a importância do letramento digital é garantir que as pessoas terão acesso a informações e espaços que aqueles que se ausentam desse conhecimento dificilmente terão.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO DA TDIC

Oliveira (2013) e Kenski (2003) presumem que as TDIC podem fomentar a autonomia dos indivíduos e da coletividade. Por isso, formações que procuram aderir à cultura virtual tendem a aprimorar o trabalho crítico pedagógico dos professores.

A educação nesse momento pode, portanto, cooptar para abraçar as novas tecnologias, caminho natural para estar de acordo com os valores e padrões estabelecidos pela nova ordem internacional ou entender as novas tecnologias como espaço de luta e transformação (Kenski, 2003, p. 96).

É inegável que o período atual é marcado por múltiplas inteligências que acarretam na transformação social, onde é necessário que professores se apropriem da cultura digital com o objetivo de acompanhar e alavancar os processos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, os professores possuem esse desafio de desenvolver na sua docência a inserção do computador, celulares, internet como uma forma de engajar o seu Ensino. Documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) tra-

zem propostas e usos das tecnologias na educação. A atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC), define como competência das linguagens a de

Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, assumir posição e produzir práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável, especialmente que façam sentido (Brasil, 2018, p. 246).

A formação docente é essencial para o avanço do fazer pedagógico. O professor é determinante para a efetivação desse trabalho que ocorre dentro e fora da sala de aula.

DESAFIOS, DIFICULDADES E RESULTADOS OBTIDOS DURANTE A FORMAÇÃO

Enquanto Assessora Pedagógica da Divisão de Ensino Fundamental Anos Finais da Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE), tive a oportunidade de elaborar e aplicar diversas formações para os professores de língua estrangeira atuantes na rede pública estadual. Durante essas formações, foi identificada a dificuldade dos professores de se apropriar das tecnologias para fins educacionais.

Percebi que há uma ausência de contextualização das ferramentas digitais utilizadas nas formações. Era sugerido que os professores utilizassem de diversas ferramentas, mas não eram ensinados como usufruir.

Ausubel (1978 *apud* Moreira, 1995) afirma que há duas exigências para que ocorra uma aprendizagem eficaz, que seria a associação que o aprendiz faz com os conhecimentos absorvidos anteriormente: “que o material a ser aprendido seja relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do aprendiz” e que “o aprendiz manifeste uma disposição para relacionar de maneira substantiva e não-arbitrária o novo material, potencialmente significativo, à sua estrutura cognitiva.” Ou seja, os professores necessitavam dessa contextualização prática para que pudessem explorar e se utilizar das ferramentas propostas.

Valente e Almeida (2020) ressaltam que

o desenvolvimento de competências pedagógicas em TIC tem como ponto de partida o contexto da prática docente no qual se faz necessário que o professor coloque em sinergia variadas habilidades e integre linguagens, instrumentos, recursos e interfaces com conhecimentos tecnológicos, peda-

gógicos e teóricos no planejamento, na prática e na reflexão sobre a prática em que se depara com situações inesperadas (p. 6).

Então, realizei uma enquete no grupo de *WhatsApp* dos professores de língua inglesa e espanhola que estão atuando na sala de aula pública do Estado e vinculados à SEE, que escolhessem o assunto que gostariam de receber capacitação. Por maioria de votos, a escolha foi uma oficina sobre ferramentas digitais. Essa escolha revela que os professores reconhecem a importância das ferramentas digitais no ensino e que possuem interesse em adquirir proficiência nelas.

Existem diversas ferramentas digitais que poderíamos escolher para lecionar. Após uma conversa com minha parceira de formação, optamos pela ferramenta Google Forms®. Segundo Renata Capovilla, o Google Forms® tem diversos recursos para “produzir desde pequenas atividades, avaliações e testes de múltipla escolha, até trilhas de aprendizagem”. Esse recurso digital oferece ao professor inúmeras possibilidades de agregar positivamente o seu trabalho, como por exemplo:

- Registro de frequência e participação dos alunos;
- Atividades com imagens, vídeos e músicas;
- Atribuição de nota automaticamente;
- Diferentes formas de captar as respostas dos alunos (múltipla escolha, resposta subjetiva longa ou curta etc);
- Os resultados podem ser acessados em gráficos de fácil compreensão ou por uma planilha no Excel, dentre outros.

LOGÍSTICA

A oficina sobre a ferramenta Google Forms® ocorreu no dia 07 de março de 2023 pela manhã, com a duração de 2h e foi replicada no período da tarde, com a mesma duração, para atender o máximo de professores da rede.

O ambiente escolhido foi uma sala de aula de uma escola da rede estadual pública. Em 2022, o estado do Acre utilizou ao Fundo da Educação para fornecer a cada professor da rede pública estadual um notebook e internet por um ano para garantia e fortalecer um bom trabalho docente. Pensando nisso, foi solici-

tado previamente aos professores que trouxessem seus notebooks com internet para melhor proveito da formação.

PÚBLICO PARTICIPANTE DA FORMAÇÃO

Participaram dessa formação 46 professores de língua estrangeira que atuam na etapa do Ensino Fundamental II da Rede Pública Estadual do Acre, município Rio Branco.

A característica do grupo de professores participantes compreende (perfil) desde o recém-formados a professores próximo à aposentadoria.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES – FERRAMENTA GOOGLE FORMS®

A oficina sobre o Google Forms® foi no formato passo a passo, sem pressa e sanando todas as dúvidas. Construímos juntos uma atividade para o 6º ano. Ao final, foi solicitado aos professores que avaliassem a formação através de um formulário que será exposto a seguir.

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Para que seja possível analisar os dados, serão expostos os resultados da avaliação da oficina feita pelos professores através de um formulário.

Na primeira parte do formulário, os professores registraram a função que exercem, a escola em que atua, o componente curricular e a localização da escola em que estão lotados, se urbana ou do campo (optamos por não informar dados de identificação porque entendo que, para atingir o objetivo deste trabalho, **não se faz necessário**).

Na segunda parte do formulário, estão as perguntas avaliativas que os professores responderam em relação à oficina. Essas respostas são fundamentais para entender a relevância ou não de oficinas/formações voltadas para ferramentas digitais.



Figura 1: Pergunta nº 5 do formulário

Dos 46 professores participantes, 45 responderam que sim e 1 respondeu: “Em parte”. Dessa forma, nota-se que tais profissionais reconhecem a necessidade de ofertas de formações direcionadas para este tema. Conforme os estudos de Freitas (2010, p. 338), “precisamos, portanto, de professores que sejam letrados digitais, isto é, professores que se apropriam da tecnologia, dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la passivamente.”

Assim, e em conformidade com os pensamentos da autora, o esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental. Alves e Faria (2020), trazem discussões específicas à formação de professores para o uso de tecnologias, como responsabilidade do Estado, cabendo a este financiar e fomentar iniciativas que levem ao professor, em caráter de urgência, conhecimentos que condizem com a realidade do “mundo conectado em redes”.

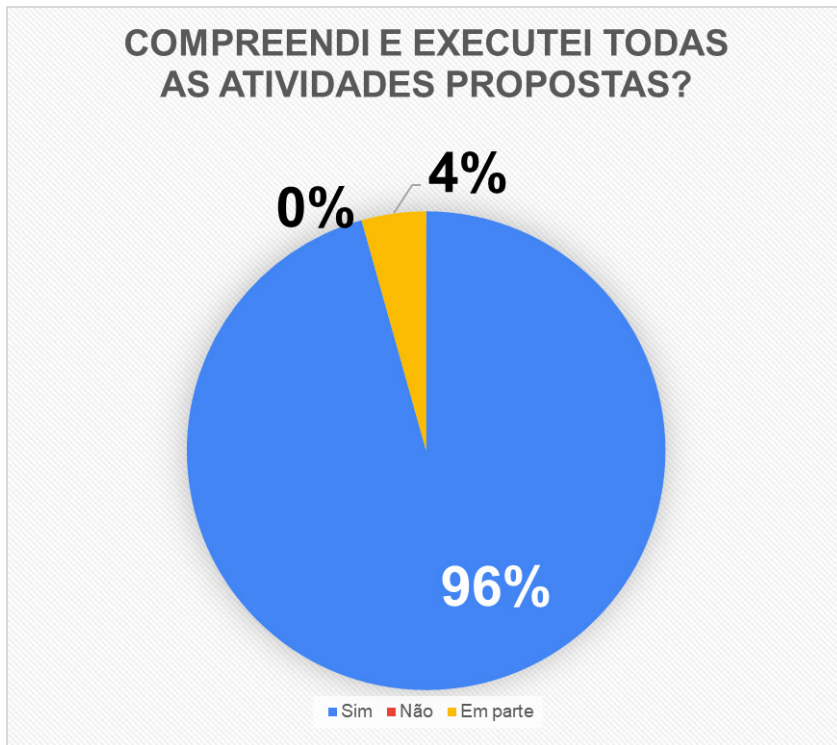


Figura 2: Pergunta nº 6 do formulário

Dos 46 professores participantes, 44 responderam que sim e apenas 2 responderam que “Em parte”. Antes de iniciar a oficina e após ouvir atentamente os anseios dos professores participantes, estes foram unânimes em relatar sobre suas dificuldades em utilizar as ferramentas básicas da tecnologia. Dessa forma, a didática para este momento foi no formato de instruções em “passo a passo”, para que todos pudessem, de fato, ser capazes de acompanhar a execução das atividades propostas.

De acordo com Freitas (2010), é esperado que as escolas e seus profissionais busquem compreender a importância da transformação que esta instituição vem passando ao longo do tempo e passam interagir com as novas possibilidades tecnológicas. Foram perceptíveis as dificuldades, dúvidas e incertezas encontradas por eles diante deste procedimento, mas também se externou a satisfação desses profissionais pelas experiências obtidas ao longo dessa oficina.



Figura 3: Pergunta nº 7 do formulário

Dos 46 professores participantes, 45 professores responderam que sim e apenas 1 respondeu que “Em parte”. Os professores aqui demonstraram considerar que os recursos tecnológicos, ao serem introduzidos na dinâmica da sala de aula, ampliam as possibilidades de aquisição de conhecimentos para além dos objetivos daqueles planejados. Neste mesmo sentido, Freitas (2010, p. 343), discorre que o “computador e a *internet* oferecem uma pluralidade de espaços e de meios que poderiam levar a novas formas de aprendizagem.”

Assim, Moreira (2012), afirma que “as pessoas estarão inseridas na Sociedade da Informação quando são capazes de desenvolver as habilidades necessárias para acessar e usar a informação.” Para ele, são habilidades relacionadas ao que é chamado de letramento digital, que

é uma espécie de letramento informático, um fator importante para a formação do cidadão do século XXI, ou seja, o indivíduo quando um indivíduo é capaz de facilitar sua vida e aprofundar seus conhecimentos através da utilização de recursos digitais que escolas equipadas” (Moreira, 2012, p. 3).

Para a autora, a tecnologia está para ser usada e deve ser colocada em prática também pelos docentes das Instituições Públicas e Privadas. Para isso, é preciso ir muito além. Os docentes precisam conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar (Moreira, 2012, p. 3).

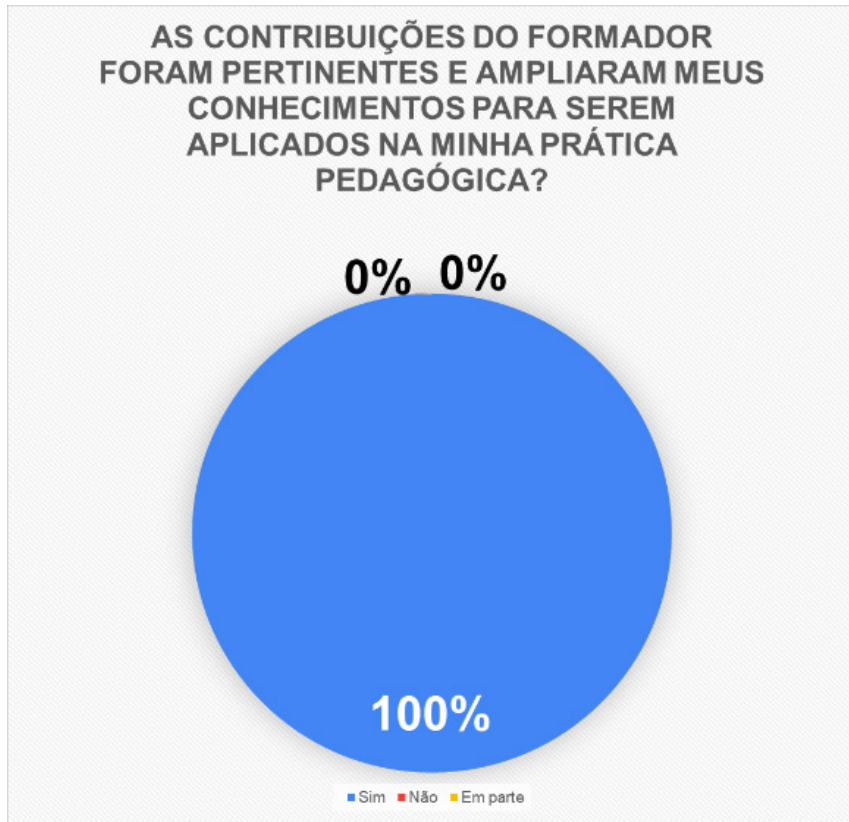


Figura 4: Pergunta nº 8 do formulário

Dos 46 professores participantes, todos responderam que sim. Como já mencionado anteriormente, Alves e Faria (2020), trazem discussões específicas sobre a formação de professores para o uso de tecnologias, como responsabilidade do Estado, cabendo a este financiar e fomentar iniciativas que levem ao professor, em caráter de urgência, conhecimentos que condizem com a realidade do “mundo conectado em redes”. Assim, formadores necessariamente precisam estar familiarizados com os assuntos a serem abordados durante os encontros formativos, neste caso, com as ferramentas digitais.

A formação continuada de professores é um processo essencial para garantir a qualidade da educação, pois é um caminho de reflexão e inquietação que beneficia tanto quem teve uma formação inicial sólida quanto quem não teve. No entanto, de acordo com Lima e Aguiar (2015, p. 166), os formadores, não têm somente o papel de facilitadores e mediadores da aquisição de conhecimentos, como também aprendem com os professores participantes da formação. Para mim, essa troca de saberes possibilita ao formador “ver o professor que forma como um sujeito que tem algo a falar, que tem saberes (sejam da experiência, teóricos, curriculares etc.), ou seja, o formador não se coloca em uma posição de *expert*, mas o professor é o sujeito da/na ação de se formar.”

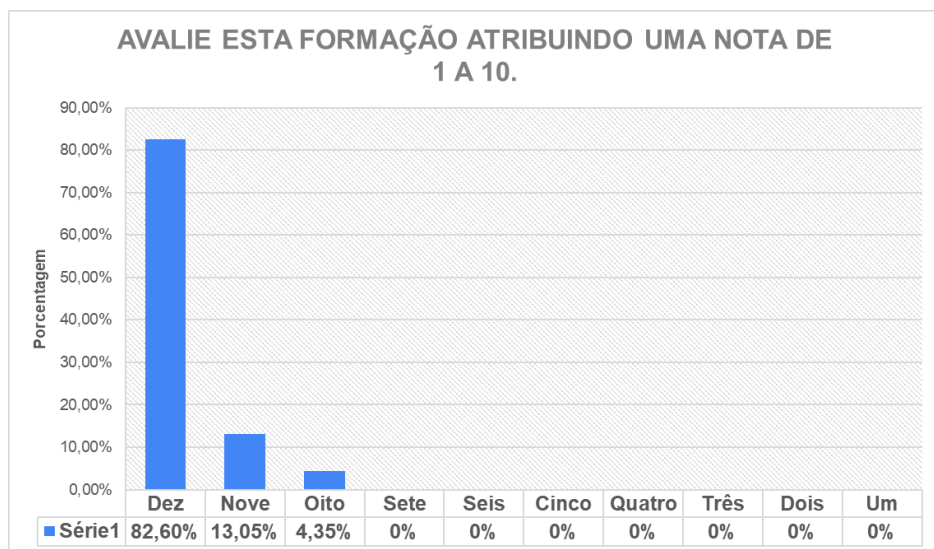


Gráfico 1: Questão nº 11 do formulário

Dos 46 professores participantes, 38 professores atribuíram nota 10, 6 professores atribuíram nota 9 e 2 professores atribuíram nota 8.

A questão nº 9 do formulário solicitava aos professores que avaliassem com “Não ou Em parte” que justificassem sua resposta como um *feedback* para que os formadores pudessem se aprimorar. Segue algumas respostas dos professores:

Professor A: “Totalmente satisfeita com a formação.”

Professor B: “Todas as contribuições foram excelentes e a formação foi conduzida de forma leve e agradável.”

Essas respostas, de certa forma, já eram esperadas, pois existem trabalhos que indicam a relevância desse recurso digital para o desenvolvimento de atividades na educação, especialmente, pela coletividade envolvida nas relações que são proporcionadas pela ferramenta (Fuchs, 2014; Dunbar, 2017; Silva; Lima, 2018).

Apesar da maioria das avaliações terem sido positivas, houve um professor que informou que aulas que envolvem tecnologias são de grande desafio. O que reforça ainda mais a tese da necessidade de mais formações que envolvam TDICs.

A questão nº 10 solicitava que os professores registrassem sugestões para as próximas formações continuadas. Segue algumas respostas:

Professor A: “Ferramentas digitais”.

Professor B: “Oficina sobre gamificação.”

Professor C: “Trabalhar com jogos virtuais.”

Também teve sugestões como gestão de sala de aula, elaboração de sequência didática, dentre outras.

Os resultados da oficina foram positivos e vieram ao encontro do que a grande parte dos professores participantes desejavam. Os professores demonstraram satisfação com o aprendizado e interesse em utilizar a ferramenta. Mediante aos *feedbacks* que foram em sua maioria elogios, afirmamos que houve uma significativa contribuição com a formação no sistema de passo a passo com os professores sobre a ferramenta digital proposta. Até os professores que já utilizavam a ferramenta, aprenderam novas funcionalidades que não sabiam que era possível.

Como houve um planejamento de forma antecipada para o tempo disponível de duas horas para tal oficina, o tempo foi suficiente para o previsto, porém notou-se que em alguns momentos ficaram lacunas que poderiam ser preenchidas se fosse desenvolvida por mais tempo.

Pelo desenvolvimento e aproveitamento por parte dos professores aos quais foi destinada essa oficina, acredita-se que esta poderia ser expandida para professores de outras áreas. Salienta-se que a realização desta formação só se tornou possível pelo apoio da Secretaria de Educação do Estado do Acre, sobretudo pelo fornecimento dos equipamentos, mais especificamente, a doação de *notebooks* para todos os professores ativos da SEE, tendo em vista que sem tal equipamento não seria possível realizar tal encontro formativo.

Salienta-se ainda, que tivemos alguns poucos professores que se mostraram resistentes ao uso de tecnologias. Resistência essa que pode advir de sua dificuldade natural com elas. Dias (2008) justifica essa questão devido às inseguranças e incertezas que as pessoas sentem em ver que o seu estado de conformidade atual está sendo ameaçado. Elas resistem a qualquer mudança porque encontram dificuldade em manter seus interesses. Neste mesmo sentido, Motta (1998) explica que essa repulsa por mudanças acontece devido ao fato de que ao mesmo tempo que promete, ela desestabiliza o ambiente, pois submete as pessoas a novas interpretações da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há como desconsiderar a necessidade da democratização para o uso das tecnologias nas instituições escolares. Conforme discorrido no presente trabalho, as tecnologias se aprimoraram e continuam sendo indicadas como uma forte ferramenta para elevar os índices de aprendizado em todas as idades, tanto para desenvolver a inclusão digital, quanto para preparar alunos para atuar nas mais diversas áreas de forma competente.

Sabe-se que as escolas dificilmente dispõem de equipamentos tecnológicos e, quando possuem, não oferecem capacitação adequada para que os professores os utilizem com proficiência. Porém, a realização da oficina, objeto deste trabalho, foi vista como um indício para que a garantia que as TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) sejam consolidadas nas instituições educacionais.

A formação sobre a ferramenta digital Google Forms® obteve resultados positivos, com uma aprovação de 95% dos participantes que relataram que a oficina foi proveitosa e útil para sua prática docente. Diante do exposto, testificou-se a importância da realização de mais formações/oficinas que não apenas citem ferramentas digitais, mas que ensinem os professores a como se apropriar delas, trazendo exemplos contextualizados e práticos.

Percebe-se que o letramento digital é presente. Estuda-se sobre a informática na educação, mas não se forma o futuro professor, trabalhando seu letramento digital ou envolvendo-o em atividades de efetivo uso do computador-internet como instrumentos de aprendizagem. Debruçando-me sobre os dados e as análises dessa pesquisa, chego a pensar que essa aproximação com o letramento

digital não deve ser feita, necessariamente, a partir de determinada disciplina, mas por meio de um trabalho contínuo, no interior de todas as disciplinas em que o professor, em sua formação inicial, possa experienciar o letramento digital no próprio processo pedagógico.

Para futuros trabalhos, considera-se uma pesquisa sobre os resultados dos professores que utilizaram os aprendizados dessa oficina em suas salas de aula.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Elizabeth Guzzo de Almeida. Aprendizagem situada. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 7, n. 1., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/16668>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- ALVES, Elaine Jesus; FARIA, Denilda Caetano. Educação em tempos de pandemia: lições aprendidas e compartilhadas. **Revista Observatório**, Palmas, TO, v. 6, n. 2, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/9475>. Acesso em: 5 dez. 2023
- AMARAL, Luiz Henrique; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. Tecnologias de comunicação aplicadas à educação. In: MARQUESI, Sueli Cristina; ELIAS, Vanda Maria da Silva; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco (Org.). **Interações virtuais: perspectivas para o ensino de Língua Portuguesa a distância**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.
- ASSMANN, Hugo. **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 out. 2023.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. TDIC na Educação Básica: perspectivas e desafios para as práticas de ensino da escrita. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 3, n. 58, , p. 1134-1163, set./dez. 2019.
- DIAS, Reinaldo. **Sociologia das organizações**. São Paulo: Atlas, 2008.
- DUARTE, A. R. C. A formação continuada como processo de aperfeiçoamento da atividade docente. **Revista Ciência Plural**, Natal, v. 3, n. 2, p. 1-3, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/rcp/article/view/13155>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- DUNBAR, L. Using padlet to increase student interaction with music concepts. **Sage Journal**, Chicago, v. 30, n. 3, p. 26-29, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Maria Tereza. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

FUCHS, B. The writing is on the wall: using padlet for whole-class engagement. **Loex Quarterly**, Lexington, Kentucky, USA, v. 40, n. 4, p. 1-9, 2014.

KENSKI, Vani M. Novas Tecnologias na Educação presencial e a distância I. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA NETO, N. V.; CARVALHO, A. B. de. Letramento digital: breve revisão bibliográfica do limiar entre conceitos e concepções de professoras e de professores. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 15, p. e40207, 2022. DOI: 10.35699/1983-3652.2022.40207. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/40207>. Acesso em: 3 dez. 2023.

LIMA, Renata da Costa; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho. Formação continuada dos professores: o que dizem os formadores. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 21, n. 2, jul./dez. 2015.

MOREIRA, Carla. Letramento digital: do conceito à prática. **Anais do SIELP**, v. 2, n. 1. Uberlândia: Edufu, 2012.

MOTTA, P. R. **Transformação organizacional**: a teoria e a prática de inovar. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed. 1998.

NÓBREGA, Ana. Letramento digital: o que é, tipos e importância. **eCycle**. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.ecycle.com.br/letramento-digital/>. Acesso em: 5 dez. 2023.

OLIVEIRA, Cristina Chaves. **Qualificação para o trabalho no capitalismo contemporâneo**: as tecnologias da informação e comunicação na formação docente inicial na UFMG. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9FVG54>. Acesso em: 24 out. 2023.

PESCE, Lucila. Formação online de educadores: uma proposta dialógica. In: MATOS, Olívia; PESCE, Lucila. (org.). **Educação e cultura midiática**. 1. ed. Salvador: Eduneb - Editora da Universidade Estadual de Bahia, v. 1, p. 121-144. 2012. Disponível em: <http://eduneb.uneb.br/download-2/>. Acesso em: 25 out. 2023.

PORTO, Tania. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis...relações construídas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 31, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a05v11n31.pdf>. Acesso em: 17 out. 2023.

RAMOS, Islohane Paz. [Enquete – Qual temática gostariam de receber formação?]. *WhatsApp*: [Grupo Docentes LE – Anos Finais]. 6 fev. 2023. 07:30. 1 mensagem *WhatsApp*.

SILVA, P. G.; LIMA, D. S. Padlet como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 83-92, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/86051>. Acesso em: 25 out. 2023.

VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. Políticas de tecnologia na educação no Brasil: Visão histórica e lições aprendidas. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, USA, v. 28, p. 94, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4295>. Acesso em: 15 nov. 2023.

SOBRE OS ORGANIZADORES

ALCICLÉIA SOUZA VALENTE

Professora efetiva da Universidade Federal do Acre (Ufac), da área de Fundamentos da Educação, lotada no Centro de Educação, Letras e Artes (Cela). Mestre em Letras: Linguagem e Identidade/Ufac, e Licenciada em Pedagogia/Ufac, com atuação constante na formação de professores; ministra as disciplinas: Educação e Sociedade; Profissão Docente nos diversos cursos de licenciatura da Ufac, além de Sociologia da Educação e Filosofia da Educação, específicas do Curso de Pedagogia. Participante de grupo de pesquisas voltadas para as políticas públicas da educação e cultura, sujeitos e práticas educativas. E-mail: alcicleia.valente@ufac.br

MAYSA CRISTINA DOURADO

Doutora em Estudos Literários pela Unesp/FCLAr com estágio na University of New Hampshire – UNH – USA. Mestre em Língua Inglesa pela Ufsc. Professora Titular do Centro de Letras, Educação e Artes da Universidade Federal do Acre (Ufac). Líder do Grupo de Pesquisa em Literatura e Estudos Comparados (Gliec). Projeto de Pesquisa em andamento: Poéticas Contemporâneas & História: Intersecções. Coordenadora do Programa de Extensão: Estudos de Língua e Literaturas de Língua Inglesa (Elli). Recentemente, publicou a coletânea de ensaios e poesias traduzidas: Charles Simic: Mestre dos disfarces. Coordenadora do Programa de Pós-graduação lato sensu em Ensino de Língua Inglesa/Ufac. E-mail: maysa.dourado@ufac.br

ROGÉRIO DE MENDONÇA CORREIA

Possui graduação em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Sul do Brasil (STBSB, 1998) e é Licenciado em Letras Inglês pela Universidade Federal do Acre (2003). Mestre em Letras, Linguagem e Identidade (Ufac, 2011). Doutorando em Letras, Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (Ufac, 2019). Atualmente é professor Assistente nível 'A' Dedicação Exclusiva (DE) da Universidade Federal do Acre onde atua como professor de Língua Inglesa e suas Literaturas. E-mail: rogerio.mendonca@ufac.br

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

ARLISON SILVA DE MOURA

Graduado em Letras/Inglês pela Ufac. Pós-graduado em Atendimento Educacional Especializado pela faculdade Campos Elíseos. Pós-graduado em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Acre. Atualmente desempenha a função de professor mediador na rede pública do Estado do Acre e professor de língua inglesa no ensino privado.

BRUNA CAROLINI BARBOSA

Docente na Universidade Estadual do Norte do Paraná (Uenp). Licenciada em Letras, mestra e doutora (Bolsista Capes) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atua nas áreas de Língua Portuguesa, Prática de Ensino da Língua Portuguesa e Formação de Professores. Membro dos Grupos de Pesquisa/CNPq Diálogos linguísticos e ensino: saberes e práticas (Diale/Uenp), Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (Gecal/UnB), Grupo de Pesquisa em Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino - Ellae (Ufac/CNPq) e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi/Ufac/CNPq).

CAMILA BYLAARDT VOLKER

Formada em Língua Latina e mestre em Teoria Literária pela Faculdade de Letras da UFMG. Doutora em Teoria Literária pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura da Ufsc. Atualmente é professora de Teoria Literária da Ufac e atua na área de Teoria Literária, Literatura Comparada e Literaturas Lusófonas.

CAMILA DE SOUZA MELO

Licenciada em Letras/Inglês e pós-graduada em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Acre. Professora de inglês no Centro de Mídias Educacionais do Acre, na Secretaria de Estado de Educação (Ceme-AC/SEE).

CATIANREGINA MACHADO ALVES PINTO

Professora da Secretaria de Estado de Educação e Cultura desde 1998. Licenciada em Letras/Inglês. Pós-graduada em Informática Educativa pela Ufrgs e em Ensino de Língua Inglesa pela Ufac. Tem experiência nas funções de professora de inglês em escolas de Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, Assessora Pedagógica na SEE e Coordenadora pedagógica, no Centro de Estudo de Línguas.

CHARLES ROBERTO OLIVEIRA DOS SANTOS

Graduado em Letras-Inglês e pós-graduado em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Atuando desde 2011 como professor e coordenador no Centro de Estudo de Línguas (CEL) em Rio Branco.

DANIEL DE MELLO FERRAZ

Professor no Departamento de Letras Modernas da USP e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFES, além de atuar no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da USP. Pós-doutor pela USP, seu trabalho foca na educação em língua inglesa, novos letramentos, tecnologias e literacias visual e crítica. Doutor em Estudos Linguísticos e Literários pela USP (2012), com estágio sanduíche na Universidade de Manitoba, e mestre em Letramento Visual pela mesma instituição (2006), também possui graduação em Letras pela PUC-SP (2002). Publica artigos e capítulos nas áreas mencionadas, com ênfase em formação de professores e intersecções entre língua, cultura e tecnologia.

DOMINGOS SÁVIO PIMENTEL SIQUEIRA

Doutor em Letras e Linguística pela Ufba e Professor Associado II no Instituto de Letras da mesma instituição. Atua como professor permanente no PPGLINC-Ufba e no Programa de Mestrado em Letras e Linguística da UFT-Porto Nacional (TO). Suas áreas de interesse incluem formação de professores de línguas, ensino de inglês como língua internacional ou franca, estudos pós-coloniais, pedagogia

crítica, sociolinguística do inglês, inter(trans)culturalidade e práticas reflexivas no ensino de línguas. Líder do grupo de pesquisa “Inglês como Língua Franca: crítica, atitude e identidade”, conduziu estudos de pós-doutorado no Departamento de Estudos de Segunda Língua da Universidade do Havaí, com bolsa Capes-Fulbright (2015-2016).

ELIANA LIMA DE ALENCAR E SILVA

Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Unicesumar. Especialista em Ensino da Língua Inglesa pela Universidade Federal do Acre. Pós-graduada em Letras e Libras pela Universidade Dom Alberto. Atualmente desempenha a função de professora de Inglês na Secretaria Municipal de Educação do Município de Capi-xaba/Ac e professora de Português na Secretaria Estadual de Educação do Acre.

EVA ALBINO PINHO

Graduada em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Acre. Especialista em Ensino de Língua Inglesa Universidade Federal do Acre. Atualmente desempenha a função de professor de inglês na rede privada do Estado do Acre.

GIGLIANE SOUZA

Atua como professora de Língua Inglesa no Ensino Fundamental 2, do Colégio de Aplicação Ufac. Possui graduação em Letras/Inglês com Especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Acre. Possui experiência na área de Letras com ênfase em ensino de Língua Inglesa, Tradução e Educação.

ISADORA VITORIANO DE LIMA

Graduada em Letras/Inglês e Pós-graduada em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Acre. Atuou como professora de inglês pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte (SEE) em escolas de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

ISLOHANE PAZ RAMOS

Graduada em Licenciatura dupla Português/Inglês pelo Centro Universitário UNISEB. Há 10 anos atuando na Educação da Rede Pública do Estado do Acre.

Atualmente é Assessora Pedagógica do Departamento de Educação Escolar Indígena da Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE/AC).

JOÃO PAULO MELO DE ANDRADE

Graduado em Letras/Inglês e Pós-graduado em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Acre. Com 8 anos de atuação na Educação Básica do Estado do Acre. Atualmente, atua como Coordenador Pedagógico na Escola Estadual Jornalista Armando Nogueira.

MARCELO FELIPE SILVA PINHEIRO

Graduado em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Acre. Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Acre. Atualmente desempenha as funções de professor e coordenador de inglês em uma prestigiada instituição de ensino privado na cidade de Rio Branco, Acre.

MARIA DAYANA PESSOA MONTE CORREIA

Graduada em Letras/Inglês e Pós-graduada em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Acre. Com 12 anos de atuação na Educação Básica. Professora de língua inglesa no Centro de Estudos de Línguas e Professora do Colégio Lato Sensu.

SARA LAVINHA VIEIRA NERI

Graduada em Letras/Inglês e Pós-graduada em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Acre. Atualmente desempenha a função de professora de inglês do Ensino Fundamental de Escola da Rede Pública de Ensino.

TARCÍSIO RAMOS MOREIRA

Graduado em Letras/Inglês e Especialista em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Federal do Acre. Atualmente desempenha a função de professor de Línguas na rede privada do Estado do Acre.

VICTOR SANTIAGO DE SOUSA

Professor adjunto de Inglês e Literaturas de Língua Inglesa na Ufac. Doutor em Literaturas de Língua Inglesa e mestre em Literatura Comparada pela Uerj, com

graduação em Letras pela PUC-Rio. Especialista nos estudos de gênero e sexualidade na obra de Virginia Woolf. É membro da Virginia Woolf Society of Great Britain, da Abralic e de grupos de pesquisa como KEW e Ellae. Autor da primeira tradução brasileira das versões de *Freshwater: A Comedy* (1923/1935), de Virginia Woolf, apresentada em sua tese de doutorado.

