



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS – IL

**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA**

**DESIGUALDADES SOCIAIS E LETRAMENTO CRÍTICO:
UMA PESQUISA-AÇÃO CRÍTICA COM PROFESSORAS
DA REDE PÚBLICA DO DF**

LUÍS FREDERICO DORNELAS CONTI

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA-DF

2018

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

**DESIGUALDADES SOCIAIS E LETRAMENTO CRÍTICO: UMA PESQUISA-AÇÃO
CRÍTICA COM PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DO DF.**

LUÍS FREDERICO DORNELAS CONTI

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. MARIANA ROSA MASTRELLA-DE-ANDRADE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA-DF

2018

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PGLA

**DESIGUALDADES SOCIAIS E LETRAMENTO CRÍTICO: UMA PESQUISA-AÇÃO
CRÍTICA COM PROFESSORAS DA REDE PÚBLICA DO DF.**

LUÍS FREDERICO DORNELAS CONTI

Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em linguística aplicada.

APROVADA POR

Profª Drª Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, Universidade de Brasília (UnB)
(ORIENTADORA)

Profª Drª Clarissa Menezes Jordão, Universidade Federal do Paraná (UFPR)
(EXAMINADORA EXTERNA)

Profª Drª Mariney Pereira Conceição, Universidade de Brasília (UnB)
(EXAMINADORA INTERNA)

Profª Drª Ana Emília Fajardo Turbin (UnB)
(SUPLENTE)

Para Álisson Torreão de Freitas

RESUMO

Esta pesquisa-ação crítica (BARBIER, 2002; CROOKES, 1993; EL ANDALOUSSI, 2004; GREENWOOD; LEVIN, 2006) objetivou criar uma comunidade de práticas (WENGER, 1998) através da qual professoras de inglês como língua estrangeira da rede pública de ensino do Distrito Federal pudessem refletir conjuntamente sobre as dificuldades comuns e específicas que encontram onde atuam; sobre como essas dificuldades podem se relacionar à questão das injustiças sociais; sobre qual o papel da escola e da professora face essas injustiças; sobre como o tema da desigualdade pode ser incluído em seus planejamentos; e sobre como o construto do letramento crítico (MONTE MOR, 2014; STREET, 2001) nos representa um valioso instrumento para repensarmos todas essas problemáticas. Para tanto, foi oferecido um curso de formação no Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), com duração de dez encontros, entre agosto e novembro de 2017. Com as leituras e os debates de textos que abordem essas temáticas e as realizações de atividades e de planejamentos de aulas durante o curso, que se chamou *Desigualdade social e letramento crítico no ensino de línguas: trazendo a realidade para o planejamento das aulas*, as três participantes centrais dessa pesquisa, nele inscritas, refletiram sobre a importância de trazermos para as nossas salas de aula as chamadas práticas situadas de letramento (KLEIMAN, 2005): práticas que envolvam textos multissemióticos, cujas múltiplas interpretações possíveis sejam articuladas pelos alunos de maneira colaborativa, que lhes possibilitem questionar os modos de organizar a realidade e que reconheçam que os nossos aprendizes não existem fora do espaço e do tempo de maneira descorporificada (hooks, 2010), mas têm, sim, suas identidades constantemente (re)construídas (HALL, 2006; WOODWARD, 2007) em um mercado de trocas simbólico-discursivas (BOURDIEU, 2001). As práticas trazidas em nossos planejamentos podem, como evidenciam os materiais empíricos gerados durante a pesquisa, silenciar ou dar voz aos desejos e aos investimentos (DARVIN; NORTON, 2016) de nossos alunos e é através desse reconhecimento ético e político que a professora de inglês pode se tornar mais consciente de seu papel, do posicionamento que toma em meio às injustiças e, sendo a neutralidade um objetivo impossível para quem ensina línguas (PENNYCOOK, 2001), de como pode ajudar, através do seu fazer pedagógico, a reproduzir ou a fazer face ao *status quo*. Dado o aumento das desigualdades nas últimas décadas, especialmente no Brasil e no DF, este trabalho aponta, também, para a urgência de uma escola democrática que possibilite a resistência (FOUCAULT, 2016) e que perspetive a transformação social (SOARES, 2000) de que tanto precisamos e para como, com esse fim, carecemos, igualmente, de mais espaços onde os professores da rede pública possam dialogar sobre as suas realidades e as de seus alunos.

Palavras-chave: Desigualdade social. Formação de professores. Letramento crítico.

ABSTRACT

This critical action research (BARBIER, 2002; CROOKES, 1993; EL ANDALOUSSI, 2004; GREENWOOD; LEVIN, 2006) aims at creating a community of practice (WENGER, 1998) through which English as Foreign Language (EFL) teachers in state-run schools from Distrito Federal (Brazil) could reflect together about the common and specific challenges they face; about how these challenges can relate to the problem of social inequalities; about the role of the school and of the teacher facing these inequities; about how the theme of social disparities can be included in their lesson plans; and about how the construct of critical literacy (MONTE MOR, 2014; STREET, 2001) represents an invaluable tool with which one can rethink all these issues. With this intent, a training course was taught at *Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal* (Distrito Federal State Secretary of Education)'s *Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação* (Center of Improvement of Education Professionals), during ten meetings, from August to November 2017. Reading and debating texts about these subjects, doing activities and planning lessons during the training course, which was called *Desigualdade social e letramento crítico no ensino de línguas: trazendo a realidade para o planejamento das aulas* (Social inequality and critical literacy in language teaching: bringing reality into lesson planning), the three central research subjects reflected on the importance of carrying out situated literacy practices in our lessons (KLEIMAN, 2005): practices that involve multisemiotic texts allowing not only multiple interpretations thought out collaboratively by the students but also questioning the current modes of organizing reality and acknowledging that our students do not exist out of time and space as though they were disembodied (hooks, 2010), but are constantly (re)constructing their identities (HALL, 2006; WOODWARD, 2007) in a market for symbolic and discursive exchanges (BOURDIEU, 2001). As the empirical body generated in this research informs us, the practices we bring into our planning can silence or give voice to our students' desires and investments (DARVIN; NORTON, 2016) and it is through this ethical and political recognition that the EFL teacher can become more aware of his/her role, of the stance he/she takes among social injustices and, as neutrality is an impossible aim for those who teach languages (PENNYCOOK, 2001), of how he/she can help, through these very practices, to reproduce or to challenge the *status quo*. Given the rise in inequalities during the last decades, especially in Brazil and in Distrito Federal, this study also points to the urgency for a democratic school that is the base for resistance (FOUCAULT, 2016) and that addresses the social transformation (SOARES, 2000) we so desperately need and to how much, for this last purpose, we are also in need of more spaces where state-run school teachers may converse about their realities and about that of their students.

Keywords: Social inequality. Teacher training. Critical literacy.

LISTA DE SIGLAS E ACRÔNIMOS

AILA – Association Internationale de Linguistique Appliquée (lit. “Associação Internacional de Linguística Aplicada” em francês)

ASL – Aquisição de Segunda(s) Língua(s)

BBC – British Broadcasting Corporation (lit. “Corporação Britânica de Radiodifusão” em inglês)

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CIA – Central Intelligence Agency (lit. “Agência de Inteligência Central” em inglês)

CIL – Centro Interescolar de Línguas

DF – Distrito Federal

DIDEP – Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional

EAPE – Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

JILAC – Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica

LA – Linguística Aplicada

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LGBTQ – Lésbicas, gays, bissexuais, transgênero e *queer*.

PL – Projeto de Lei

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGLA – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

Renca – Reserva Mineral de Cobre e seus Associados

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TED – Technology, Entertainment, Design (lit. “Tecnologia, Entretenimento, Planejamento” em inglês)

UnB – Universidade de Brasília

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (lit.

“Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura” em inglês)

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Informações sobre as participantes	48
Quadro 2. Resumo das atividades	54
Quadro 3. “Comparativo geral” das abordagens educacionais em Jordão (2013, p. 87)	100
Quadro 4. Material empírico 81: Planejamento de Clara (29/09/17)	124
Quadro 5. Material empírico 82: Planejamento de Ana (09/11/17)	127
Quadro 6. Material empírico 83: Planejamento de Janaína (24/11/17)	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Slide utilizado na dinâmica de apresentação do grupo	58
Figura 2. Imagem escolhida para a elaboração de um plano de aula	61
Figura 3. Slide utilizado na conversa inicial do sexto encontro	68
Figura 4. Slide utilizado na dinâmica de encerramento do curso	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. EMBASAMENTO TEÓRICO	18
1.1. Escola, ensino-aprendizagem de línguas e desigualdades	18
1.2. Identidades de classe e discurso	22
1.3. Letramento crítico	31
1.4. Considerações sobre a formação docente crítica	38
2. REFERENCIAL METODOLÓGICO	41
2.1. Natureza da pesquisa	41
2.1.1. <i>A pesquisa-ação crítica</i>	43
2.2. O contexto e as participantes	46
2.3. A produção de materiais empíricos e os procedimentos para a sua análise	48
2.4. A ética na pesquisa	52
2.5. Os encontros	54
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS MATERIAIS EMPÍRICOS	57
3.1. Uma cronologia dos dez encontros	57
3.1.1. <i>O primeiro encontro</i>	57
3.1.2. <i>O segundo encontro</i>	59
3.1.3. <i>O terceiro encontro</i>	62
3.1.4. <i>O quarto encontro</i>	64
3.1.5. <i>O quinto encontro</i>	65
3.1.6. <i>O sexto encontro</i>	68
3.1.7. <i>O sétimo encontro</i>	70
3.1.8. <i>O oitavo encontro</i>	73
3.1.9. <i>O nono encontro</i>	76
3.1.10. <i>O décimo encontro</i>	78
3.2. O professor como agente político	82
3.2.1. <i>Ana: Pensando na minha realidade da sala de aula todos os dias</i>	84
3.2.2. <i>Janaína: Essa escola aí é pra quem?</i>	90

<i>3.2.3. Clara: Uma forma da gente realmente entender e usar a língua</i>	98
<i>3.2.4. Discursos sobre — e percursos para — a agência política</i>	110
3.3. Caminhos de resistência	116
<i>3.3.1. Discursos que resistem</i>	117
<i>3.3.2. Trazendo a realidade para o planejamento das aulas</i>	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE 1. Proposta de curso enviada à EAPE	150
APÊNDICE 2. Ementa do curso entregue às participantes no primeiro encontro conforme requisição da EAPE	156
APÊNDICE 3. Termo de consentimento assinado pelas participantes	159
APÊNDICE 4. Planejamentos elaborados com a ajuda da professora Mariana ao longo do curso	160
ANEXO 1. Exemplos de atividades entregues pelas participantes ao longo do curso	170

INTRODUÇÃO

*Our words are not without meaning, they are an action, a resistance.
Language is also a place of struggle¹.*

(hooks, 1990, p. 146)

Como professor na rede pública de ensino do Distrito Federal, os problemas causados pelas desigualdades sociais não são para mim, durante meu cotidiano de trabalho, teorizações distantes e inócuas, palavras vazias fechadas em livros empoeirados ou meros ecos de tentativas taxonômicas ressoando fracamente nos museus das revoluções do último século. A necessidade de escrever sobre esse tema parte das realidades concretas de meus alunos, refletidas em seus rostos, em seus corpos, em seus discursos. A urgência do que lhes falta, do que os aflige e do que os enche de esperança é, primordialmente, o que move este trabalho e a inquietação investigativa que nele culminou.

As disparidades do modelo socioeconômico em vigência e dos discursos que o subjazem nunca estiveram muito distantes de fato da minha própria realidade. Foi, entretanto, apenas durante minha graduação em Letras-Inglês na Universidade Federal de Goiás que pude começar a articular compreensões melhores acerca da minha realidade mais imediata. As leituras e as discussões sobre conceitos defendidos pela teoria freireana e pelos estudiosos do movimento crítico no ensino de línguas, a que tive acesso durante os quatro anos desse curso, foram imprescindíveis para esse processo. Enquanto finalizava aquela etapa da minha vida, senti-me impulsionado a escrever, em 2012, como Trabalho de Conclusão de Curso, uma monografia sobre a realização de atividades críticas em uma turma de inglês instrumental (com foco em leitura e interpretação de textos escritos). Ganhavam voo, assim, a minha vontade de me integrar a esse mesmo movimento de indagações teóricas, o meu desejo de ajudar a disseminá-lo e meu anseio por vê-lo vinculado o mais proximamente possível à minha própria prática pedagógica.

Pouco mais de um ano depois, eu assumiria a posição de professor de LEM (Língua Estrangeira Moderna)/Inglês na acima referida rede de educação, através de um concurso público da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Uma vez instalado em Brasília, iniciei meu trabalho lecionando em escolas de Samambaia. Ali pude ver, mais viva do que nunca, a face do que havia lido e discutido em meus anos de faculdade. E pude entrever,

¹ Nossas palavras não são sem significado, elas são uma ação, uma resistência. Língua também é um lugar de conflito.

também, em diversas situações, os mecanismos de um sistema altamente eficaz em se manter e reproduzir. Dia após dia, nas aulas, nas conversas com alunos e com colegas professores, nas reuniões pedagógicas e nas reuniões de pais e mestres, me convenci ainda mais da carência existente pelos esforços da teoria crítica e por sua aplicação: por uma *práxis*, em suma, que encare esses problemas e nos inspire a engendramos possibilidades de resistência.

Dentre os muitos mecanismos pelos quais as desigualdades se reproduzem dentro da escola, um dos que então me pareceram mais evidentes era justamente o posicionamento que tomava uma parcela considerável dos próprios professores. Eu tive, desde o início, a forte impressão de que poucos eram os que tentavam relacionar as questões do “mau” rendimento acadêmico, da “indisciplina” e do abandono escolar às questões políticas e identitárias mais amplas. Na minha experiência, essas problemáticas eram muito intrinsecamente ligadas. A maioria dos meus colegas, porém, adotavam, quando tratavam dessas questões, ou os discursos da meritocracia irrestrita (que culpabilizam os alunos de forma absoluta), ou discursos liberais mais brandos (reconhecendo falhas no sistema, mas ainda baseando as possibilidades de mudança inteiramente sobre a força de vontade do indivíduo). Isso, quando não atacavam abertamente as ideias da pedagogia crítica e projetos de justiça social como um todo, munidos de discursos assumidamente neoliberais. Assim sendo, pelos meus posicionamentos políticos e teóricos e também pela disciplina que leciono², eu me senti, durante os primeiros anos na SEEDF, bastante sozinho. Esse sentimento me encorajaria a procurar, quando dei início ao meu mestrado, por formas de criar um espaço para o diálogo entre professores de inglês que, como eu, sentiam a falta desses espaços.

Trabalhos que abordem as identidades de classe social, as injustiças sociais que nelas estão imbuídas e as possibilidades para lhes fazermos face em nossas aulas de língua estrangeira fazem-se necessários por quatro diferentes motivos. Primeiramente, como evidencia Block (2014), este tema tem motivado um número ainda insuficiente de pesquisas na área da linguística aplicada (LA). Em segundo lugar, como argumentam Greenwood e Levin (2006), há a necessidade de uma democratização dos conhecimentos produzidos pelas universidades, tornando-os acessíveis a todos que deles puderem se beneficiar — e a pesquisa-ação tem um papel primordial nessa democratização. Em terceiro lugar, esta pesquisa se realiza em um momento extremamente propício para tais debates, dados o contexto político em que se encontra atualmente o Brasil e a ameaça imponente do PL 867/2015, conhecido popularmente

² Como professor de LEM/Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º anos), normalmente recebo uma carga de 15 turmas. Isso significa que, nas escolas em que trabalhei até o momento, havia quase sempre apenas um ou dois professores de inglês por turno.

como “Programa Escola Sem Partido” (que ataca de forma direta, dentro de nossas salas de aula, tanto a possibilidade de discussões sobre tais questões sociais quanto a pluralidade em si, tão necessária, de pensamentos e opiniões). Por fim, e talvez seja esta a principal razão para que nos dediquemos a trabalhos como este, devemos trazer para o centro da discussão, na LA, a questão da posição que assume a escola (e, nela, os professores de línguas) no que diz respeito à reprodução das desigualdades sociais.

Temos assistido, no DF, no Brasil e no mundo, ano após ano, à crescente desigualdade social e a suas funestas consequências. No DF e no Brasil como um todo, apesar de políticas de redistribuição de renda terem contribuído para a diminuição da pobreza absoluta na última década e meia, dados como os apresentados por Golçalves *et al* (2015), em relatório para a Companhia de Planejamento do Distrito Federal, revelam que os números sobre a desigualdade relativa continuam preocupantes. Outras estatísticas, em nível nacional, corroboram seus achados. Em 2009, segundo dados da CIA, o índice Gini do Brasil era de 53,9, o 12º maior do mundo³. Criado pelo estatístico italiano Corrado Gini em 1912, este índice varia de 0 a 100, sendo 0 o índice de menor concentração de renda. Em 2014, no Brasil, este índice continuava entre os mais altos do mundo: 51,5⁴. No DF, este índice chega a 63,0⁵. Para fim de comparação, a Namíbia, a África do Sul e Lesoto, as nações em primeiro, segundo e terceiro lugar na escala de países mais desiguais⁶, alcançam respectivamente 70,7, 65 e 63,2 neste mesmo indicador.

Em escala global, a desigualdade é igualmente alarmante: segundo a Oxfam, em janeiro de 2017 as 8 pessoas mais ricas do mundo concentravam as mesmas riquezas que as 3,6 bilhões mais pobres⁷. Alguns dos resultados provocados por tamanha desigualdade são a fome (3,1 milhões de crianças morreram por desnutrição em 2011⁸), o analfabetismo (61 milhões de crianças em idade de alfabetização não têm acesso à educação formal⁹) e o trabalho escravo (45,8 milhões de pessoas encontram-se em condições análogas à escravidão em 167 países¹⁰). Um estudo publicado na revista médica *The Lancet* afirma que a “pobreza encurta a vida mais que a obesidade, o álcool e a hipertensão”¹¹.

³ Fonte: BUSINESS INSIDER. The 39 most unequal countries in the world. 2011.

⁴ Fonte: BANCO MUNDIAL. GINI index: World Bank estimate. 2017.

⁵ Fonte: IPEA. Atlas da Vulnerabilidade Social. 2010.

⁶ Fonte: BUSINESS INSIDER. The 39 most unequal countries in the world. 2011.

⁷ Fonte: BUSINESS INSIDER UK. The world's 8 richest people have the same wealth as half of humanity combined. 2017.

⁸ Fonte: WORLD HUNGER EDUCATION SERVICE. 2016 world hunger and poverty facts and statistics. 2016.

⁹ Fonte: UNICEF. All children in school. 2017.

¹⁰ Fonte: THE GLOBAL SLAVERY INDEX. In 2016, we estimate that 45.8 million people are in some form of modern slavery in 167 countries. 2016.

¹¹ Fonte: EL PAÍS. Pobreza encurta a vida mais que obesidade, álcool e hipertensão. 2017.

A gravidade desses números e sua inter-relação com o cotidiano da sala de aula podem passar despercebidas se partimos do pressuposto de que o compromisso da escola é apenas com a cultura dominante, de que os problemas sociais pertencem à sociedade e de que estes não têm nenhuma conexão com os conteúdos a serem trabalhados (LIBÂNEO, 2003). O valor dos conhecimentos e habilidades adquiridos na escola derivam, segundo este pressuposto, de sua funcionalidade (SOARES, 2009), ou seja, de sua utilidade prática para o funcionamento dos aprendizes na sociedade. Se percebemos, ao contrário, que as paredes de nossas salas de aula são permeáveis (PENNYCOOK, 2001), que os problemas sociais são problemas escolares e vice-versa e que a ilusão de uma funcionalidade neutra dos currículos ignora os jogos de poder em que se (re)produzem as identidades de nossos aprendizes, seus desejos e investimentos (DARVIN; NORTON, 2016) e tem como fim formar aprendizes para serem engrenagens bem oleadas de um sistema de desigualdades, podemos começar a reconhecer o inerente papel político de nosso trabalho (SOARES, 2000).

Sendo assim, esta pesquisa se inspira nos diferentes conceitos de letramento que nos trazem autores como Jordão (2013), Kleiman (2005), Menezes de Souza (2011), Monte Mor (2014), Soares (2000, 2009) e Street (2001) para defender que, trazendo inevitavelmente suas realidades para dentro da sala de aula de língua estrangeira, os aprendizes têm necessidades que não podem ser menosprezadas. Os letramentos de que eles precisam são práticas situadas em suas realidades, e não práticas abstratas que se situam apenas no contexto escolar (KLEIMAN, 2005); “práticas pedagógicas [que] ajudarão os aprendizes a desenvolver a capacidade de imaginar uma gama de identidades para o futuro” (NORTON, 2013, p. 104), não práticas que fixem e essencializem suas identidades — práticas, por fim, que se saibam inseridas em um mercado de trocas simbólico-discursivas (BOURDIEU, 2001) dentro do qual os valores aferidos às identidades são continuamente (re)negociados.

Este trabalho busca também sua compreensão de identidades (HALL, 2006; NORTON, 2013; WOODWARD, 2007) e de classe (BOURDIEU, 1994, 2001, 2015) em autores que questionem a visão representacionista da linguagem (FOUCAULT, 2013; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, 2013). Fazê-lo é questionar a própria natureza binômica do signo saussuriano (DERRIDA, 1967) e do mundo social como sendo composto por uma dimensão física, ou Base, e outra cultural, ou Superestrutura (FOUCAULT, 2016). Tais reflexões encontram um forte paralelo na crítica à perspectiva positivista de ciência e ecoam nas razões pelas quais esta pesquisa se embasa no paradigma qualitativo (SANTOS, 2010).

Em sua busca por uma sociedade mais democrática, este trabalho enfatiza a importância da democratização do conhecimento acadêmico (GREENWOOD; LEVIN, 2006), visando retirá-lo de dentro do cerco de arames farpados que muitas vezes é a universidade brasileira, e, nesse sentido, configura-se como uma pesquisa-ação crítica (BARBIER, 2002; FRANCO, 2005; PIMENTA, 2005, THIOLENT; COLETTE, 2014). Ela se materializou em um curso de formação continuada, realizado no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), que mobilizou 5 professoras de inglês como língua estrangeira da SEEDF durante um total de 10 encontros, de agosto a novembro de 2017. O título do curso foi *Desigualdade social e letramento crítico no ensino de línguas: trazendo a realidade para o planejamento das aulas*. Como instrumentos de geração dos materiais empíricos, foram empregadas entrevistas (em sua maioria livres e em grupo), audiografações e notas de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1998).

Os objetivos principais desta pesquisa foram: a criação de um espaço que se fizesse uma comunidade de práticas (WENGER, 1998, *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007) onde professores de língua inglesa da SEEDF pudessem dialogar sobre os problemas que encontram em seus locais de trabalho; o consequente reconhecimento, por sua parte, tanto das singularidades e similaridades desses contextos quanto de seu próprio papel político em uma sociedade altamente desigual; e o engendramento colaborativo de caminhos para resistir aos discursos que justifiquem e reproduzam o *status quo* dentro (e fora) da sala de aula. Neste contexto, suas perguntas norteadoras foram as seguintes:

- 1) Qual é o papel do/a professor/a de línguas da rede pública do DF no que concerne às questões de desigualdade social?;
- 2) Como ele/ela reconhece este papel?;
- 3) De que maneiras ele/ela pode vir a reconhecer e se posicionar face a discursos essencializadores sobre identidades de classe social?; e
- 4) Que caminhos ele/ela encontra para incluir discussões que problematizem esses discursos nos planejamentos de suas aulas?

Nos capítulos que se seguem apresento de maneira mais aprofundada o que diz a literatura teórica sobre os construtos centrais a esta pesquisa, os procedimentos metodológicos nela utilizados e a análise dos materiais empíricos gerados. Primeiramente, no próximo capítulo, o Embasamento Teórico, reflito sobre como se relacionam, no trabalho dos pensadores que versam sobre eles, os construtos da identidade de classe e do letramento crítico e as questões do discurso e da ideologia no ensino de línguas estrangeiras. Depois, no Referencial Metodológico, discuto a natureza da pesquisa qualitativa e da pesquisa-ação crítica, descrevo o contexto onde ela se deu, as participantes que nela se envolveram e os instrumentos de que lancei mão para gerar os materiais empíricos, abordo brevemente a questão da ética na pesquisa

e relato as atividades realizadas nos 10 encontros. A seguir, na Discussão dos Materiais Empíricos, apresento e reflito sobre os materiais colhidos. Por fim, concluo com algumas considerações finais sobre o trabalho realizado.

1. EMBASAMENTO TEÓRICO

1.1. Escola, ensino-aprendizagem de línguas e desigualdades

Mesmo que tenha recebido atribuições muito diferentes e finalidades diversas no curso de sua história, dificilmente a escola seria considerada irrelevante enquanto instituição no seio de uma sociedade e enquanto espaço para socialização, vivências e aprendizagens nas vidas dos que por ela passam. Reconhecendo a significância da escola enquanto um microcosmo social, já em 1902, em seu discurso de posse na Universidade de Sorbonne, Émile Durkheim¹² defendia ser preciso que, “ao ser egoísta e associal que acaba de nascer, [a escola] acrescente um outro, capaz de uma vida moral e social. Eis a obra da educação e os senhores percebem toda a sua grandeza.” (DURKHEIM, 2010, p. 99)

A visão de Durkheim reflete o que Libâneo (2003) chama de pedagogia liberal: um ponto de partida sobre o fazer pedagógico que sustenta a necessidade de desenvolver nos aprendizes as suas aptidões individuais. Para tanto, eles devem se esforçar para “[se] adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes” (LIBÂNEO, 2003, p. 21-2), isto é, à sua economia interior, nos termos de Durkheim, para quem a educação deve realizar no homem (*sic*) o homem que a sociedade quer que ele seja. Para este estudioso francês, a disciplina exigida na escola segue os moldes da disciplina exigida fora da escola. “As regras que determinam ao estudante seus deveres são comparáveis às que prescrevem a conduta ao homem feito.” (DURKHEIM, 2010, 106).

As ideias defendidas por Durkheim acerca do papel da educação não eram novas, porém. Elas ecoam os ideais do Iluminismo que, como nos lembra Saviani (2011), ganharam força no âmbito da educação brasileira a partir da segunda metade do século XVIII. Centrados na noção de indivíduo enquanto ser completo e indivisível e na noção de liberdade, de mercado e de empreendedorismo, esses ideais influenciaram e ainda influenciam profundamente os discursos sobre a educação, sobre o papel da escola, dos professores e do ensino-aprendizagem e sobre o bom e o mau aluno, reproduzidos no nosso dia-a-dia.

Apesar de acertadamente ajudar a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, a pedagogia liberal erra em não levar em conta as desigualdades de condições, segundo Libâneo (2003). Desse posicionamento, que se supõe neutro e igualitário, sobrevém a mais eficaz forma

¹² Sociólogo francês (1858-1917), autor da obra *Da Divisão do Trabalho Social* e conhecido por seu esforço para estabelecer a sociologia no mundo acadêmico enquanto uma ciência distinta e autônoma.

de se justificá-las, de se favorecerem os mais favorecidos e de se desfavorecerem os menos favorecidos, sancionando-se “o dom social tratado como dom natural” (BOURDIEU, 2015, p. 45). Além disso, é desse posicionamento que sobrevém também toda uma série de técnicas disciplinares, minuciosas e íntimas, reunidas por Foucault (2014) sob a designação do poder disciplinar, e que visam ao mesmo tempo à docilidade dos corpos e à produção do “indivíduo e do conhecimento que dele se pode ter” (FOUCAULT, 2014, p. 189). Estes aspectos da maquinaria ideológica que visa justificar e conservar o sistema de desigualdades serão mais aprofundados adiante. Tem-se, então, como defende Foucault (2014), que a instituição escolar, tal qual a militar, a médica e a industrial, serve à ideologia dominante, à sua manutenção e reprodução.

Reconhecer que, sendo um microcosmo de uma sociedade desigual, a escola pode ser um importante agente na manutenção do *status quo* é um dos primeiros passos que devemos tomar. É necessário, contudo, tomarmos outros passos em seguida para que possamos criticar essa mesma visão sobre a escola, ou seja, para irmos além da concepção crítico-reprodutivista, termo proposto por Saviani (2008), em sua obra seminal *Escola e Democracia*. Segundo este autor, teorias não-críticas reconhecem apenas as ações da educação sobre a sociedade, e “desconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2008, p. 13). Teorias crítico-reprodutivistas, entretanto, seriam as que, apesar de postularem “não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais (...), chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere” (p. 13). Por isso, ainda segundo este autor, “essa concepção não apresenta proposta pedagógica” (SAVIANI, 2011, p. 78), por não tomar mais do que uma atitude descritiva face a essa realidade de injustiças. Devemos, enfim, tomar outros passos para podermos caminhar em direção a uma escola transformadora (SOARES, 2000) — uma escola que, ciente de sua importância, de seu papel político e tanto de sua agência quanto dos fatores que a limitam, perspective possibilidades tangíveis de resistência.

Enquanto professores de línguas, nós temos um papel capital nesse percurso. Para esse reconhecimento, todavia, devemos nos questionar sobre o lugar, os usos e os sentidos da língua que ensinamos nas vidas de nossos aprendizes. Acerca de nossas aulas, é preciso que decidamos se elas são apenas um ensaio para a vida ou se são a própria vida (PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2012). Devemos, assim, investigar a suposta fronteira entre teoria e prática. Temos de nos recordar, ainda, que é na linguagem que se constroem as identidades, as diferenças e os discursos sobre quem fala, quem pode aprender e quem pode ensinar uma determinada língua.

No que tange ao ensino-aprendizagem de inglês, é preciso que não nos esqueçamos do contexto histórico e global em que ele se dá quando estamos entre as quatro paredes de nossas salas de aula, de que estruturas sociais esse processo de ensino-aprendizagem pode reforçar ou contrapor e dos anseios e receios que ele pode representar para os nossos aprendizes. Essas reflexões nos levarão inexoravelmente a reconhecermos a dimensão ética e política do nosso trabalho e a reconhecermos, portanto, que a neutralidade anunciada pela pedagogia liberal é um projeto impossível. Enquanto professores de línguas, nós já estamos envolvidos (PENNYCOOK, 2001).

Uma postura crítica no campo da LA pressupõe, como reitera Rajagopalan (2003), a negação do binômio clássico (pois que concebido pelos filósofos da Grécia Antiga) da “teoria *versus* prática”. O rompimento entre estes dois construtos é delineado por Freire (1983), que os apreende como uma “unidade que não deve ser dicotomizada” (p. 57). A essa unidade, este autor chama de práxis: a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 40). A práxis pressupõe, para ele, uma “inserção crítica” na realidade opressora, mais do que uma constatação de que existem desigualdades, uma conscientização do seu lugar entre elas, das limitações que impõem e das possibilidades existentes para sua superação. Deixar de enxergar a teoria e a prática como duas pontas opostas em uma corda e passar, então, a vê-las como as próprias linhas com as quais essa corda é cerzida não pode, portanto, deixar de ser uma postura inteiramente política.

Essa postura pressupõe de igual forma uma mudança epistemológica relativamente à natureza da língua(gem). Para se considerarem possíveis transformações verdadeiramente democráticas na sociedade, é necessária uma recusa da definição de linguagem como representação de uma realidade única e imutável em prol de uma acepção performativa de linguagem. Inspirando-se na desconstrução da oposição entre mundo e linguagem em Pinto (2002) e na teorização dos Atos de Fala em Austin (1976), Mastrella-de-Andrade (2011) nos chama a atenção para como a língua “não é simplesmente veículo neutro de comunicação ou de expressão de realidades” (p. 26), ou seja, ela é mais do que parte do mundo, mas, por ele constituída e dele constituinte, ela é, também, o próprio mundo. Sendo assim, as desigualdades sociais e as identidades nelas intrincadas “são construídas, ‘feitas’ na e por meio da linguagem” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013, p. 49). Daí a particularidade do ensino-aprendizagem de línguas e do nosso papel como professores. Como reiteram Darwin e Norton (2016), baseando-se nos escritos pós-estruturalistas de Weedon (1987), “aprender uma língua é um poderoso ato político” (p. 19).

Nesse contexto, levar em consideração o cenário sociopolítico atual no mundo e como nele se situa a língua inglesa torna-se uma tarefa essencial. Segundo Rajagopalan (2005),

[à] medida em que mais e mais pessoas adquirem proficiência em idiomas diferentes das línguas às quais foram inicialmente expostas quando crianças, à medida em que cada vez mais segmentos de populações inteiras passam pelo processo de imigração em massa em uma escala sem precedentes na história da humanidade, à medida em que a desconexão com suas origens e a conseqüente perda de competências linguísticas (o assim chamado atrito linguístico) se tornam progressivamente mais comuns em muitas partes do globo, conceitos e categorias de análise linguística baseados em realidades completamente diferentes se encontram cada vez mais sob pressão. E entre esses conceitos e categorias que já perderam a sua utilidade estão os de “falante nativo” e a dicotomia “línguas nativas *versus* línguas estrangeiras” (p. 17)

Darvin e Norton (2016), em consonância com o pensamento de Rajagopalan (2005), também nos apontam para as conseqüências do fenômeno da globalização e os desafios que ele representa, citando o rápido desenvolvimento tecnológico e a intensificação das demandas neoliberais como dois dos principais fatores que ajudam a lhe dar forma. Segundo eles, o aumento das desigualdades sociais e a maior facilidade de acesso a plataformas de mídias virtuais transformam indefinidamente as dinâmicas entre identidades, práticas linguísticas e poder. “Como professores de línguas, pesquisadores e dirigentes políticos serão capazes de mapear esses espaços cada vez mais complexos (...) é talvez um dos maiores desafios para o ensino de línguas na nova ordem mundial” (p. 23).

Tendo a globalização tido seu início com o mercantilismo global dos séculos XVI e XVII, não é de se surpreender que o próprio conceito de língua, tal como ele é hoje mais amplamente concebido (estritamente relacionado ao conceito de nação, diga-se de passagem), tenha também suas raízes no mesmo movimento epistemológico que, desde então, existiu (e existe) para dar sentido ao sistema econômico (o capitalismo) e à sua ideologia (o liberalismo) incipientes nesse período: nomeadamente, o racionalismo iluminista (HORKHEIMER, 2015a). O projeto imperialista desse período continua, juntamente com seu sistema econômico, a ideologia e o movimento epistemológico que o justificam, a florescer nos dias de hoje. É por isso que questionamentos como os que nos traz Phillipson (1992) se fazem cruciais a todos os professores de língua inglesa que se preocupem com as problemáticas citadas por Darvin e Norton (2016) e Rajagopalan (2005). Seríamos nós os novos soldados do império britânico? Como salienta Moita Lopes (2009), teorias “sobre práticas de ensinar e aprender inglês e de influenciar políticas públicas locais colonizaram e continuam a colonizar o mundo como um novo evangelho, por assim dizer, principalmente devido aos interesses mercantilistas que subjazem em tal língua” (p. 17).

Uma teoria de ensino de línguas que objetive fazer face aos discursos hegemônicos sobre as desigualdades em nível global e local deve também lidar com os investimentos (BOURDIEU, 1994) e com os desejos dos alunos (NORTON PEIRCE, 1995; DARVIN; NORTON, 2016; PENNYCOOK, 1999). Acima de tudo, deve ser pautada em uma práxis comprometida com a luta democrática e com o direito que têm as camadas populares de se apropriarem de formas mais prestigiosas de falar e escrever, e “fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-[las], não para que se adaptem às exigências de uma sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta (...)” (SOARES, 2000, p. 78).

1.2. Identidades de classe e discurso

A luta democrática tradicionalmente aclamada por teóricos sociais críticos ao pensamento liberal parte, muito frequentemente, de uma visão não muito democrática sobre quem pode dela participar. Limitada a um feixe economicista da resistência de classes e, em um nível ontoepistemológico, da condição humana, essa perspectiva tem sido considerada como reducionista (BAUMAN, 2005) e até mesmo como tendo alguns pontos em comum com a concepção liberal do poder político (FOUCAULT, 2016). Apesar disso, dado o grande corpo de estudos feitos a partir dessa perspectiva, é válido nos voltarmos momentaneamente sobre alguns dos seus preceitos.

A oposição encontrada nos trabalhos seminais de Freire (1983, 1996) entre opressores e oprimidos reflete a oposição encontrada em outros consagrados pensadores do materialismo dialético entre burguesia e proletariado, donos dos meios de produção e produtores, capitalistas empregadores e trabalhadores assalariados (ENGELS, 2002; LENIN, 1992; MARX, 2004; MARX; ENGELS, 1987). Essa oposição reflete também uma disposição estruturalista e representacionalista no que toca ao conceito de língua e discurso, como discuto logo adiante. A concepção vigente, entre esses pensadores, de classes sociais tem sido, portanto, muito comumente pensada sob um ponto de vista binário e reduzido às relações econômicas entre elas.

Sobre o construto de *classe social* nos trabalhos de Karl Marx e Friedrich Engels, Block (2014) se baseia nas observações feitas por Giddens (1973) para frisar como é inexistente uma definição concisa desse construto nos trabalhos dos dois estudiosos alemães. Há, porém, inúmeras referências ao conflito entre as classes, como às funções por elas exercidas no modo

de produção capitalista, no trabalho desses autores. Em uma nota de Engels à edição inglesa de 1888 do Manifesto do Partido Comunista, este autor articula:

Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social e empregadores de trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos trabalhadores assalariados modernos, os quais, não tendo os próprios meios de produção, estão reduzidos a vender a sua força de trabalho para poderem viver (MARX; ENGELS, 1987, p. 35).

Em uma conferência em 1865, por sua vez, Marx compele sua audiência a se perguntar:

(...) [C]omo surge esse fenômeno estranho de encontrarmos no mercado um conjunto de compradores — possuidores de terra, de maquinaria, de matéria-prima e de meios de subsistência, coisas que, todas elas, salvo a terra no seu estado bruto, são *produtos do trabalho* — e, por outro lado, um conjunto de vendedores, que não têm nada para vender exceto a sua força de trabalho, os seus braços e cérebros que trabalham? (MARX, 2004, p. 60, grifo no original)

Mais de meio século mais tarde, Lenin (1982, p. 57 *apud* BLOCK, 2014, p. 42) se baseia no trabalho desses dois autores para concluir que “[c]lasses são grupos de pessoas dentre os quais um pode se apropriar do trabalho do outro devido aos lugares diferentes que ocupam em um determinado sistema de economia social”. O que essas definições têm em comum, além de seu evidente binarismo conceitual, é a subordinação das relações possíveis dentro de uma certa sociedade à realidade material da produção econômica dentro dessa mesma sociedade. Esse tipo de subordinação é entendido por Block (2014) como sendo uma das principais características da teoria materialista. Mesmo quando o conflito social descrito não é de ordem binária, como nos pensadores acima, estruturas materialistas de classe podem, ainda assim, ser distinguidas. Um exemplo conhecido é o trabalho do etnógrafo brasileiro Darcy Ribeiro, para quem nossa sociedade se divide entre as classes dominantes (compostas pelo patronato de empresários e pelo patriciado estatal e civil), os setores intermediários (autônomos, como profissionais liberais e pequenos empresários, e dependentes, como funcionários públicos), as classes subalternas (campesinato e operariado) e as classes oprimidas (trabalhadores estacionais, delinquentes, prostitutas e mendigos, dentre outros) (RIBEIRO, 2015).

Essa subordinação é, em si, mesmo quando resulta em uma classificação não-binária como a de Ribeiro (2015), também a consequência de um outro tipo de pensamento binário — a divisão da realidade social em base e superestrutura. Base, de acordo com Williams (2005), relaciona-se com as “atividades específicas dos homens em relacionamentos econômicos e sociais reais (...), sempre em um estado de processo dinâmico” (p. 34). Superestrutura, por seu turno, é o seu “conjunto respectivo de práticas culturais” (p. 34). A superestrutura, enquanto ideologia, está, dessa maneira, “sempre em oposição virtual a alguma coisa que seria a verdade.

(...) [E]stá em posição secundária com relação a alguma coisa que deve funcionar para ela como infraestrutura ou determinação econômica, material etc.” (FOUCAULT, 2016, p. 44).

Ainda que invertamos essa hierarquia e que coloquemos a dimensão das relações de produção social em função da dimensão da ideologia e da cultura, como faz a teoria weberiana ou teoria cultural da sociedade (Block, 2014), continuaríamos reféns da interpretação que contrasta essas duas dimensões. Como demonstra Horkheimer (2015a), as teorias materialista e cultural da sociedade procuram ambas uma saída para o determinismo do idealismo e racionalismo iluminista. Elas recaem, entretanto, na tentativa de encontrar uma racionalidade, uma representação total da sociedade de classes que criticam. Desta forma, o economicismo de ambas essas perspectivas seria parecido com o da perspectiva liberal tanto em sua autopromoção de verdade científica quanto em sua alocação do poder em uma posição de subordinação funcional ao processo de reprodução de uma dominação de classe, na primeira, e ao de “constituição de uma soberania jurídica que seria da ordem da troca contratual” (FOUCAULT, 2016, p. 273), na segunda.

A pretensão objetiva, taxonômica, “similar à do zoólogo” (BOURDIEU, 2001, p. 299), com que alguns sociólogos tentam classificar os grupos de uma sociedade incorre, portanto, nos mesmos erros da visão idealista de indivíduo que criticam. Podemos, assim, traçar um nítido paralelo entre a separação ontológica do sujeito e do objeto, tal como a elaborada por Descartes (2011) no século XVII, e a construção do indivíduo, distinto da natureza e da sociedade que o cercam, como um *cogito* ou mônada concebida em sua sacralidade, inseparabilidade e perfeição. A convicção na separação sujeito-objeto tem por base uma fé metafísica nas categorias gramaticais, como argumenta Haar (1977 *apud* BUTLER, 1990, p. 21): “Foi a gramática (a estrutura de sujeito e predicado) que inspirou a certeza cartesiana de que ‘Eu’ é o sujeito de ‘penso’, quando são, antes, os pensamentos que vêm até ‘mim’”. A criação desse *cogito* irá condensar-se no positivismo oitocentista (SANTOS, 2010) e na noção representacionista da linguagem (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013) com os quais se adequam os sociólogos a que se refere Bourdieu (2001).

A negação da crença em totalidades, todavia, para os fins desta análise, não necessita se aproximar dos limites de que versa Foucault (2016), quando considera que “[n]ão há, dados de forma imediata, sujeitos que seriam o proletariado e a burguesia. Quem luta contra quem?”, ele nos interroga, e conclui: “Nós lutamos todos contra todos” (p. 381). Sob o risco de regressarmos à concepção crítico-reprodutivista aludida acima, é interessante que nos apoiemos na crítica ao

liberalismo de Bourdieu (1994). Segundo ele, é possível negar o discurso essencialista sobre as classes sem se sujeitar à negação liberal das diferenças sociais.

Negar a existência de classes, como (...) os que mantêm que hoje nas sociedades americana, japonesa ou até a francesa existe apenas uma enorme 'classe média', é negar as diferenças (...). Não se passa um só dia sem que uma nova pesquisa demonstre diversidade onde *se desejava* ver homogeneidade, conflito onde se desejava ver consenso, reprodução e conservação onde se desejava ver mobilidade. Logo, a *diferença* existe e persiste. Mas (...) as classes sociais não existem. (...) O que existe é um espaço social, um espaço de diferenças, dentro do qual as classes existem, de certo modo, em estado virtual, em pontilhado, não como algo dado, mas como *algo que é feito* (BOURDIEU, 1994, p. 27-8, grifos no original).

Distanciando-se do que considera ser um mundo social unidimensional, como o descrito pelo materialismo dialético, Bourdieu (2001) prefere definir classes como os “conjuntos de agentes ocupando posições parecidas que, situados em condições parecidas e sujeitos a condicionamentos parecidos, têm provavelmente disposições e interesses parecidos e acabam por realizar atividades e por tomar posições parecidas” (p. 296-7). Vale notar o foco que ele dá à ideia, não por acaso bastante flexível, de parença ou de semelhança. Aquilo por que se identifica um grupo pode variar no tempo e no espaço, como podem variar as regras do jogo nos espaços multidimensionais dentro dos quais esses conjuntos de agentes se relacionam. Classes são, para ele, fundamentalmente um construto relacional. A estrutura desses espaços sociais multidimensionais, chamados por Bourdieu (1994) de *campos*, é determinada pela distribuição (ou volume) das diferentes formas de capital, pela legitimidade (distinção, peso relativo ou capital simbólico) que elas podem ter e pelas próprias mudanças temporais que elas podem vir a sofrer.

Antes de nos voltarmos para as formas de capital no trabalho de Bourdieu, é pertinente destacarmos mais uma vez que, negando a totalidade e fixidez do materialismo dialético, Bourdieu (1994) não nega a existência de diferenciações sociais relativamente duradouras que possamos analisar e combater. Fazê-lo seria reproduzir um discurso liberal ou neoliberal análogo ao de Margaret Thatcher quando, em uma entrevista¹³ concedida à revista *Woman's Own*, em 23 de setembro de 1987, na ocasião de sua eleição para um terceiro mandato, celebrenmente afirmou não existir algo que pudéssemos chamar de sociedade. Sua colocação ilustra de maneira singular o que prega, em via de regra, o pensamento (neo)liberal. O que Bourdieu (2001) defende, contudo, é que as tentativas racionalistas de fixar tal tecido social de modo a defini-lo e controlá-lo são, em última instância, arbitrárias. Essas tentativas podem nos

¹³ Fonte: THATCHER, M. Entrevista concedida a Douglas Keay, representando a revista *Woman's Own*. Londres, 23 set. 1987. [Disponível em <http://www.margarethatcher.org/document/106689>. Acesso em 29/12/2017.]

revelar os mecanismos das trocas simbólicas que acontecem dentro dos campos sociais ou, em outras palavras, seus dispositivos de veridicção.

Segundo Foucault (2004), uma análise histórica politicamente importante “não é a história do verdadeiro, não é a história do falso, é a história da veridicção” (p. 38). Dispositivos de veridicção são os mecanismos de controle do discurso que determinam o que pode ser considerado verdadeiro e, em oposição, o que pode ser considerado falso (FOUCAULT, 2013), o que pode e o que não pode ser dito, onde, quando e por quem. De acordo com Castro (2015), Foucault considera que, durante o liberalismo clássico, o regime de veridicção vigente era constituído pelo mercado e estabelecia que o funcionamento deste era de ordem natural. “Para os neoliberais, em contrapartida, o dispositivo de veridicção já não é o mercado (cuja natural espontaneidade é inclusive posta em dúvida por alguns deles), mas a empresa” (CASTRO, 2015, p. 115). A empresa, enquanto mecanismo de veridicção, se centraliza na imagem do *homo economicus*, “um empreendedor de si mesmo, sendo seu próprio capital, seu próprio produtor e sua própria fonte de renda” (FOUCAULT, 2004, p. 232). No neoliberalismo, cada pessoa se torna sua própria empresa, responsável por seu sucesso, seu fracasso e sua capacidade de concorrência.

Outros autores se concentram sobre o que consideram serem as características essencialmente contraditórias do neoliberalismo. Galeano (2016), em sua extensa narrativa da colonização da América Latina, evidencia a hipocrisia de um sistema que prega o livre-mercado ao mesmo tempo em que fecha os olhos quando países já industrializados (no caso específico de seu relato, os Estados Unidos) praticam fortes políticas protecionistas. “[N]o norte, nunca confundiram a doença com o remédio” (p. 272), assevera. Chomsky e Polychroniou (2017) expressam seu ceticismo sobre a doutrina neoliberal chamando a nossa atenção para como ela não é nem nova, nem liberal, mas um “mito” repetido pelos mais privilegiados com a intenção de mascarar o fato de que eles criaram para si um regime próximo ao do ideal socialista, enquanto obrigam os menos privilegiados a viverem o capitalismo que defendem. “As classes executivas, que governam [os Estados Unidos], têm uma forte consciência de classe” (CHOMSKY; POLYCHRONIOU, 2017, p. 6). Há, segundo este pensador, uma guerra de classes na qual apenas um dos lados ataca, o que remete diretamente à entrevista concedida por Warren Edward Buffett¹⁴ para o *The New York Times* em 26 de novembro de 2006¹⁵. Na

¹⁴ Presidente executivo da empresa multinacional Berkshire Hathaway e dono de um capital de 83 bilhões de dólares segundo o *Bloomberg Billionaires Index*, cujos dados foram atualizados em 24/10/2018 [Disponível em <https://www.bloomberg.com/billionaires/profiles/warren-e-buffett>. Acesso em 25/10/2018].

¹⁵ Fonte: THE NEW YORK TIMES. In *Class Warfare, Guess Which Class Is Winning*. 26 nov. 2006.

entrevista, Buffett admite: “Há, sim, uma guerra de classes, mas é a minha classe, a classe dos ricos, que está conflitando a guerra, e nós estamos vencendo”.

Comentando sobre o neoliberalismo, Darvin e Norton (2016) sublinham que “o poder da ideologia é sua habilidade de se fazer invisível, seja porque ela se naturalizou e se tornou senso comum ou porque seus mecanismos estão intencionalmente mascarados” (p. 26). Em nossos afazeres diários, podemos navegar pelos discursos dessa doutrina sem notá-la, como peixes pela água. Ideologias, como dispositivos de verificação, são mais abstratas e fundamentais “do que ideias proposicionais articuladas, elas são as ‘estruturas profundas’ subjacentes ao comportamento social” (BLOMMAERT, 2005, p. 162). Elas refletem, assim, a relação intrínseca entre discurso e poder dentro dos modos de produção da verdade e, com ela, das identidades que transitam pelos campos sociais.

Em um determinado campo, os discursos e as diferentes formas de capital são (re)negociados como em um mercado “caracterizado por uma lei particular de formação de preços” (BOURDIEU, 2001, p. 100). Os valores que lhes são aferidos dependem de seu “capital simbólico, ou seja, de seu *reconhecimento*, institucionalizado ou não” (BOURDIEU, 2001, p. 107, grifo no original). Lendo Bourdieu, pode-se ter a impressão de que ele não faz, em momento algum, uma lista exaustiva de todas as formas possíveis de capital. Outras formas de capital (BOURDIEU, 1994) com que nos deparamos em sua obra são o capital escolar, o capital político, o capital militar, o capital linguístico, o capital econômico, o capital social e o capital cultural. Para a proposta do presente trabalho, é válido realçar este aspecto de seu pensamento porque, ao nos distanciarmos de uma visão de capital como sendo necessariamente e unicamente o capital econômico, podemos contestar simultaneamente a concepção unidimensional das diferenças de classe.

Em um ensaio de 1983, Bourdieu (1986), enquanto critica a teoria econômica e sua redução do universo possível de trocas a trocas puramente mercantis, volta-se de maneira mais aprofundada aos conceitos de capital cultural e de capital social. O capital cultural, que pode por sua vez existir no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado (BOURDIEU, 2015), é transmitido hereditariamente da forma mais velada possível comparativamente às demais formas de capital. Em seu estado incorporado, estreitamente relacionado à noção de *habitus*, ele se conecta aos corpos dos indivíduos e, fundamentalmente, aos corpos de todos em uma mesma família. Seu estado objetivado inclui, por exemplo, coleções de pinturas, escritos, monumentos, instrumentos, mapas e quaisquer outros bens culturais materialmente e simbolicamente apropriáveis. Da necessidade de se objetivar o capital

cultural incorporado surgiram as qualificações acadêmicas ou, em outras palavras, o estado institucionalizado do capital cultural, cujo valor depende especialmente, de acordo com o autor, de sua escassez no mercado. Quanto ao capital social, essa forma de capital se manifesta nos recursos passíveis de serem mobilizados e que são ligados ao estabelecimento de uma rede estável de relacionamentos mais ou menos institucionalizados, provendo “a cada um de seus membros a proteção de um capital coletivamente possuído, uma ‘credencial’ que lhes garante crédito, nos muitos sentidos dessa palavra” (BOURDIEU, 1986, p. 21).

A multiplicidade das formas de capital em Bourdieu e das formas com que elas podem ser transmitidas e conservadas em uma sociedade abre uma gama sem precedentes de possibilidades de análise das muitas identidades envolvidas nos conflitos sociais por poder e das muitas maneiras em que ele pode operar. Em última instância, a multiplicidade das formas de capital nos serve para retirarmos o poder da posição de subordinação (FOUCAULT, 2016) mencionada acima, em que ele foi colocado pelo racionalismo iluminista e pelas teorias materialista e cultural de sociedade. Negando uma estrutura fixa e essencialista da sociedade de classes, o entendimento do capital como se manifestando em formas múltiplas é, destarte, mais condizente com uma visão performativa da linguagem e dos discursos, das identidades e do poder.

As teorias sociais pensadas sob o prisma do modernismo se voltam preponderantemente sobre as estruturas macro de poder: sobre o Estado, os regimes políticos e as formas de governo, sobre o mercado e a economia, ou sobre a “vida política” de forma ampla. Segundo Foucault (2016), “o poder no Ocidente é o que mais se mostra, portanto o que melhor se esconde” (p. 355). Extremamente efetivo justamente porque invisível (SOUZA, 2014), o poder permeia todo o tecido social. A ubiquidade do poder é aceita, assim, não pelo seu caráter repressivo e coercitivo (FOUCAULT, 2016), mas por ser também uma força ligada à produção e à criação, ao prazer, ao saber e ao discurso. Relacionando discurso e poder, Foucault (2013) afirma que o discurso “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, *o poder* do qual queremos nos apoderar” (p. 10, grifo meu). Os mecanismos de *produção* da verdade em Foucault (2013), ela mesma uma forma de poder, poderiam, assim, ser proximamente relacionados ao que Bourdieu (2001) chama de leis particulares de *formação* de preços dentro de um mercado de trocas simbólicas. A produção do indivíduo é, por sinal, um de seus primeiros efeitos de poder. Em sua forma capilar, lá onde ele atinge os nossos corpos, nossos gestos, atitudes e discursos, nosso *habitus*, onde ele determina quem terá acesso à “ordem do discurso”, o poder deve ser, nessa perspectiva, objeto de análise

de um fazer pedagógico que objetive a democratização desse acesso. Para Foucault (2013), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (p. 41).

Assim, uma escola para a transformação parte de uma perspectiva sobre o poder e sobre a política que prioriza o *micro* sobre o *macro*. As diferenças conflituosas nas relações de poder, que fazem da política a guerra prolongada por outros meios, como Foucault (2016) astuciosamente propôs, invertendo a conhecida máxima do general prussiano Carl von Clausewitz (segundo quem a guerra seria a continuação da política por outros meios), e que devem sempre ser consideradas de “baixo” para “cima”, ou seja, partindo de sua influência no *micro*, em nossas vidas cotidianas, para então analisarmos criticamente suas influências no *macro*, em estruturas econômicas e estatais, são o alicerce do entendimento sobre classes sociais neste trabalho. Não podemos mudar uma sociedade sem mudarmos as relações de poder que nela se fazem. Foucault (2016) usa o exemplo do projeto soviético no século XX para reforçar essa asserção. Nele, o aparelho de Estado mudou de mãos, mas manteve as relações de poder, “as hierarquias sociais, a vida familiar, a sexualidade, o corpo quase como eram em uma sociedade de tipo capitalista” (FOUCAULT, 2016, p. 256).

Essa aceção de poder passa necessariamente por sua produção e controle através dos dispositivos discursivos. Isso nos remete à percepção de linguagem que se opõe ao representacionalismo e, conseqüentemente, das classes sociais como “*algo que é feito*” (BOURDIEU, 1994, p. 28). Opor-se ao representacionalismo é se posicionar criticamente face à metafísica da presença (DERRIDA, 1991 *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013), ao “pensamento ocidental [que] tomou cuidado para que o discurso ocupasse o menor lugar possível entre o pensamento e a palavra” (FOUCAULT, 2013, p. 43) e à ideia de *cogito*, “encarregado de animar diretamente, com seus atos de visar, as formas vazias da língua” (FOUCAULT, 2013, p. 44).

Perceber as identidades como construídas no discurso (HALL, 2006), ao invés de como um dado prévio, é inerente a essa visão de língua. A elisão da realidade do discurso no pensamento filosófico ocidental, a que se refere Foucault (2013), e a subordinação da escrita à fala e do significante ao significado, em Derrida (1967), são ambas conseqüências da fundação desse mesmo *cogito*, “sujeito-da-razão” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013) do mundo cognoscível, e da partição do mundo em realidade física ou material e realidade cultural ou ideacional. Partir do poder em sua capilaridade, do capital em sua multiplicidade e das identidades em sua performatividade condiz com a desconstrução dessa visão binária entre

mundo e linguagem. São-nos, assim, muito mais úteis o conceito foucaultiano de *dispositivo* e a expansão derridiana do conceito de *escritura*. Em Foucault (2016), dispositivos podem englobar “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito (...)” (p. 364). Esse conceito pode ser associado à visão de Derrida (1967), para quem

[j]á há algum tempo (...) diz-se “linguagem” por ação, movimento, pensamento, reflexão, consciência, inconsciência, experiência, afetividade etc. Há, agora, a tendência a designar por “escritura” tudo isso e mais alguma coisa: não apenas os gestos físicos da inscrição literal, pictográfica ou ideográfica, mas também a totalidade do que a possibilita; (...) e, a partir daí, tudo o que pode dar lugar a uma inscrição em geral, literal ou não, e mesmo que o que ela distribui no espaço não pertença à ordem da voz: cinematografia, coreografia, sem dúvida, mas também “escritura” pictural, musical, escultural etc. Também se poderia falar em escritura atlética e, com segurança ainda maior, se pensarmos nas técnicas que hoje governam estes domínios, em escritura militar ou política. (p. 18-9)

Sob um prisma pós-estruturalista, não consideramos, desse modo, a dimensão física (econômica ou material, a *base*) e a dimensão cultural (simbólica ou discursiva, a *superestrutura*) como sendo uma o significante e a outra o significado de um signo que seria o mundo social, a totalidade cognoscível ao sujeito do Iluminismo. A dimensão material é discursiva, e a discursiva material.

A crítica do logocentrismo no qual é fundado o pensamento ocidental revela também a possibilidade de criticarmos o etnocentrismo que ele dissimula (DERRIDA, 1967). Tal etnocentrismo, presente nas correntes de pensamento mencionadas nesse capítulo, inclusive na pedagogia crítica inspirada no materialismo dialético, supõe-se sempre neutro e objetivo. Ao contrário, nossos conhecimentos são, sempre e inexoravelmente, situados. Como Grosfoguel (2009), se embasando na obra da pensadora feminista Haraway (1988), reconhece, “[n]inguém escapa as hierarquias espirituais, linguísticas, geográficas, sexuais, de gênero e de classe do ‘mundo-sistema moderno/colonial e capitalista/patriarcal’” (p. 13). Sabê-lo é o primeiro passo a fim de se posicionar nessas hierarquias, de se conscientizar de um local de fala específico dentro de um mundo social diverso e multidimensional.

Em lugares particulares e em momentos particulares, expõe Woodward (2007), determinadas diferenças e, conseqüentemente, determinadas identidades sociais podem ser vistas como mais importantes que outras. A exemplo de sua localização das identidades nacionais em um contexto histórico específico, podemos afirmar que o reducionismo economicista de grande parte das teorias sociais críticas é, igualmente, situado em um certo contexto social, cultural e histórico. Nele, vislumbramos “a silhueta masculina do proletário”

(BAUMAN, 2005, p. 40) e, se observarmos com mais atenção, perceberemos que ela é, também, uma silhueta heterocisnormativa, branca, fisicamente apta, anglófona, magra e residente do norte global.

O caminho que se abre ao fazermos tais conjecturas é o caminho da interseccionalidade. Pensadoras feministas e negras, como Carneiro (1995), hooks (2000) e Ribeiro (2016), têm feito valiosas contribuições nesse sentido. Respaldando-se em Crenshaw (1989, 2002), que cunhou o termo, Ribeiro (2016) explica que “[p]ensarmos na interseccionalidade é percebermos que não pode haver uma primazia de uma forma de opressão sobre todas as outras e (...) não pensarmos sobre raça, classe e gênero isoladamente, mas como categorias inseparáveis” (p. 101).

Somando-se essa perspectiva acerca das identidades às perspectivas já apresentadas sobre linguagem e poder, tem-se que o termo amplamente usado que designa as “políticas identitárias” é, fundamentalmente, um termo redundante. Toda política é política de identidade. O apagamento de uma identidade serve apenas a quem não se vê constantemente apagado dos lugares centrais de voz e poder. Além disso, não faz sentido distinguirmos entre políticas de representação e políticas de redistribuição (BLOCK, 2014; BLOCK *et al*, 2012; FRASER, 1996), pois tais categorias também pressuporiam a existência de identidades de classe abstratas, circulando no mundo das ideias platônico, desligadas de todas as outras identidades sociais, de todas as outras trocas simbólicas possíveis e de todos os outros conflitos de poder. Se conseguirmos ultrapassar essas abstrações em prol de uma perspectiva interseccional das classes sociais, estaremos, para usar os termos de Pennycook (2001), “ultrapassando Marx pela esquerda” (p. 43). Somente assim poderemos, também, nos considerar engajados em uma luta que possa ser chamada de democrática.

Precisamos, é certo, de políticas que visem uma maior justiça social. Essas políticas, entretanto, demandarão uma resistência que “seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente” (FOUCAULT, 2016, p. 360). E é justamente na articulação dessas possibilidades de resistência que se atém a práxis comprometida com a luta democrática de uma pedagogia transformadora.

1.3. Letramento crítico

O ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e a área das pesquisas em aquisição de segundas línguas (ASL) têm se limitado a uma noção de aprendiz como uma “máquina de

aprender línguas”, como demonstra o uso corrente de termos tais como *input*, *output* e processamento de informação na literatura da área (PENNYCOOK, 2001). Essas metáforas mecanicistas falham em reconhecer a complexidade das identidades dos aprendizes de línguas e frequentemente resultam em categorizações binárias nas quais eles se encaixam, voluntariamente ou não e, por vezes, por falta de uma linguagem mais adequada que não ignore a multiplicidade e a fluidez de suas identidades. Assim, eles se limitam a serem identificados como bons ou maus aprendizes, motivados ou desmotivados, introvertidos ou extrovertidos (NORTON PEIRCE, 1995), aptos ou inaptos, enfim, a aprenderem uma língua estrangeira. Essencializações como essas não apenas ignoram os jogos de poder nos quais identidades se (re)constroem e se (re)negociam, como também partem de uma visão estruturalista de linguagem.

Só muito recentemente, mais precisamente a partir da segunda metade do século XX, os entendimentos sobre o fazer pedagógico que não dissociem as práticas sociais de linguagem das práticas de linguagem específicas da sala de aula começaram a ganhar espaço. Fortemente influenciado por uma noção de língua como totalmente desligada da sociedade em que existe, isto é, por uma concepção saussuriana de língua (*langue*) como existindo e subsistindo “fora de seus usuários (sujeitos falantes) e de suas utilizações (fala ou *parole*)” (BOURDIEU, 2001, p. 70), e por um grafocentrismo que é, também, fundamentalmente etnocêntrico, o conceito de alfabetização que por muito tempo dominou os estudos sobre aprendizagem de primeira língua no Brasil objetivava um cidadão que fosse capaz de codificar e decodificar grafemas mecanicamente (SOARES, 2009). A alfabetização assim concebida refletia a pedagogia liberal de que é incipiente — ao mesmo tempo em que refletia as necessidades de letramento consideradas pelo Estado como necessárias para a população.

Até os anos 40, para ser considerado alfabetizado no Brasil, um cidadão deveria responder “sim” à pergunta “*sabe assinar o seu próprio nome?*”, o que, de acordo com Soares (2009), demonstrava uma preocupação, por parte do Estado, com o potencial de seus cidadãos para assinar um contrato de trabalho ou para votar. A partir dos anos 40, para ser considerado alfabetizado, o mesmo cidadão deveria responder “sim” a uma nova pergunta: “*sabe ler e escrever um bilhete simples?*”. Apesar, como indica a mesma autora, dos problemas conceituais da pergunta (o que configura um bilhete simples? Quantas palavras e que nível de complexidade sintática e lexical ele deve ter?), a mudança revela uma preocupação com práticas sociais de linguagem diferentes das anteriores. Uma saída para o binarismo “alfabetizado *versus*

analfabeto” começa a ser divisada, então, na infinidade de práticas sociais de linguagem possíveis com as quais um mesmo indivíduo pode se envolver em sua vida cotidiana.

Para dar conta dessa complexidade, autores como Jordão (2013), Kleiman (2005), Menezes de Souza (2011), Monte Mor (2014), Rojo (2004, 2006), Schlatter (2009) e Soares (2000, 2009) fazem uso do termo *letramento*. Encontrando sua etimologia na da palavra inglesa *literacy*, eles veem o valor do termo em sua compreensão dos usos da linguagem e de seus respectivos fins sociais como sendo inseparáveis. Inspirando-se no conceito bakhtiniano de gêneros do discurso e na monografia da UNESCO (1957) *World Illiteracy at mid-century*¹⁶, Soares (2009) chama a atenção para a flexibilidade do termo, por referir-se a todos os níveis presumíveis de habilidades que mobilizamos em nossas vidas diárias. Dentro da escola, porém, segundo esta autora, a demanda de habilidades tem focado exclusivamente nas que compõe um assim chamado letramento escolar, termo que encontra seu paralelo na crítica elaborada por Kleiman (2005) ao que chama de práticas abstratas. Para entendermos essa crítica, devemos entender os construtos dos eventos de letramento e da aprendizagem ubíqua.

Eventos de letramento são situações da vida social real, frequentemente colaborativas (envolvendo mais de uma pessoa em uma meta comum) e híbridas ou multimodais (envolvendo mais de um gênero textual oral ou escrito, verbal ou não-verbal), cujos objetivos sociais são “relevantes para os participantes da situação” (KLEIMAN, 2005, p. 33). Três exemplos em Kleiman (2005) são “um grupo tentando chegar a um endereço desconhecido qualquer” (p. 23), ou quando “uma mulher que sabe ler pede uma receita a uma que não sabe, [enquanto] a primeira, que quer aprender a receita, escreve o que a segunda lhe dita” (p. 24) e quando “num encontro entre um recepcionista e um paciente, (...) é preciso que o paciente diga seu nome para o recepcionista anotá-lo na agenda do médico” (p. 24). Street e Lefstein (2007), por seu lado, usam o exemplo dos clientes que pedem um prato em um restaurante, “que tipicamente envolve o engajamento com um texto escrito — um cardápio” (p. 194), para ilustrarem as várias dimensões entretecidas no evento: seu cenário, seus participantes, seus textos e outros objetos, suas ações sequenciadas, suas regras, seu contexto sócio-histórico e as interpretações possíveis que podem ser feitas de cada uma das outras dimensões.

Os eventos de letramento que tradicionalmente acontecem dentro de uma sala de aula são, na visão de Kleiman (2005), muito frequentemente situados apenas na escola. Dois exemplos mencionados pela autora são os enfadonhos exercícios de cópia do quadro negro e a

¹⁶ Um importante estudo preparado pela Divisão Estatística da Unesco na década de 50, inovador em seu tempo pelas tentativas que faz de definir o que é letramento.

prática, também escrita, do gênero “redação escolar”. Se ele é “tudo o que o aluno costuma escrever (...), como podemos esperar que [este aluno] seja capaz de redigir uma carta a uma editora solicitando ajuda (como catálogos, informações, livros) para organizar uma feira de livros na escola?” (p. 32), nos interroga a autora. Logo, esse tipo de atividade não encontra paridade na realidade externa à sala de aula

A esse respeito, e se baseando no construto da aprendizagem ubíqua em Kalantzis e Cope (2008, 2012), Monte Mor (2014) conclui que “a escola não mais representa o único local privilegiado de aprendizagem para o aluno” (p. 242), podendo esta, de fato, acontecer em todo e qualquer lugar. Tendo em vista o contexto histórico e global em que nos encontramos e a necessidade de uma pedagogia transformadora, como foi discutido no início deste capítulo, professores precisam, então, abandonar sua crença na visão estruturalista de linguagem em prol de uma visão performativa, como a dos eventos de letramento, para poder defrontar as dimensões políticas do letramento e realizar com os aprendizes não práticas abstratas, mas práticas situadas (KLEIMAN, 2005) que tragam a realidade para o planejamento das aulas. Fazê-lo seria, a meu ver, um ato de respeito para com os desejos e investimentos dos aprendizes e, portanto, um importante ato de resistência política.

Articulando as noções de identidade, ideologia e capital, Darwin e Norton (2016) localizam na intersecção entre as três o construto bourdieusiano de investimento. Segundo eles, precisamos entender que “à medida em que aprendizes circulam nos espaços, ideologias se entrelaçam e competem entre si, moldando as identidades dos aprendizes e as posicionando de maneiras diferentes” (p. 24). Para desenvolvermos uma visão crítica do investimento, precisamos, de acordo com estes autores, enxergar a identidade como um local de conflito, onde as visões de mundo que constroem os desejos dos aprendizes “podem ser cúmplices da reprodução de desigualdades sociais” (p. 26). O investimento pressupõe, em Bourdieu (1994), acreditar que o jogo social (*illusio*) que jogamos “vale a pena ser jogado” (p. 151), que suas regras são válidas e merecem ser aprendidas. A “cumplicidade ontológica” que a noção de investimento presume faz com que “a própria questão de saber se um jogo vale a pena não se coloca. Em outras palavras, jogos sociais são jogos que se fazem esquecer enquanto jogos” (BOURDIEU, 1994, p. 151). Nesse sentido, é preciso que tomemos os investimentos de nossos alunos como centrais para uma pedagogia transformadora. Como argumenta Pennycook (1999),

desenvolvermos uma pedagogia anti-homofóbica ou antirracista demanda muito mais do que uma explicação racional e intelectual sobre o que está errado com o racismo e com a homofobia. Ela demanda um engajamento com os investimentos das pessoas em discursos específicos, ou seja, com questões de desejo. (...) Professores precisam conseguir trabalhar nos níveis do investimento e do desejo. (p. 340)

Daí a importância de trazermos para dentro da sala de aula as necessidades, as angústias, os receios e anseios de nossos aprendizes, de realizarmos práticas situadas de letramento e, assim, darmos voz às suas realidades — realidades que, por certo, já estão presentes ali, mas que estão sendo sistematicamente silenciadas. Trazer as realidades dos alunos para o planejamento das aulas e lhes dar voz abrange esse trabalho crítico, nos níveis do investimento e dos desejos e, destarte, “uma compreensão mais ampla do engendramento de possibilidades para articularmos realidades alternativas” (PENNYCOOK, 2001, p. 130).

A perspectiva do letramento, desse modo, se remete diretamente aos usos sociais da linguagem e ao discurso e, portanto, “aos modos de organizar a realidade” (KLEIMAN, 2005, p. 42). Ela vai muito além de competências técnicas e neutras: ela é, sempre e necessariamente, “imbuída em princípios epistemológicos socialmente construídos (...), sempre enraizada em uma visão de mundo particular” (STREET, 2001, p. 7-8). Quando envolvidos em um dado evento de letramento, os aprendizes precisam ser levados a perceber que as produções de significação que nele têm lugar não são aleatórias, mas atos complexos, locais e específicos, sócio-históricos e coletivos. O letramento crítico, como postula Menezes de Souza (2011), “deve promover a percepção resultante de que essa *história*, longe de ter acabado, constitui e afeta a percepção do *presente*” (p. 4, grifos no original).

A perspectiva crítica do letramento vai, ainda, muito além do modelo que prega a inteira autonomia do aprendiz e que postula que, uma vez habilitado a decifrar as letras dispostas de uma certa maneira em um dado texto, o aprendiz deve poder escolher o que fazer com a sua recém adquirida habilidade depois disso. O letramento, ao contrário, irá irremediavelmente se questionar: “Para onde irão as pessoas se receberem um letramento ao invés de outro?” (STREET, 2001, p. 9). Em outras palavras, ele colocará em cheque o seu viés liberal, o viés que responsabiliza o aluno e suas escolhas individuais livremente feitas pelo que o letramento recebido lhe proporcionará. Nas mesmas linhas, vinculando discurso, investimento, desejo e voz, Monte Mor (2014) sustenta que

uma proposta que considera as concepções de letramento em foco envolve: desconstruir/reconstruir o conhecimento predominante estabelecido para compreender as configurações locais, o que significa mais que mostrar os vieses dos padrões dominantes; [e] reconstruir o conhecimento local tendo em vista as necessidades deste, entendendo que essas necessidades podem ser transitórias, considerando-se que o conhecimento global ou universal deve ser constantemente reinterpretado e, assim, refletir a atualidade de suas condições. (p. 244)

É importante frisarmos que ao assumir essas preocupações, o letramento crítico não se fixará como meta uma suposta emancipação do discurso ideológico. Buscando em Dean (1994) sua crítica ao “modernismo crítico”, Pennycook (1999) reitera que as formas de pedagogia

crítica inspiradas no materialismo dialético tendem a tomar, com seu foco na conscientização dos aprendizes, o objetivo de lhes apresentar uma narrativa realista e racional sobre a verdade de sua condição, uma narrativa que os emancipará dos discursos ofuscados pela ideologia. Advogando pelo que considera ser uma prática problematizadora, assentada na crítica contínua dos fatos que se apresentam como naturais, o autor busca por esse caminho uma resistência à abordagem crítica que antevê, limitadamente, um percurso único para uma verdade universalizadora.

Não basta, por conseguinte, enquanto professores de línguas estrangeiras, que saibamos como tudo em nossas salas de aula está inscrito em um discurso político e social mais amplo, que dos currículos escolares aos recursos materiais e aos instrumentos avaliativos que utilizamos, da configuração da disposição das carteiras na sala de aula à maneira como conversamos com nossos alunos, passando mesmo pelas categorizações que deles eventualmente fazemos, tudo “precisa ser visto como práticas sociais e culturais com implicações mais profundas” (PENNYCOOK, 2001, p. 139). Não basta reconhecermos no ambiente escolar a reprodução da ordem discursiva vigente. Para trabalharmos nos níveis do investimento e do desejo, é preciso que saibamos disso e também de como a escola tem um papel de agência, que pode extrapolar a manutenção da apropriação dos discursos e tentar modificá-la (FOUCAULT, 2013); de como essa mudança nunca sairá do mundo das ideias se não nos questionarmos por que privilegiamos uma forma de letramento a outra; e de como esse próprio movimento investigativo deve se materializar como uma forma de letramento.

Levar nossos aprendizes a se lembrar dos jogos sociais (*illusio*) e das regras dos jogos que habilmente se fazem esquecer, a praticar a problematização contínua do que se naturaliza socialmente, a *penser autrement* (BOURDIEU, 1994; FOUCAULT, 2016; PENNYCOOK, 1999), levá-los, por fim, a fazer ouvir a sua voz, é educar para transgredir (hooks, 1994). A posição de passividade que lhes é sistematicamente incutida, que atinge seus corpos como uma “anatomia política” (FOUCAULT, 2014), não é aceita ingenuamente. Resistir, porém, é um letramento que, como tal, não recebe o mesmo valor que as formas de letramento escolar privilegiadas pela pedagogia liberal. Para transgredir as regras dos jogos quando o que se espera é a conformidade, falar sobre o naturalizado quando se espera o silêncio, pensar diferentemente quando se esperam a homogeneidade e o consenso, é preciso que transgridamos também as próprias leis de formação de preços do mercado dos letramentos.

Quando nos lembramos do papel que tem, em especial, o ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto global atual, a tarefa de uma pedagogia transformadora se torna urgente.

(Res)significações construídas por “vozes do sul” (MOITA LOPES, 2006) devem poder adentrar o cenário do mercado internacional de trocas simbólicas para que haja mudanças nos pesos relativos dos discursos desse campo (BOURDIEU, 2001). Os eventos de letramento implicados nesse processo são numerosos e complexos, ainda mais no âmbito da globalização contemporânea, mas pensá-los dentro de nossos planejamentos é essencial àqueles que, não se satisfazendo com o papel de novos soldados do império britânico (PHILLIPSON, 1992), do imperialismo norte-americano e dos projetos coloniais que ainda vigoram, anseiam por transformação.

A perspectiva do letramento crítico no ensino de língua inglesa contém essa conscientização do global e do histórico, do universal, enfim, mas com os fins de reconstruir os discursos hegemônicos. Como sugerem Menezes de Souza (2011) e Monte Mor (2014), o letramento crítico contempla as possibilidades de reinterpretação dos conhecimentos locais e presentes para, assim, reinterpretarmos também os vieses já dominantes — e vice-versa. Entender que tanto uns quanto os outros não estão fixados no espaço e no tempo, mas são (*e estão sendo*) construídos no discurso, abre margens para um trabalho crítico que busque incluir os nossos aprendizes no mercado de trocas simbólicas que influencia de tantas formas diferentes as suas vidas. Vale ressaltar que, para que essa “inclusão” não seja feita num paradigma liberal e racionalista, ela deve ser planejada com vistas à interseccionalidade (RIBEIRO, 2016) e, como sugere Foucault (2016), às mudanças nas relações de poder empreendidas de “baixo” para “cima”, de forma inventiva, móvel e produtiva.

Felizmente, não são poucos os professores e professoras com inquietações similares e eles têm continuamente aumentado em quantidade nos últimos anos. Mesmo que pesquisas em LA que tratem especificamente de questões de classe estejam em falta na área (BLOCK, 2014), trabalhos que nos sirvam de exemplo e inspiração abundam e estão ganhando cada vez mais espaço. Estudos que podem ser de interesse, por exemplo, são as reflexões em letramento crítico visual em Ferreira (2012), o inventário de atividades visando o letramento racial crítico em Ferreira (2015), as ponderações sobre a experiência de se fazer trabalho crítico em um curso livre em Urzêda-Freitas (2012, 2013), os exemplos de planejamentos críticos em Pessoa e Urzêda-Freitas (2012), as reflexões críticas sobre os sentidos de língua/linguagem em uma disciplina no curso de graduação em Letras/Inglês em Pessoa e Bastos (2017), as atividades sobre o racismo na mídia canadense em Kubota (2013), as discussões sobre sexualidade e performatividade em uma aula de inglês como segunda língua em Nelson (1999), os trabalhos sobre letramento e identidade em aulas de inglês no Canadá, no Paquistão e na Uganda em

Norton (2013) e as leituras críticas de materiais didáticos em Conti e Mastrella-de-Andrade (2015), Ferreira e Camargo (2014), Nascimento (2016) e Santos e Matrella-de-Andrade (2016). Esta é uma amostra diminuta de exemplos de uma constelação crescente de estudos que assumem a dimensão política do ensino-aprendizagem de inglês. Todos têm em comum, assim sendo, o fortalecimento desse movimento que vem sendo reconhecido como “uma LA Indisciplinar (...), uma LA que deseja, sobremodo, falar *ao* mundo” (MOITA LOPES, 2009, p. 19, grifo meu) e não apenas *do* mundo em que vivemos.

À medida em que cresce essa preocupação com a condição política do nosso trabalho, cresce também a preocupação com o acesso que temos, nós professores e professoras de inglês da rede pública de ensino no Brasil, aos conhecimentos adquiridos, ao letramento crítico (sempre, por natureza, também *autocrítico*) a nós necessários e aos meios de nos inserirmos nas comunidades de prática (WENGER, 1998, *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007) engajadas com tais problemáticas.

1.4. Considerações sobre a formação docente crítica

As posições que tomam os professores de línguas ao passo em que são confrontados com as dificuldades relatadas acima variam enormemente e podem ir, se é permitida a analogia com as posições que tomam os intelectuais em uma sociedade, do ideal de intelectual distanciado, em Durkheim (2010), à noção de intelectual que renuncia a essa velha “função profética”, em Foucault (2016). O pensamento, segundo o primeiro, “não pode se desenvolver exceto isolando-se do movimento, concentrando-se em si mesmo, afastando da ação o sujeito que a ele se entrega” (DURKHEIM, 2010, p. 92). Partindo do anseio liberal e racionalista por uma verdade única, imutável e separada de qualquer discurso ideológico, essa perspectiva fecha os olhos para os jogos de poder permeando as construções sociais do que é científico e desejável e para como eles perfazem até mesmo os nossos próprios corpos e os sentidos de quem somos e podemos ser, e, assim, é extremamente eficaz em manter as relações desiguais de poder da sociedade que pretende observar. No processo de ensino-aprendizagem de uma língua, a adesão a essa perspectiva pode incidir em todos os seus níveis, dos julgamentos feitos sobre os instrumentos metodológicos e avaliativos às metas em que se deve fixar a própria aprendizagem, os currículos a serem adotados e quais formas de letramento podem ser consideradas relevantes.

Foucault (2016), por sua vez, compara os intelectuais, “se é que essa categoria existe ou deveria continuar a existir” (p. 361), que partem dessa perspectiva com os profetas e

legisladores. Ele “sonh[a] com o intelectual destruidor das evidências e universalidades, (...) que sem cessar se desloca, não sabe exatamente onde estará ou o que pensará amanhã, por estar muito atento ao presente” (p. 362). Paralelamente a essa nova acepção do intelectual como existindo em sua mobilidade e inconstância, uma LA que se sabe enredada nas relações de poder e nas (re)negociações de sentido da nossa sociedade “reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, (...) deseja atravessar as fronteiras disciplinares, continuamente se transformando” (MOITA LOPES, 2009, p. 19).

Inspirando-se nessa perspectiva da LA in/transdisciplinar enquanto faz sua crítica do lócus ideológico das únicas sete ocorrências do termo “formação de professores” no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Szundy (2017) aponta para como as políticas nele relacionadas aludem ao modelo autônomo do letramento (STREET, 2001) e nos questiona: “que professores/as de línguas(gens) são visionados pela BNCC e em que práticas eles/as devem engajar os estudantes em suas salas de aula?” (SZUNDY, 2017, p. 94). Questionamentos similares sobre que letramentos estão disponíveis aos alunos e aos professores durante seu período de formação são trazidos por Ferreira (2007), que advoga por mais discussões críticas sobre pluralidade cultural como tema transversal, especialmente por discussões que desconstruam o mito da democracia racial difundido no Brasil. Urzêda-Freitas (2012), comentando os desafios de se atuar nessa perspectiva, conclui que nós “professores(as) [devemos nos] preparar teoricamente, tanto no que se refere aos pressupostos da pedagogia crítica e da linguística aplicada crítica, quanto aos temas que [pretendemos] trabalhar em [nossas] aulas” (p. 94). Essa observação certamente implica em uma quantidade significativa de leituras, mas também em uma mudança de posição, um engajamento “tanto em termos de planejamento de aulas quanto de [nossas] identidades” (PESSOA, 2014, p. 357), ou seja, de nossa “capacidade, desejo e disposição de sentir e de nos identificarmos subjetivamente com as minorias, com a pluralidade, com a multivocalidade a fim de nos comprometermos com elas” (FIORI-SOUZA; MATEUS, 2017).

Para que essa mudança de posição não se faça à maneira do intelectual-legislador em Foucault (2016), que se crê fixo e acabado, os professores de línguas precisam se reconhecer como inconclusos (FREIRE, 1983). A sua formação, nunca completa, é, nessa perspectiva, um “projeto impossível”, porém necessário. (LOPES; BORGES, 2014).

Como uma pesquisa-ação crítica e, portanto, colaborativa, este trabalho defende que uma das melhores possibilidades para superarmos esses desafios é a formação de comunidades

de práticas. Inspirando-se em Wenger (1998), que cunhou o termo, Mastrella-de-Andrade (2007) define comunidades de práticas como agrupamentos “de pessoas que compartilham a mesma preocupação ou o mesmo desejo por algo que fazem e, assim, aprendem a fazê-lo melhor à medida que interagem entre si com certa regularidade” (p. 61). As comunidades de prática estabelecidas por nós, professores de língua inglesa das redes públicas, possibilitam o indispensável diálogo entre profissionais que, não raro, uma vez terminado nosso curso de Letras, nos encontramos sozinhos no ambiente escolar.

Neste capítulo, dialoguei com os autores que versam sobre as temáticas mais importantes para este trabalho, tais como letramento crítico, identidades e classes sociais. No próximo capítulo, a pesquisa-ação realizada é apresentada mais detalhadamente. Voltaremos sobre as concepções teóricas de pesquisa qualitativa e de pesquisa-ação adotadas, bem como sobre os instrumentos de geração de materiais empíricos utilizados, sobre o contexto e as participantes envolvidas e sobre como se sucederam os dez encontros que oportunizaram essa investigação.

2. REFERENCIAL METODOLÓGICO

Tendo em vista o embasamento teórico, onto-epistemológico e político descrito no capítulo anterior, o presente trabalho, feito sob um prisma qualitativo, se trata de uma pesquisa crítica. A pesquisa foi realizada no Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), durante 10 encontros de três horas cada, entre agosto e novembro de 2017, ao longo dos quais mobilizou 5 professoras de inglês como língua estrangeira desta rede de ensino. Como instrumentos para a produção de materiais empíricos foram empregadas entrevistas, audiogravações e notas de campo. Voltamo-nos, a seguir, para uma descrição mais detalhada de cada um destes tópicos, a começar pela natureza metodológica desta pesquisa.

2.1. Natureza da pesquisa

Este estudo foi realizado sob o paradigma da pesquisa qualitativa. Ele parte do pressuposto de que a língua, sendo concomitantemente meio e fim dos conhecimentos científicos, seu instrumento e seu objeto, seu processo e seu resultado, constitui e é constituída pelas interpretações que fazemos do mundo e desses mesmos conhecimentos. Rejeitando a visão positivista que reduz a ciência aos fatos da física e a seus procedimentos, compartilho da visão crítica que lhe dirige Horkheimer (2015b), segundo quem este modo de fazer ciência “olha para o mundo como um mundo de fatos e coisas, mas não chega a relacionar a transformação do mundo em fatos e coisas com o processo social” (p. 94). De acordo com Santos (2010), o paradigma positivista “concebe através da operacionalização e generaliza através da quantidade e da uniformização” (p. 77) e, portanto, sob esta ótica, tudo “[o] que não é quantificável é cientificamente irrelevante” (p. 28). Entendo o ato de operacionalização, tal como concebido pelo fazer positivista, como estando inscrito em um contexto sócio-histórico, impossível de esvaziar-se de toda e qualquer noção que o pesquisador tenha sobre esse contexto. Como salienta Horkheimer (2015b), “[g]ostem ou não os positivistas, a filosofia que eles ensinam consiste de ideias e é mais que uma ferramenta. De acordo com a sua filosofia, as palavras, em vez de terem sentido, têm apenas função” (p. 92). A pesquisa qualitativa torna-se, contrariamente, em direção à impregnação de sentido das palavras, e busca interpretações para esse processo, sempre histórico e sempre político.

Denzin e Lincoln (2006) distinguem sete momentos históricos da pesquisa qualitativa, cujos pensamentos tiveram ápices em períodos diferentes, mas que, invariavelmente, continuam a influenciar, de uma maneira ou de outra, as nossas percepções atuais de pesquisa. No primeiro momento, que chamam de tradicional e que se passou do início do século XX até a Segunda Guerra Mundial, o “Etnógrafo Solitário”, ideal de pesquisador desta fase, buscava redigir seus relatos com uma linguagem objetiva e densa e traçar mentalmente uma linha clara que o separasse do outro. “O outro era, [para ele], um ‘objeto’ a ser mantido em um arquivo” (p. 27). O segundo momento marca-se por uma intensificação da linguagem e da retórica do discurso positivista e pós-positivista e dá-se entre a Segunda Guerra Mundial e a década de 1970. É considerada por muitos a “era dourada” da análise qualitativa rigorosa, que tentava reproduzir as supostas precisão e rigidez de sua equivalente quantitativa, e é chamada pelos autores de fase modernista. No terceiro momento (1970-1986), prevalecem os gêneros e estilos obscuros. Esgotavam-se os métodos e estratégias a serem empregados e “[o] ensaio como forma de arte substituíra o artigo científico” (p. 30). Uma crise da representação caracteriza o quarto momento, que tem início na década de 1980. Fortemente motivadas por uma influência pós-estruturalista, epistemologias críticas, feministas, heterocisdiscordantes e não-brancas e questões reflexivas e autorreflexivas ganham mais espaço, ao passo com que se desgastam as normas clássicas da antropologia, baseadas no objetivismo, no monumentalismo, no intemporal e na cumplicidade com o imperialismo. O quinto momento, denominado período pós-moderno, empenha-se em entender essa crise da representação e, em seu horizonte, delineiam-se “os contornos de uma pesquisa mais voltada para a ação, para a participação e para o ativismo” (p. 32). Por fim, ainda segundo estes autores, estamos, atualmente, adentrando o sexto e o sétimo momentos, a que se referem como sendo o período pós-experimental e o futuro da pesquisa qualitativa, e cujos escritos são protagonizados pelas necessidades de uma sociedade democrática e livre.

Em sua aula de 7 de janeiro de 1976, Foucault (2016) traz uma série de questionamentos que nos impelem a fazermos uma necessária ligação entre ciência e política, entre o dizer científico e as relações de poder. Indaga ele:

Que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem “é uma ciência”? Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou de saber vocês querem “memorizar” quando dizem “eu que formulo esse discurso, enuncio um discurso científico e sou um cientista”? (p. 269)

Acredito, assim, que a pesquisa qualitativa, na perspectiva teórica de que parte este trabalho, isto é, uma perspectiva crítica e pós-estruturalista, vem reconhecer a existência de uma terceira camada, além das duas que são subjacentes ao trabalho de uma pesquisa e de que nos

falam autores como Chizzotti (2006) e Duff (2002): além de toda metodologia adotar, explícita ou implicitamente, concepções ontológicas (sobre o que é o mundo) e epistemológicas (sobre como podemos conhecer esse mundo), toda metodologia de pesquisa adota também, e igualmente de maneira explícita ou não, uma concepção política (sobre como se dão as relações de poder entre as pessoas que vivem nesse mundo). Por sua vez, essa concepção política contém em si, sempre e inexoravelmente, também uma concepção ética (sobre o que é “bom” e “desejável” e sobre como podemos, se o podemos, agir sobre as relações de poder) (PENNYCOOK, 2001).

Santos (2010) assinala que o paradigma dominante sobre o discurso científico é “um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (p. 21). É à vista disso, e do que defende Pennycook (2001), quando indica os quatro critérios básicos para uma pesquisa se inserir na linguística aplicada crítica – “um modo de trabalhar que se oponha a categorias essencialistas e tente se engajar seriamente com as diferenças; a inclusão dos interesses, desejos e vidas dos participantes; um foco nos mecanismos do poder; e uma orientação a fins transformativos” (p. 161) – que este trabalho se configura como uma pesquisa-ação crítica.

2.1.1. A pesquisa-ação crítica

Pesquisa-ação é uma abordagem metodológica em cuja designação a soma dos termos “ação” e “pesquisa” é, como na expressão popular, maior do que as suas partes. Ilustrando essa característica, El Andaloussi (2004) afirma:

Consideradas isoladamente, a pesquisa e a ação pouco importam. É o hífen que as une que define a pesquisa-ação e lhe atribui um *status* de interseção entre pesquisa e ação. Este hífen é considerado uma indicação da fusão fecunda da pesquisa e da ação em uma perspectiva transformadora dos valores e das atitudes, tanto dos pesquisadores quanto dos atores. (p. 71)

Para tanto, isto é, para que possa ser transformadora, a pesquisa-ação deve “se comprometer a emancipar [seus participantes] (...) das concepções não examinadas [que estão] substancializadas no *status quo*” (CROOKES, 1993, p. 131). Esta visão reitera o entendimento de ensino crítico presente em Pennycook (1999), que enfatiza, como apresentado no capítulo anterior, a importância do que chama de *problematização constante dos fatos pressupostos*. Outros teóricos, como Pimenta (2005) e Franco (2005), também frisam a faculdade emancipatória da pesquisa-ação crítica. Franco (2005) ressalta que “mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e

preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos” (p. 486). Todavia, ao mesmo tempo em que busca dar voz aos colaboradores da pesquisa, a pesquisa-ação crítica feita sob um viés pós-estruturalista reconhece (ecoando Derrida, 1967) que não existe um lugar fora do discurso e fora das relações de poder de onde nós podemos ver o mundo despidos de todas as nossas concepções sobre ele. Voz, destarte, não é vista como uma emancipação total que seria proporcionada pela conscientização de uma verdade única e libertadora, e sim, como já discutido também no capítulo anterior, como um movimento direcionado à apreensão das possibilidades de articulação de realidades alternativas (PENNYCOOK, 2001).

Um dos traços elementares da pesquisa-ação é a dissolução das barreiras entre pesquisadores e atores, resultando no igual engajamento de todos nela envolvidos: pesquisadores e atores agindo, sem distinções hierárquicas entre si, para selecionarem um problema e para tentarem encontrar sua solução. Greenwood e Levin (2006) referem-se a este processo como uma “investigação coprodutiva”, e justificam-na através da urgência e do foco com que os colaboradores lhe contribuem, pois “[se] concentra em problemas que [eles mesmos] buscam ansiosamente responder” (p. 102). Somente eles, ainda segundo estes autores, “dispõem de informações e de conhecimentos suficientes sobre a situação a ponto de planejar processos de mudança social eficazes” (p. 103). Entendo que o aspecto colaborativo da pesquisa-ação é, por fazer face, em sua essência, às formas tradicionais de pesquisa, um dos principais motivos pelos quais essa é uma abordagem de pesquisa bastante compatível com o pensamento crítico aos discursos que justifiquem o *status quo* (THIOLLENT; COLETTE, 2014).

Outra característica fundamental da pesquisa-ação é a sua ciclicidade (MACINTYRE, 2002) ou, nos termos dos herdeiros da tradição lewiniana, como Barbier (2002), que melhor descrevem como a cada novo ciclo a pesquisa-ação produz novos conhecimentos e melhores resultados, a sua “realização em espiral”. Chizzotti (2006), inspirando-se em autores como Kemmins e McTaggart (1982), Elliot (1990) e Barbier (2002), delineia as seis fases desse processo: a definição do problema, a sua formulação, a implementação da ação, sua execução, sua avaliação e, enfim, sua continuidade.

De acordo com MacIntyre (2002), a definição de um problema que precisa ser explicado pode acarretar “uma reexaminação das práticas de ensino ou dos procedimentos de sala de aula já estabelecidos” (p. 2). Os pesquisadores e atores envolvidos examinam o problema à luz dos meios e das informações disponíveis, para, então, definirem sua natureza e as finalidades da

ação. “Essa fase servirá para modificar o plano global de como será resolvido o problema e planejar adequadamente [seu] primeiro passo” (CHIZZOTTI, 2006, p. 81). Este plano deve “responder a uma pergunta de pesquisa clara, concisa e genuína” (MACINTYRE, 2002, p. 5). O envolvimento em igual medida de todos os que estão engajados na pesquisa significa, nesse paradigma, conforme Morin (1992, *apud* EL ANDALOUSSI, 2004), que, durante a execução das estratégias estabelecidas, “os atores sociais devem se tornar cada vez mais pesquisadores” (p. 108). Para Chizzotti (2006), depois de realizada a ação, a sua avaliação deve “provocar a redefinição do problema e a revisão do plano, se necessário, e produzir a proposição de um novo plano” (p. 87), o que leva, por conseguinte, a “um contínuo de planejamento, identificação do problema, execução e avaliação da ação” (p. 81).

No contexto em que esta pesquisa foi realizada, como é explicitado em seguida, um plano de curso precisou ser elaborado e enviado com antecedência à EAPE. Em decorrência disso, uma problemática inicial foi escolhida, a partir da qual as participantes, isto é, as professoras que se inscreverem no curso, já cientes de seu tema central, puderam contribuir. O curso se chamou *Desigualdade social e letramento crítico no ensino de línguas: trazendo a realidade para o planejamento das aulas* e, como o título sugere, pretendeu criar um espaço para que professores de inglês como língua estrangeira da rede pública formassem uma comunidade de práticas por meio da qual pudessem debater o planejamento de suas aulas e as possibilidades que existem para incluir, nesses planejamentos, questões relativas às desigualdades sociais. A colaboração de professores da rede pública como atores da pesquisa remete ao que Greenwood e Levin (2006) chamam de “democracia participativa como método e meta” (p. 101). No que toca à possibilidade de conexão entre a prática (neste estudo, as aulas e seu planejamento) e a teoria (neste estudo, textos acerca da perspectiva dos letramentos e sobre questões de classe social), estes autores defendem um ponto de vista pragmatista, afirmando que “os pesquisadores que se ocupam da pesquisa-ação rejeitam os argumentos pela separação entre a práxis e a teoria na pesquisa social” (p. 101). Ao se trabalhar com a leitura de artigos e textos acadêmicos, contudo, é preciso se levar em conta que os conhecimentos locais e práticos gerados durante a pesquisa devem ter, no paradigma da pesquisa-ação, uma posição de protagonismo. Como elucidada El Andaloussi (2004),

[p]ara o pesquisador, não é útil propor um saber teórico-acadêmico, mesmo comprovado e indiscutível, aos participantes imersos em problemas ‘muito práticos’, dos quais não conseguem se livrar. O saber estratégico parte da realidade dos atores implicados e permite-lhes progressiva apropriação. Esse saber se constrói, então, gradualmente, à medida que avança o projeto e cresce a resolução de problemas. (p. 112)

A práxis da pesquisa-ação privilegia os conhecimentos locais, ou seja, conhecimentos que não têm por objetivo serem replicáveis, e sim produzir melhorias tangíveis nas realidades de todos os que deles puderem se beneficiar. Para El Andaloussi (2004), essas melhorias são o objetivo da pesquisa-ação. Segundo ele, “[p]rática e saber são, ao mesmo tempo, fonte e produto da mudança. Nessa ótica, mudança não é sinônimo de aplicação de uma teoria, é o produto das transformações simultâneas da ação e da reflexão continuamente renovadas” (p. 105). Uma pesquisa-ação crítica, democrática e situada só pode realmente sê-la se, em sua concepção tanto quanto em sua execução, ela promove um diálogo aberto, bilateral e franco sobre as dificuldades práticas e imediatas dos que nela estão envolvidos, com o objetivo de levar a uma práxis transformadora e a uma autorreflexão contínua.

2.2. O contexto e as participantes

A pesquisa de que trata este trabalho foi realizada no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), no decorrer de 10 encontros, com 5 professoras de inglês como língua estrangeira atuantes em cinco diferentes centros de ensino dessa rede, dentre escolas regulares e Centros Interescolares de Línguas (CIL¹⁷), de agosto a novembro de 2017. A escolha do local deu-se por três motivos: considerados os incentivos existentes para os professores da rede pública do Distrito Federal fazerem cursos na EAPE (tais como a possibilidade de flexibilização de seus horários de estudo individual/coordenação, para estarem presentes nos cursos, e a pontuação que recebem juntamente com suas certificações: critério, por exemplo, para as suas progressões salariais e para que recebam prioridade na escolha de turmas, nos começos dos anos letivos, e nos processos de remanejamento entre unidades escolares), este é o centro de formação continuada de mais fácil acesso para estes profissionais. Além disso, por ser, eu também, professor de inglês da SEEDF, encontro-me em uma posição de mais fácil acesso, relativamente a professores de outras instituições, para ter uma proposta de curso aceita por este centro. Sobretudo, porém, dado o contexto político por que passamos atualmente no Brasil, acreditamos que pesquisas-ações de cunho crítico necessitam, agora mais do que nunca, ser realizadas juntamente com os professores que estão inseridos no contexto das escolas públicas.

O acesso à EAPE aconteceu através de uma proposta de curso elaborada por mim e pela Prof^a Dr^a Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, orientadora deste trabalho, e enviada para o

¹⁷ Escolas de natureza especial da SEEDF que objetivam o ensino de línguas estrangeiras modernas prioritariamente aos alunos inscritos nessa rede. Até outubro de 2018, eram 15 em 14 regionais de ensino do DF.

departamento responsável dessa instituição, a saber, a Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional (DIDEP). A proposta consistiu em dois formulários descrevendo o curso, seu público alvo, suas justificativas, seus objetivos, seu embasamento teórico e os procedimentos de cada aula, bem como questões de interesse administrativo (horários das aulas, carga horária e dados dos formadores, por exemplo). Como já mencionado, o título do curso proposto foi *Desigualdade social e letramento crítico no ensino de línguas: trazendo a realidade para o planejamento das aulas*. Além dos formulários, uma declaração de ciência da escola em que eu estava lecionando no momento, o Centro de Ensino Fundamental CASEB, foi requerida e anexada à proposta. Após algumas correções e alterações sugeridas pela DIDEP, a proposta foi aceita e os encontros tiveram início no dia 25 de agosto de 2017, e fim no dia 24 de novembro de 2017. Os 10 encontros duraram 3 horas cada, totalizando 30 horas de debates, atividades e apresentações, e aconteceram às sextas-feiras, de 14h às 17h.

A EAPE localiza-se no Setor de Grandes Áreas Sul, na quadra 907, em Brasília. Aos fundos, o Parque da Cidade, e nas proximidades, outras escolas (públicas e privadas) e clínicas médicas compõem o cenário da vizinhança. A escola conta com dezenas de salas de aulas bem iluminadas e arejadas, equipadas com mesas, cadeiras e quadro-negro. Recursos audiovisuais como projetores multimídia podem ser requisitados pelos formadores. Além da infraestrutura básica, como banheiros e bebedouros, a escola conta também com uma cantina e com diversas áreas de lazer.

Dos 11 inscritos no curso, apenas 5 professoras se apresentaram no primeiro encontro. Destas 5, duas precisaram abandoná-lo no decorrer do semestre (uma delas a partir do segundo encontro e a outra a partir do sexto). Portanto, apenas três participantes, dentre as que se inscreveram pelo sistema da EAPE, puderam concluir o curso — Clara, Janaína e Ana¹⁸ — e é, assim sendo, nas colaborações dessas três participantes que se concentra a análise apresentada no capítulo a seguir. Duas outras participantes, contudo, não puderam estar presentes em uma parte considerável das aulas e suas importantes colaborações a esta investigação também compõem, mesmo que em menor escala, a análise do próximo capítulo. Essas duas participantes — Bruna e Maria¹⁹ — foram convidadas através do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades, Práticas de Letramento e Emoções no Ensino-Aprendizagem de Línguas e na Formação

¹⁸ Pseudônimos.

¹⁹ Pseudônimos.

Docente²⁰. As presenças e ausências de ambas, da mesma forma que as das outras três, serão evidenciadas durante as descrições dos encontros, no próximo capítulo.

Quadro 1. Informações sobre as participantes

	Idade	Contexto em que atua
Ana	31	Trabalha com alunos de 7º a 9º ano em um Centro de Ensino Fundamental de Samambaia.
Clara	36	Trabalha com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da comunidade em geral em um CIL no Plano Piloto.
Bruna	49	Trabalha com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da comunidade em geral em um CIL no Plano Piloto. No momento da pesquisa, se encontrava readaptada por motivos de saúde e também de licença para estudos.
Janaína	26	Trabalha com alunos do 1º ao 3º ano em um Centro de Ensino Médio de Brazlândia. No momento da pesquisa, se encontrava na posição de coordenadora pedagógica.
Maria	26	Trabalha com alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio em um Centro Educacional no Paranoá.

2.3. A produção de materiais empíricos e os procedimentos para a sua análise

Como, na proposta para a EAPE, tivemos que elaborar um planejamento de cada aula, já tínhamos uma sugestão de um tema (e de leituras e atividades relacionadas) para cada um dos encontros antes do início do curso. Estes temas passam pelo conceito de letramento crítico, a desigualdade no Brasil e no mundo e como ela adentra nossas salas de aula, os discursos sobre desigualdade que estão presentes nos nossos materiais didáticos e como nós, professores de línguas, podemos preparar aulas que fomentem debates a respeito de questões de classe e desigualdade. Entretanto, tratando-se de uma pesquisa-ação, foi mantida, a partir do primeiro encontro, a abertura necessária para que os temas e seu ordenamento fossem alterados de acordo com os problemas definidos pelas colaboradoras como mais urgentes. Já no primeiro encontro, assim, tivemos, após a apresentação das participantes e da explicação sobre a pesquisa sendo desenvolvida (momento este em que os termos de consentimento foram também lidos e assinados), uma discussão inicial e diagnóstica sobre as expectativas de todos, sobre o que

²⁰ Grupo formado em 2013 pelas professoras Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade e Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli, com o objetivo de “desenvolver reflexões, discussões e pesquisas sobre a formação de professoras/es de línguas, tendo em vista a maneira como identidades são construídas; como emoções, socialmente motivadas, são indissociáveis de nossas relações com línguas; e como projetos de letramentos podem contribuir para a promoção de uma cidadania crítica na escola e para a escola” (DGP LATTES, 2018) [Disponível em dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1353917763040302].

entendem por identidades de classe e desigualdade, tal como sobre como elas podem adentrar nossas salas de aula e que dificuldades enfrentamos para abordar estes temas durante nossas aulas. Essa discussão funcionou como a primeira entrevista desta pesquisa e proporcionou de imediato as primeiras alterações nos textos teóricos e na ordem das discussões.

A entrevista é um instrumento bastante usual em pesquisas qualitativas. Ela existe em um grande número de variedades, níveis de controle e procedimentos. Bogdan e Biklen (1998) consideram que, em uma observação participante, uma boa entrevista tem, muitas vezes, a aparência de “uma conversa entre amigos” (p. 94). Para Rosa e Arnoldi (2006), “[a] entrevista é uma construção comunicativa de um simples registro de discursos dos entrevistados” (p. 38). Bogdan e Biklen (1998) a definem como “uma conversa propositada, normalmente entre duas pessoas, mas por vezes envolvendo mais que duas (MORGAN, 1988), que tem o objetivo de obter informações do(s) outro(s)” (p. 93). Neste trabalho, utilizamos a classificação de Rosa e Arnoldi (2006), também utilizada por Fontana e Frey (1994) e por Moura Filho (2000), que fazem uma distinção entre as entrevistas estruturada, semi-estruturada e livre.

Entrevistas estruturadas são mais comumente usadas em estudos quantitativos e são compostas por perguntas planejadas previamente que provêm um número predefinido de respostas possíveis. Entrevistas semi-estruturadas também contam com algumas perguntas já elaboradas anteriormente, mas incluem uma maior liberdade para que novas perguntas sejam feitas durante sua realização, e normalmente abrangem uma maior quantidade de questões abertas e subjetivas. Entrevistas livres, enquanto isso, podem ou não ser guiadas por perguntas preparadas de antemão, e são, comparativamente às demais, aquelas em que o(s) interlocutor(es) menos sofrem a interferência do entrevistador (ROSA; ARNOLDI, 2006). Para os fins desta pesquisa, servi-me mais frequentemente das entrevistas semi-estruturadas e livres, que são mais adequadas à natureza desta pesquisa (BIASOLI-ALVES, 1988 *apud* ROSA; ARNOLDI, 2006), e que foram, majoritariamente, realizadas em grupos. Apropriando-me da taxonomia de Fontana e Frey (1994), que categorizam as entrevistas em grupos em cinco tipos (Grupo Alvo; *Brainstorming*; Nominal/Delphi; Campo-Natural; e Campo-Formal), posso afirmar que as entrevistas de tipo *Brainstorming* e Campo-Natural foram as mais regularmente aplicadas neste trabalho. Conforme estes dois autores, a entrevista de tipo *Brainstorming* pode ser formal ou informal, e normalmente não é direcionada pelo entrevistador, sendo assim bastante livre e tendo uma proposta exploratória. Já a entrevista de tipo Campo-Natural tem uma proposta exploratória-fenomenológica e tende a ser informal, espontânea e, como a

entrevista de tipo *Brainstorming*, bastante livre. Este segundo tipo, todavia, pode ser moderadamente direcionado pelo entrevistador.

A propósito da condução das entrevistas, Bogdan e Biklen (1998) sugerem que uma boa entrevista é aquela “em que os sujeitos estão à vontade e falam livremente” (p. 95). Para que isso aconteça, estes autores aconselham começar a entrevista com um diálogo despretensioso e descontraído, com o fim de desenvolver-se um bom nível de empatia entre os participantes. “Às vezes”, escrevem eles, “uma entrevista não começa por uma introdução; o entrevistador simplesmente faz da situação uma entrevista” (p. 94). Outras orientações que nos fazem estes dois estudiosos, no sentido de obtermos materiais empíricos ricos de palavras e frases que revelem os entendimentos dos colaboradores, são: evitarmos ao máximo perguntas que podem ser respondidas com “sim” ou “não”; não deixarmos nos afligir pelo silêncio; pedirmos explicações sempre que necessário; não desistirmos rapidamente de participantes mais tímidos; tentarmos ao máximo não interrompê-los; ouvirmos com atenção; e tratarmos “cada palavra como tendo o potencial de revelar o mistério da percepção de mundo do participante” (BOGDAN; BIKLEN, 1998, p. 96).

A grande maioria das entrevistas, bem como as realizações de algumas discussões e outras atividades, foram gravadas em áudio. Preferi, neste trabalho, não utilizar gravações em vídeo, por sua desvantagem natural de, como nos lembram Bogdan e Biklen (1998) e Rosa e Arnoldi (2006), uma câmera ligada e voltada para os colaboradores, mesmo que bem informados a respeito da preservação de suas identidades, poder ser considerada intrusiva e causadora de algum desconforto. Face à dificuldade representada pela ausência de dados visuais, servi-me extensivamente, como alvitra Lofland (1971 *apud* FONTANA; FREY, 1994), de notas de campo. As audiogravações, no entanto, têm a imensa vantagem de permitirem que o pesquisador possa “reviver” o momento da entrevista quantas vezes julgar necessário (MOURA FILHO, 2000, p. 41).

No que diz respeito às notas de campo, além de abrirem a possibilidade para registros sobre a linguagem não-verbal dos participantes, de sua distribuição físico-espacial na sala de aula e de outros aspectos visuais sobre os encontros e sobre o contexto, elas representam igualmente uma oportunidade para que impressões de cunho mais subjetivo, interpretações pessoais sobre quaisquer possíveis problemas e ideias gerais acerca de todo e qualquer fator durante a geração de materiais empíricos possam, também, ser conservadas. Ambas essas funções são reconhecidas por estudiosos da pesquisa qualitativa em geral como próprias aos dois tipos existentes de notas de campo: as notas descritivas e as notas reflexivas,

respectivamente (BOGDAN; BIKLEN, 1998; FETTERMAN, 1998). Richardson (1994 *apud* MOURA FILHO, 2000) adiciona à lista ainda outras duas categorias – as notas metodológicas (sobre os procedimentos da pesquisa) e as notas teóricas (hipóteses, palpites e conexões com o embasamento teórico). Notas de campo constituem, logo, um útil instrumento para a produção de materiais empíricos, complementando as audiografações das entrevistas onde elas não podem alcançar e traduzindo-se em uma chance de a pesquisa se enriquecer com as sensações do pesquisador, com suas memórias dos cenários, dos cheiros e dos gestos percebidos, e com suas intuições, anseios e apreensões sobre o processo investigativo.

Bogdan e Biklen (1998) consideram que as notas descritivas tomam mais espaço que as notas reflexivas, por serem um esforço do pesquisador para retratar com a maior quantidade possível de detalhes o que presencia. O pesquisador deve ter ciência, porém, de que qualquer descrição feita, por mais meticulosa que ela seja, representará seus julgamentos e arbítrios pessoais, isto é, suas decisões sobre o que merece ser anotado. Seis temas se sobressaem neste tipo de nota de campo: retratos dos sujeitos; reconstruções de diálogos; descrições de espaços físicos; relatos de eventos específicos; narrações de atividades; e comportamento do observador. Entrementes, ainda de acordo com estes mesmos teóricos, as notas reflexivas devem ser um espaço para o pesquisador explorar todos os seus sentimentos, admitir seus equívocos, suas alegrias, seus descontentamentos, seus gostos e suas aversões. Nelas, devemos especular sem receios sobre o que aprendemos, o que intencionamos fazer e o que esperamos sobre os resultados do estudo. Cinco temas são habituais dentre as notas reflexivas: a análise; o método; os dilemas e conflitos éticos; as impressões do observador; e os esclarecimentos.

Algumas recomendações que Bogdan e Biklen (1998) nos reservam sobre as notas de campo são: adicionar, ao início de cada conjunto de notas, um cabeçalho contendo, no mínimo, a data, a hora e o local de cada observação; empenhar-se para registrar as notas de campo no mesmo dia de cada observação; e reservar, às margens, um espaçamento adequado para a codificação. No que tange aos materiais empíricos em geral (tanto às notas de campo quanto às transcrições das entrevistas), é aconselhável anotar uma grande quantidade de comentários pessoais, sem medo de se fazer especulações subjetivas; compartilhar ideias com colegas e amigos; revisar os dados com frequência, fazendo anotações sobre todas as ideias que surgirem, durante e após a geração dos materiais; e anotar palavras e frases que despontarem dentre os padrões e regularidades observados. Essas regularidades que saltarão aos olhos, padrões entre palavras, frases, comportamentos e manifestações dos pensamentos dos sujeitos, deverão ser destacadas com códigos diferentes, e se tornarão matéria-prima para a sua análise. É necessário

acentuar, por fim, que a escolha de determinadas famílias ou categorias de códigos é diretamente motivada pelas perguntas de pesquisa e pelas abordagens teóricas adotadas (BOGDAN; BIKLEN, 1998).

A materialização e culminância desse processo analítico dá-se na redação do trabalho final – neste caso, o texto desta dissertação acadêmica. Vale lembrar que, mesmo que a escrita deste trabalho seja também, em si, até a sua última palavra, um movimento reflexivo, este movimento não tem início com a escrita de sua primeira palavra. Antes, este processo tem princípio em campo, ou até mesmo antes, com o mergulho na literatura teórica. Relacionando o processo da escrita acadêmica com a linha de pensamento pós-estruturalista, Richardson (1994) nos conta sobre duas consequências significativas deste paradigma para pesquisadores que atuem sob o viés da investigação qualitativa:

Primeiramente, [o pós-estruturalismo] nos conduz a nos enxergarmos reflexivamente como pessoas escrevendo a partir de tempos e lugares específicos; e, em segundo lugar, ele nos libera da tentação de escrevermos um texto que, sendo único, fala sobre tudo a todas as pessoas. (p. 518)

A culminância deste trabalho reflexivo, então, deve ser, como ele próprio, solidamente alicerçada em um contexto local e temporal preciso. Outra sugestão sobre o esforço da escrita, com o propósito de que ela seja interessante e atrativa para o leitor, nos é feita por Fetterman (1998), que nos lembra que o exercício da redação, mais do que uma tarefa mecânica, é também um ofício artístico.

2.4. A ética na pesquisa

A dificuldade em se falar de ética não passou despercebida por autores que versam sobre a pesquisa qualitativa. Moura Filho (2000) faz referência às “contradições e confusões que emergem da literatura que trata do assunto” (p. 26) e Punch (1994) chega a compará-lo a um pântano para o qual não há mapas, dentro do qual “cada um deverá traçar o seu próprio caminho” (p. 94). Não obstante as dificuldades impostas, o assunto continua sendo de extrema relevância para quem se propõe a fazer pesquisas, sobretudo as que envolvam outros seres humanos, e, em vista disso, é importante voltarmos para como este termo tem sido definido por esses autores.

Schüklenk (2005) nos fala de três perspectivas ou abordagens à ética. A primeira, que chama de perspectiva principialista, é baseada sobre um sistema de racionalidade que, por sua vez, sustenta-se em quatro princípios “que qualquer pessoa deva ser capaz de reconhec[er] como importantes, independente de convicções éticas ou religiosas” (p. 35): o da autonomia, o

da beneficência, o da não-maleficência e o da justiça. A segunda, apoiada, como menciona o autor, pelos racionalistas e idealistas alemães, é por ele chamada de perspectiva ética deontológica, e defende que todos, através do uso de sua razão pura, podem estabelecer um conjunto de princípios éticos. A terceira e última, que este estudioso designa como perspectiva utilitarista, tem como premissa a ideia de que “nossas ações devem sempre maximizar a utilidade para a maioria das pessoas envolvidas” (p. 37). Críticos desta perspectiva questionam os limites objetivos do termo “utilidade” e a primazia, que ela põe, sobre os fins, em detrimento dos meios pelos quais eles seriam atingidos. Quanto às duas primeiras perspectivas, Schüklenk (2005) menciona a dificuldade para se estabelecer uma relação hierárquica entre os princípios éticos de que elas falam e a impossibilidade com que, em decorrência dessa dificuldade, muitas vezes se depara o pesquisador para colocá-los em prática, no contexto de sua investigação.

Sendo a ética um tema central para a natureza desta pesquisa, como explicito acima, é importante fazer algumas ponderações a respeito das críticas que frequentemente recebem trabalhos pós-estruturalistas sobre o valor e o papel que dão a essa problemática. Em uma entrevista concedida no *Théâtre National Raison*, em Bruxelas, em 19 de março de 2011, Noam Chomsky critica duramente o que chama de “relativismo moral” dos pensadores pós-modernos e pós-estruturalistas, em especial no pensamento de Foucault, quando apontam para as relações de poder existentes dentro do fazer científico, e afirma que estes pensadores vão “do relativismo moral não-controverso ao relativismo moral incoerente” (CHOMSKY, 2011)²¹.

Para além da dificuldade pragmática aludida por Schüklenk (2005), o ponto de apoio em comum dos pós-estruturalistas críticos à ética no racionalismo é o de que ela busca aquele lugar “fora do discurso” a que também me refiro acima, um parâmetro ou conjunto de parâmetros éticos que seriam verdadeiros em todos os diferentes tempos e lugares possíveis. Apesar disso, o pensamento pós-estruturalista não nega a necessidade de um posicionamento ético, pelo contrário: ao reconhecer que todo fazer científico é um fazer político, o paradigma pós-estruturalista defende, justamente, que é impossível não se situar eticamente. Segundo Kearney (1988), se o pensamento pós-moderno questiona os limites epistemológicos,

ele deve reconhecer os limites éticos. Alcançamos um ponto na espiral infinita de irresoluções onde todos nós somos obrigados a fazermos uma decisão ética, a dizer: *aqui estou*. (Ou, no que tange a responsabilidade coletiva, *aqui estamos*). Aqui e agora, face à lógica pós-moderna do diferimento interminável, de significantes flutuantes e significados evanescentes, aqui e agora eu me deparo com um *outro* que exige de mim uma resposta ética. (...) Um outro com necessidades [concretas] me faz a pergunta ética, “onde está você?”, antes que eu faça a pergunta epistemológica, “quem é você?”.

²¹ Fonte: CHOMSKY, N. Entrevista concedida a Diana Johnstone, Jean Bricmont e Normand Baillargeon. Bruxelas, 9 mar. 2011. [Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=d1zpMyceru4>. Acesso em 15/07/2017.]

(...) A ética tem primazia sobre a epistemologia e a ontologia. Ou, em termos menos técnicos, a questão do bem vem antes da questão da verdade e do ser. (p. 361-2, grifos no original.)

Em outras palavras, uma pesquisa-ação crítica e pós-estruturalista, mesmo que cética sobre os discursos emancipatórios do modernismo (PENNYCOOK, 2001), não se isenta de debater-se com os mesmos problemas éticos com que lidam os racionalistas alemães: apenas o faz sem ter como objetivo encontrar uma resposta final e definitiva, infinitamente reproduzível porque politicamente neutra, para essas questões. Ao mesmo tempo, ela não naturaliza as relações de poder que existem na produção científica. Como reitera Foucault (2015), “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência” (p. 360).

2.5. Os encontros

No quadro a seguir apresento um breve resumo das dez aulas ministradas durante o curso. Uma descrição um pouco mais detalhada de cada atividade e das participações mais importantes de Ana, Clara e Janaína é dada na primeira seção do próximo capítulo.

Quadro 2. Resumo das atividades²²

	Data	Atividades
1	25/08/17	1. Dinâmica de apresentação das participantes; 2. Leitura e discussão do cronograma proposto para o curso; 3. Conversa sobre as expectativas para o curso; 4. Apresentação da pesquisa realizada, sua metodologia e seus objetivos; 5. Leitura e explicação do Termo de Consentimento; e 6. Discussão inicial (e primeira entrevista livre em grupo) sobre os temas centrais do curso.
2	01/09/17	1. Dinâmica inicial; 2. Atividade e discussão sobre o texto de Kleiman (2005); 3. Escolha de um dos três textos visuais para preparação de um plano de aula. 4. Análise e crítica de um plano de aula de inglês como língua estrangeira; e 5. Momento para concepção de possibilidades de melhorias a este plano.
3	15/09/17	1. Dinâmica inicial; 2. Atividade de revisão sobre as ideias contidas no texto de Kleiman (2005); 3. Atividade em pares: elaboração de uma lista com os princípios do letramento em Kleiman (2005); e 4. Atividade em grupo: reunião dos itens nas listas de cada par em uma única lista, projetada com o auxílio do projetor.
4	29/09/17	1. Provocação inicial com uma citação de Foucault (2016); 2. Dinâmica sobre o artigo de Schlatter (2009);

²² Cf. planejamentos completos nos Apêndices.

		<ol style="list-style-type: none"> 3. Atividade sobre o artigo de Schlatter (2009) com palavras-chave do texto; 4. Debate sobre perguntas elaboradas pelas participantes sobre esse artigo; e 5. Conversa sobre os planejamentos elaborados pelas participantes.
5	06/10/17	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinâmica prévia à atividade de leitura; 2. Leitura de dois artigos do jornal El País sobre concentração de renda; 3. Reflexão sobre os dois textos; 4. Atividade e discussão sobre a introdução e o segundo capítulo do livro de Soares (2000); e 5. Momento para compartilhamento das dificuldades enfrentadas durante a preparação dos planejamentos trazidos e apresentados no encontro anterior e contemplação de possibilidades para enfrentá-las.
6	20/10/17	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ponderação em grupo a respeito da questão da motivação; e 2. Reflexões sobre os quatro últimos capítulos do livro de Soares (2000).
7	27/10/17	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade inicial sobre os discursos reproduzidos acerca de nossos alunos; 2. Revisão dos três textos lidos até o momento guiada por citações selecionadas dos textos; 3. Reflexão (e entrevista livre em grupo) sobre os textos; e 4. Apresentação dos novos planos de aula com momento para sugestões de melhorias.
8	10/11/17	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dinâmica inicial com o fim de descontração; 2. Conversa inicial sobre os discursos reproduzidos nos nossos livros didáticos (e entrevista livre em grupo); 3. Apresentação (feita por mim) de um trabalho sobre livros didáticos de inglês como língua estrangeira e discursos sobre classe neles presentes; 4. Momento para as participantes revisitarem os livros trazidos, tendo em vista os questionamentos feitos; e 5. Momento para compartilhamento das reflexões acerca dos livros e discussão sobre possibilidades de subversão desses discursos.
9	17/11/17	<ol style="list-style-type: none"> 1. Provocação inicial com uma citação de Pennycook (2001); 2. Apresentação (feita pela Professora) de um trabalho sobre identidades de classe em livros didáticos de língua estrangeiras; 3. Debate sobre o artigo de Pessoa e Urzêda-Freitas (2012) com as perguntas elaboradas pelas participantes sobre esse artigo; e 4. Escolha de um dos três temas para a preparação de um plano de aula.
10	24/11/17	<ol style="list-style-type: none"> 1. Provocação inicial com uma citação de Phillipson (1992); 2. Conversa sobre os planos de aula trazidos pelas participantes (e última entrevista livre em grupo); 3. Discussão final sobre duas citações, uma de Freire (1983) e outra de Lopes e Borges (2014); e 4. Dinâmica de encerramento do curso.

Neste capítulo, foi feita uma exposição dos princípios que norteiam a pesquisa-ação crítica realizada e uma descrição do contexto, das participantes e dos instrumentos que possibilitaram a geração de materiais empíricos. No capítulo seguinte reflito sobre como os materiais gerados durante esta pesquisa-ação podem convergir com as exposições teóricas feitas no capítulo anterior, relacionando-os também entre si e com o mundo que nos cerca. Viso,

igualmente, neste próximo capítulo, apresentar formas de se responder às quatro perguntas norteadoras deste trabalho: respostas que retomo e busco sintetizar na conclusão que o segue.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS MATERIAIS EMPÍRICOS

Neste capítulo faço uma discussão sobre os materiais empíricos produzidos durante esta pesquisa, refletindo sobre como eles dialogam entre si, com as considerações teóricas desenvolvidas no primeiro capítulo e com o mundo que nos cerca. Na primeira de suas três seções, apresento uma cronologia dos dez encontros, resumindo seus principais eventos. Na segunda, busco responder às duas primeiras perguntas norteadoras deste trabalho: 1) *Qual é o papel do/a professor/a de línguas da rede pública do DF no que concerne às questões de desigualdade social?*; e 2) *Como ele/ela reconhece este papel?* Por fim, na terceira seção, direciono a reflexão para as outras duas perguntas norteadoras: 3) *De que maneiras ele/ela pode vir a reconhecer e se posicionar face a discursos essencializadores sobre identidades de classe social?*; e 4) *Que caminhos ele/ela encontra para incluir discussões que problematizem esses discursos nos planejamentos de suas aulas?* Iniciamos com uma breve exposição das aulas do curso.

3.1. Uma cronologia dos dez encontros

Nesta seção descrevo os 10 encontros realizados, bem como as atividades que possibilitaram a produção dos materiais empíricos desta pesquisa e alguns exemplos de interações que ocorreram em cada encontro. Apesar de que, como relatado acima, propostas iniciais de atividades para cada aula já tivessem sido preparadas antes de seu início, os planejamentos apenas foram feitos efetivamente à medida em que elas aconteciam, entre um encontro e o seguinte. Para tanto, levei em conta as vontades e as sugestões das participantes, bem como suas necessidades manifestadas e o andamento das aulas.

3.1.1. O primeiro encontro

No primeiro encontro do curso estiveram presentes Clara, Ana, Janaína, Bruna, Maria e a Prof^a Dr^a Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, além das duas outras professoras que também tinham se inscrito pelo sistema da EAPE e que não puderam concluir o curso e de outro convidado do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades, Práticas de Letramento e Emoções no Ensino-Aprendizagem de Línguas e na Formação Docente (que pôde participar de apenas um outro encontro). Iniciamos com uma breve apresentação de todos e, em seguida, dei as instruções para a dinâmica de apresentação do grupo. Com o projetor, lhes mostrei uma colagem

com mais de 60 imagens diferentes no quadro (dentre objetos variados, figuras da natureza e cenários diversos) e pedi que cada participante escolhesse a que melhor lhe representasse para usar como metáfora durante a sua apresentação às demais. Todos se levantaram e se movimentaram pela sala para realizar essa atividade.



Figura 1. Slide utilizado na dinâmica de apresentação do grupo.

Logo após, entreguei às participantes o cronograma previsto para o curso com os temas e textos de cada aula. Depois de lê-lo, direcionei a conversa para as expectativas de cada participante em relação ao curso. As participantes relataram estar animadas e argumentaram que gostaram da proposta do curso, dentre outros motivos, por não haver, segundo elas, muitos cursos na EAPE ofertados especificamente para professores de língua estrangeira.

Expliquei, em seguida, que nós estaríamos realizando concomitantemente ao curso uma pesquisa-ação e aproveitei para esclarecer do que se tratam pesquisas-ações. Entreguei a todas o Termo de Consentimento, que li em voz alta para todas, fazendo as pausas necessárias para explicações, e salientei que, se escolhessem não participar da pesquisa, os encontros seguiriam seu curso normalmente. Com a exceção de um dos presentes, todas preferiram participar da pesquisa.

Por fim, expus no quadro (com o projetor) as perguntas que direcionariam nossa primeira entrevista em grupo. As perguntas apresentadas, com a intenção de nortear a discussão, foram:

1. Você acha que questões de desigualdade influenciam o processo de ensino-aprendizagem de uma língua? Por quê? Como?
2. Como o/a professor/a e a instituição escolar estão envolvidos/as na manutenção/transformação dessa realidade? Que influência tem essa consciência no próprio processo de ensino-aprendizagem?
3. Como podemos nos tornar mais conscientes desse papel?
4. Encontramos dificuldades em trabalhar questões de desigualdade em uma sala de aula de língua (materna ou estrangeira) de uma escola pública do DF? Por quê? Quais?
5. Que possibilidades concretas de ação/resistência temos?

Devido à limitação do tempo, contudo, não pudemos nos aprofundar em todas as questões. Por ser uma entrevista livre, permiti, como durante as demais que foram realizadas durante os outros encontros, que a conversa tomasse suas próprias direções. Fiz poucas interferências. Algumas das declarações das professoras foram:

Material empírico 1

Trabalho com meninos de Brazlândia. Há questões sociais mais relevantes do que o verbo *to be*. (Janaína, notas de campo. 25/08/17.)

Material empírico 2

O livro didático é para a realidade dos alunos? Eu perguntei sobre pontos turísticos de Brasília porque estava no livro, na lição do livro. Mas eles não sabiam. Eles disseram que não tinha em Brasília. Eu citei alguns do Plano e eles disseram que não conheciam. Eles não ocupam o Plano. (Clara, notas de campo. 25/08/17.)

Para o segundo encontro, pedi que as participantes fizessem a leitura do texto *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* de Ângela Kleiman (2005), que eu lhes enviaria por *e-mail*.

3.1.2. O segundo encontro

Com a exceção de Maria e de Bruna, o segundo encontro contou com a presença das mesmas pessoas que o primeiro. Iniciamos com uma dinâmica que eu havia escolhido e adaptado a partir do jogo *Fear in a Hat*. Cada participante escreveu anonimamente, em um pedaço de papel, um medo ou uma preocupação, dobrou esse pedaço de papel e colocou-o dentro de um chapéu que passei. Em seguida, as frases escritas foram redistribuídas e lidas, uma a uma. Pedi que cada participante lesse a frase que retirasse do chapéu e fizesse alguns comentários sobre o que pensava daquela preocupação. Como eu lhes havia explicado previamente, a intenção não era adivinharmos quem a escreveu, mas percebermos quais ansiedades eram compartilhadas por outras pessoas do grupo. Algumas das inquietações mais citadas relacionavam-se ao futuro do nosso país (e de nossos direitos civis, como os que podem

ser ameaçados pelas mudanças propostas pelo governo atual que tocam à previdência pública). Como relato em minhas notas de campo, creio que essa conversa inicial foi um grande sucesso em seu objetivo de nos conhecermos um pouco melhor, de nos abirmos um pouco mais e de embasar bem as nossas conversas seguintes em nosso contexto histórico, social e político.

Durante a atividade seguinte, elicitei algumas das ideias presentes no texto de Kleiman (2005) através de fotografias que as participantes pudessem relacionar ao texto. Entre cada *slide* com as imagens eu inseri um slide com passagens selecionadas do texto para que as participantes pudessem escolher qual melhor se relacionaria à imagem anterior. Assim, por exemplo, no nono *slide* eu inseri uma fotografia de Fernanda Montenegro representando a personagem Dora transcrevendo uma carta no filme Central do Brasil (1998). No slide subsequente, uma das citações escolhidas era: “o letramento é complexo, envolvendo (...) múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura” (KLEIMAN, 2005, p. 18). Alguns dos comentários feitos pelas participantes ao longo das conversas motivadas pela atividade foram:

Material empírico 3

O português também é uma língua estrangeira. (Janaína, notas de campo. 01/09/17.)

Material empírico 4

Meus alunos me perguntam muito: “Professora, por que eu vou querer saber inglês se eu não vou sair daqui?” (Ana, notas de campo. 01/09/17.)

A seguir, apresentei às participantes três opções de textos visuais (uma fotografia, um anúncio e um cartum). Peço-lhes que escolham um deles para que sirva de inspiração para um plano de aula feito na perspectiva dos letramentos. Elas escolhem o anúncio (Figura 2, abaixo) de um banco singapurense que mostrava três pequenas crianças brancas sobre a frase “*Shopping is always the answer*”. Originalmente, as participantes apresentariam esses planos no terceiro encontro. Porém, como precisamos deixar uma das atividades do segundo para o terceiro encontro, pedi que trouxessem os planos apenas no quarto encontro, dentro de 28 dias.



Figura 2. Imagem escolhida para a elaboração de um plano de aula.

Concluimos o segundo encontro com uma conversa em torno de um planejamento que eu mesmo trouxe²³. A intenção era que elas pudessem criticá-lo, inspirando-se nas reflexões proporcionadas pelo texto de Kleiman (2005). Com base nessas discussões, as participantes puderam se posicionar em relação ao plano. Janaína, por exemplo, como registrei nas notas de campo, chamou a atenção para a importância de não se assumir, simplesmente, que os alunos querem falar durante uma atividade, sem antes motivá-los a falar dando-lhes um porquê. Ana concorda, assinalando que seus alunos reclamariam se ela trouxesse aquele planejamento.

²³ Cf. Apêndices

Para o encontro seguinte, decidimos em conjunto que seria melhor continuarmos falando do texto de Kleiman (2005), ao invés de passarmos ao texto de Street (2014) previsto pelo cronograma entregue no primeiro encontro.

3.1.3. O terceiro encontro

Na terceira aula estiveram presentes Clara, Janaína, Ana, Maria, Bruna e a professora Mariana. Começamos com um breve jogo de mímica para descontrair as participantes. Cada uma encenou uma dificuldade que pode lhe acontecer em um “dia de má sorte” no trabalho enquanto as outras tentavam adivinhar do que se tratava. Os problemas variaram entre se atrasar por causa do trânsito e ter um arquivo digital para a aula corrompido no computador.

Depois, pedi que todas formassem três pares e que conversassem sobre o que se recordavam do debate da aula anterior sobre as imagens projetadas. Para isso, eu fiz entre os pares um rodízio com as fotografias da atividade sobre o texto de Kleiman (2005). Ao fim dessa atividade, todas compartilharam suas ideias a respeito das imagens que tinham em mãos. Alguns comentários feitos foram:

Material empírico 5

A atividade tem que ser o meio, não pode ser o fim em si mesma. (Clara, audiogravação. 15/09/17.)

Material empírico 6

Não adianta pôr um “data show” se você não muda a abordagem. (...) O que realmente é a diferença? Qual é a inovação? (Janaína, audiogravação. 15/09/17.)

Material empírico 7

Está acontecendo um problema enorme na sociedade e a professora está lá completamente alheia a isso. (Maria, audiogravação. 15/09/17.)

Para a atividade seguinte, que tinha sido adiada do encontro anterior para este, pedi que as participantes continuassem trabalhando em pares e que, juntas, fizessem listas com os princípios da perspectiva dos letramentos de acordo com o texto de Kleiman (2005). Por fim, por meio de uma atividade colaborativa, reunimos os princípios das três listas em uma única lista, com o auxílio do projetor. Essa lista, como eu lhes havia explicado, seria enviada a todas para que lhes servisse de inspiração durante a preparação dos planos de aula que elas trariam para os encontros do curso. Talvez por esse motivo e, também, como registro em minhas notas de campo, por ela representar uma culminância das discussões tidas até ali, as participantes tenham demonstrado ficar tão animadas com a atividade.

Janaína afirma que, em sua opinião, uma característica fundamental da perspectiva dos letramentos é que ele representa a prioridade do que “está sendo dito” sobre a “regra gramatical”. Maria resume essa ideia em suas próprias palavras, perguntando se, numa dada aula,

Material empírico 8

[o] tema está se encaixando na gramática ou a gramática no tema? (Maria, audiogravação. 15/09/17.)

Após alguma elaboração em conjunto ao redor dessa ideia, determinamos que o primeiro item da lista, que, ao total, teria 8 itens, seria “prioriza o discurso sobre a estrutura”. A lista completa é a que se segue:

Material empírico 84

Uma aula dentro da perspectiva do letramento crítico...

- 1) prioriza o discurso sobre a estrutura. A estrutura está em função do discurso, não o contrário;
- 2) parte da realidade, do contexto e do cotidiano dos alunos (Prática Situada). Eles são ponto de partida, não de chegada. Evita Práticas Abstratas;
- 3) é colaborativa e parte dos conhecimentos prévios dos alunos;
- 4) promove o pensamento crítico (questiona os modos de organizar a realidade);
- 5) leva para a sala de aula diferentes tipos de textos;
- 6) permite diferentes interpretações de textos multimodais;
- 7) dá voz às necessidades dos alunos. Motiva-os a se expressar sobre essas necessidades; e
- 8) visa proporcionar momentos de imersão em textos (orais, auditivos, visuais, sensórios) autênticos e significativos. (Atividade realizada em grupo. 15/09/17.)

Terminamos a aula decidindo novamente por mudar o texto previsto para o encontro seguinte. De acordo com a programação prévia, começaríamos a discussão do livro de Magda Soares (2000), *Linguagem e Escola*, no quarto encontro. A intenção por trás da escolha desse texto, que dentre outros da mesma autora não aborda de modo tão direto o conceito de letramento, foi a de ajudar as participantes a se reconhecerem e se situarem entre os diferentes discursos (inevitavelmente políticos) que habitam o ambiente escolar, especialmente entre aqueles que dizem respeito ao “fracasso” do aprendiz. No lugar dele, propomos a leitura do artigo de Margarete Schlatter (2009), *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento*, que traz exemplos mais concretos de atividades na perspectiva do letramento (que lhes poderiam ser úteis durante a elaboração dos planos para o quarto encontro), e adiamos o início da leitura e discussão do texto de Soares (2000) para o quinto encontro.

3.1.4. O quarto encontro

O quarto encontro contou com a presença de Ana, Bruna, Janaína e Clara. Iniciamos com um momento de reflexão sobre a citação de Michel Foucault (2016), “A política é a guerra por outros meios”. Depois de elicitarmos as suas interpretações, expliquei o intertexto com a frase do general prussiano Carl von Clausewitz e conversamos sobre as possíveis intenções pelas quais Foucault teria feito esse intertexto. Meu objetivo era que superássemos a concepção, muito comum entre falantes leigos no Brasil de hoje, de que o termo “política” se refere apenas ao sentido que ele toma dentro de nossas instituições (em especial as que se encontram nas esferas do poder legislativo e do poder executivo).

A seguir, lhes indaguei sobre a experiência que tiveram com a leitura do texto de Schlatter (2009). As quatro participantes disseram que gostaram do texto e dos exemplos de atividades que ele traz. Propus, então, que realizássemos uma breve dinâmica com o intuito de trazermos à tona as nossas memórias sobre as ideias contidas no texto. Jogamos o “jogo das classes de palavras”, em que cada pessoa respondia à palavra dita anteriormente com uma outra palavra na mesma classe gramatical e, depois, dissesse uma nova palavra para a pessoa a seguir. Todas as palavras ditas, como eu havia explicado, deveriam ser palavras que poderíamos encontrar no artigo de Schlatter (2009). Deixei que a dinâmica se seguisse por dois turnos em torno do círculo e, em seguida, demos início a uma atividade de revisão e reflexão sobre o texto.

Nesta atividade, apresentei às participantes oito palavras retiradas do texto e pedi que tentassem imaginar o que Schlatter (2009) poderia ter dito sobre cada uma delas, em que contexto poderiam ter aparecido e/ou que significado poderiam ter tomado em seu artigo. As palavras escolhidas foram *propósitos*, *dialógicas*, *analista*, *persuadindo*, *situações*, *funções*, *resposta*, e *política*. Durante essas reflexões, alguns dos comentários feitos foram:

Material empírico 9

Que os textos gerem debates, né? Que não é só ler, não é só decodificar, mas realmente conseguir dialogar. Não sei nem se só dialogar com o texto, mas promover um diálogo entre os alunos mesmo. (Clara, audiogravação. 29/09/17.)

Material empírico 10

Essa coisa de levar os nossos alunos a lerem além das palavras. Acho que nós às vezes esquecemos disso. Nós pensamos que os nossos alunos precisam saber as regras da língua quando, na verdade, eles precisam ter uma nova compreensão... que é um objetivo muito mais relevante pro grupo social que nós atendemos. Que seja ampliar a visão de mundo. A língua estrangeira como um instrumento, uma forma de realmente engrandecer o indivíduo, e não apenas um novo conjunto de palavras. (Janaína, audiogravação. 29/09/17.)

Pouco depois, essa discussão geraria um momento de conflito entre Clara e Janaína. Abaixo, reúno algumas das falas desse momento.

Material empírico 11

Clara: (...) [com a atividade de Schlatter], a gente vai conseguir desenvolver o inglês instrumental. Eu não vou conseguir realmente formar o aluno para poder se comunicar na língua.

Janaína: Mas é esse o objetivo do inglês na escola?

Clara: Deveria, não deveria?

Janaína: Eu penso que não.

Clara: Eu imagino... —

Janaína: Tem a ver com a pergunta que eu fiz [para a discussão sobre o texto na próxima atividade] (...). Quando a gente pensa nos grupos de elite, os objetivos de ensino podem ser fluência, mas, quando penso em um grupo social mais marginalizado, funciona que seja esse o objetivo? Na escola regular, pra que servem as linguagens? Qual é o papel da língua estrangeira ali? Acho que a gente ensina língua estrangeira na escola para acrescentar ao indivíduo visões de mundo e não necessariamente bagagens de vocabulário em outras línguas. (Audiogravação. 29/09/17.)

Demos continuidade a essa discussão com as perguntas elaboradas pelas próprias alunas acerca do artigo e, por fim, concluímos a tarde conversando sobre os planejamentos que elas trouxeram. Clara, que tinha tido a chance de realizar o seu com algumas das turmas com que trabalha, relatou:

Material empírico 12

Eu fiquei ansiosa porque, quando a discussão ficou mais calorosa, eles usaram muito o português. Mas, no fim, eu fiquei feliz com o resultado. (Clara, audiogravação. 29/09/17.)

Decidimos em conjunto que para o quinto encontro as participantes começariam a leitura do livro de Soares (2000), para que pudéssemos então debater os seus dois primeiros capítulos.

3.1.5. O quinto encontro

Clara, Ana e Janaína estiveram presentes no quinto encontro. Para revelarmos o tema dos dois artigos de jornal que leríamos, começamos jogando *Jotto*. O termo que aos poucos foi emergindo no quadro era “concentração de renda”. Em seguida, Clara ficou com o artigo *Seis brasileiros concentram a mesma riqueza que a metade da população mais pobre*²⁴, enquanto Ana e Janaína dividiram o artigo chamado *Oito homens possuem a mesma riqueza que a metade*

²⁴ Fonte: EL PAÍS. Seis brasileiros concentram a mesma riqueza que a metade da população mais pobre. 2017.

*mais pobre da humanidade*²⁵, ambos do jornal El País. Pedi que lessem os textos e que resumissem as suas ideias centrais para as demais, para então conversarmos sobre a problemática da concentração de renda. Ainda durante este momento, Clara fez uma crítica muito pertinente ao discurso meritocrático:

Material empírico 13

“Ah, porque o fulano não sabe trabalhar”. É muito fácil dizer isso. É fácil dizer isso se eu não tenho que pegar ônibus de madrugada. (Clara, audiogravação. 06/10/17.)

Em um determinado momento, ainda motivadas por essa problemática, uma interessante interação ocorreu entre Ana e Janaína:

Material empírico 14

Ana: O pessoal da cantina não se mistura com a gente [com os professores, na sala dos professores]. Às vezes a própria pessoa se coloca pra baixo.

Janaína: A pessoa se coloca pra baixo devido a processos que antecedem àquele momento. Os professores têm uma sala dos professores (...). São construções socioculturais que fazem com que o indivíduo se sinta menos participante. E aí, como ele vai lutar contra toda a sociedade, com tudo o que ele aprendeu? (Audiogravação. 06/10/17.)

Tendo sido feita essa introdução, passamos à revisão e discussão dos dois primeiros capítulos do texto de Soares (2000). As quatro perguntas que lhes apresentei eram relacionadas às problemáticas que tínhamos acabado de discutir. Elas foram:

1. “A escola que seria para o povo é, na verdade, contra o povo”. Como Magda Soares chega a essa conclusão?
2. Três discursos ideológicos que buscam explicar essa contradição são examinados pela autora. Quais são eles?
3. Das palavras abaixo, usadas pela autora, quais melhor se relacionariam a cada um desses três discursos? [Exemplos retirados do texto]
4. O que pode fazer a escola?

À medida com que íamos passando pelas perguntas, eu direcionava a conversa para as nossas experiências individuais e coletivas enquanto professores de LEM na rede pública. Alguns dos comentários tecidos durante essa conversa foram:

Material empírico 15

Eu tive um professor que separava os alunos por nota. (Clara, audiogravação. 06/10/17.)

Material empírico 16

²⁵ Fonte: EL PAÍS. Oito homens possuem a mesma riqueza que a metade mais pobre da humanidade. 2017.

Eu penso que além de reconhecer e aceitar essas diferentes culturas, agregá-las ao nosso trabalho pedagógico (...). O discurso da diferença acaba caindo no da deficiência enquanto a escola acaba trabalhando os mesmos conteúdos que ela escolhe sozinha trabalhar, sem considerar o meio. O que a escola pode fazer é tentar ser menos padronizada e tentar se adaptar às pessoas que ela atende. Essa escola aí é pra quem? A escola do Plano Piloto não pode ser a mesma escola da Ceilândia. A escola tem que olhar pra si. Pra quem é aquela escola? (Janaína, audiogravação. 06/10/17.)

Material empírico 17

Pra quem é a escola, é pra mim ou pro outro? (Clara, audiogravação. 06/10/17.)

Material empírico 18

Eu acho que as decisões têm que ser tomadas no coletivo, em conjunto (...). Se os alunos participam da decisão, eles vão dar mais importância pra decisão. (Ana, audiogravação. 06/10/17.)

Por fim, passamos a uma reflexão sobre as dificuldades que cada participante enfrentou para preparar o planejamento que foi trazido na aula anterior, com foco em pensarmos em possibilidades para superar essas dificuldades. Para Janaína, a maior dificuldade era o fato de ela estar na coordenação pedagógica da escola onde atua e, portanto, fora da sala de aula. Como ela mesma coloca,

Material empírico 19

Não dá pra fazer prática situada para pessoas imaginárias. (...) Eu não tenho conhecimento suficiente sobre o contexto dos meus alunos pra realmente fazer uma coisa relevante para eles. (Janaína, audiogravação. 06/10/17.)

As outras duas participantes, Clara e Ana, relataram ter dificuldades similares entre si:

Material empírico 20

Essa coisa de partir do texto (...). Semana que vem eu preciso ensinar passado. Como eu vou juntar isso com a minha necessidade pedagógica mais direta? (Clara, audiogravação. 06/10/17.)

Material empírico 21

Relacionar a figura [do anúncio escolhido] com um assunto da língua inglesa, da gramática. (Ana, audiogravação. 06/10/17.)

Clara relatou também uma ansiedade em relação à abordagem de temáticas que pudessem ser muito controversas e, referindo-se a isso, nos narrou um fato que lhe ocorreu:

Material empírico 22

(...) [havia] um aluno super defendendo a ditadura. Uma senhora disse: “eu vivi a ditadura e não vou aceitar isso” (...). Esse aluno que defendeu a ditadura não veio mais pra aula. E aí a gente perde o aluno. (Clara, audiogravação. 06/10/17.)

3.1.6. O sexto encontro

O sexto encontro, por uma infeliz coincidência, foi o encontro com a maior taxa de ausência do curso. Uma das outras duas professoras inscritas pelo sistema da EAPE, que tinha precisado se ausentar nos três encontros anteriores devido a um procedimento médico a que se submeteu, pôde comparecer a este encontro. Infelizmente, ela terminaria por não mais regressar aos encontros. Além dela, apenas uma das três participantes que estiveram no encontro anterior, Clara, esteve presente. Ana e Janaína pediram desculpas e justificaram as suas ausências por mensagens de texto enviadas ao meu celular alguns momentos antes do início da aula.

Começamos com uma conversa informal, tida em inglês, sobre o que nos motiva e desmotiva, nos toca e nos inspira como profissionais e como cidadãos. Foi exibida uma colagem com imagens que poderiam sugerir algumas respostas, como adolescentes em um laboratório de ciências, a passeata pelos direitos das mulheres em 8 de março de 2017, em Brasília, por exemplo, como também uma escola ocupada por seus estudantes como forma de protesto, um nascer do sol, uma professora conversando com seu aluno em uma sala de aula e uma representação artística, realizada pela atriz transexual Viviany Belebony na Parada do Orgulho LGBTQ de São Paulo em 2015, que aludia à crucificação de Jesus.



Figura 3. Slide utilizado na conversa inicial do sexto encontro.

Após essa conversa inicial, lhes perguntei sobre a experiência com a leitura dos últimos quatro capítulos do livro de Soares (2000). Passamos então a uma tentativa de correlacionar uns

com os outros, partindo das ideias dessa autora, os conceitos de língua, status, cultura e escola. Durante essa reflexão, Clara relatou a sua experiência com o preconceito linguístico que vivenciou em Brasília e o associou ao preconceito linguístico que reproduzimos em sala:

Material empírico 23

Tem um momento em que ela [Soares] fala que quando a gente vai ensinar língua a gente tende a ensinar a variante mais prestigiosa, né? Então o que acontece, quando a gente fala de ensino de língua inglesa... A gente pensa no inglês britânico e no inglês americano e tem aluno que fala assim “ah, eu acho que o inglês britânico é mais bonito”. Eu falei assim, “gente, desculpa, eu falo ‘porta’ [usando o R retroflexo] e eu não acho que o seu ‘porta’ [com o R glotal] é mais bonito que o meu e vice versa”, né, então assim... Quando eu penso em língua — porque é a língua que transmite a cultura, né, na verdade — e a língua e a cultura estão muito intrínsecas, estão muito ligadas, é o meio em que a gente manifesta — é uma das formas mais comuns de manifestar a cultura (...). Quando eu mudei pra cá eu fiquei muito tempo tentando falar menos “porta” [com o R retroflexo], porque era menos sofrido... Eu sou de [diz sua cidade natal], quando eu mudei pra capital eu falava “porta” [com o R retroflexo] e eu aprendi a falar o “porta” [com o R glotal] porque eu não queria que ficassem o tempo todo enchendo meu saco — e a gente consegue. Até que um dia eu disse “gente, tá errado, porque não tem nada de errado no jeito que eu falo”, mas é complicado se aceitar e eu vejo isso muito nos alunos — assim, os alunos que vêm de outros estados — às vezes eles são muito quietinhos e não tem jeito, é normal, e a gente percebe o sotaque, a gente julga o valor, é difícil perceber quem decidiu qual é o bonito (...). É que nem aprender inglês e falar assim, “ah, eu quero muito falar o sotaque americano”. Ficar nesse preciosismo é justamente o contrário do que a gente quer fazer com os alunos, porque a língua é isso, a língua tem a ver com a cultura (...). A língua tá muito intrínseca no que a gente é, né, identificação mesmo. E é algo que a gente usa pra se manifestar. (Clara, audiogravação. 20/10/17.)

Relacionando cultura e status, Clara expressou também a sua opinião sobre o *funk*, gênero musical que, segundo ela, é muito apreciado por seus alunos de modo geral:

Material empírico 24

O que deveria chocar não é a letra do *funk*. É você saber que existe uma realidade e que não é só a letra. E a gente finge que não, a gente finge que aquilo não acontece. (Clara, audiogravação. 20/10/17.)

Devido ao tempo que levamos para concluir as nossas reflexões sobre o livro de Soares (2000), a última atividade (sobre como este livro poderia se relacionar com a prática que queremos trazer em nossos planejamentos para a próxima aula) precisou ser adiada. Como para o sétimo encontro nós havíamos decidido, juntamente com as outras participantes, que debateríamos um segundo plano de aula, eu me certifiquei (por e-mail), durante a semana seguinte, de que Ana e Janaína não haviam se esquecido desta atividade.

3.1.7. O sétimo encontro

Ao sétimo encontro compareceram Ana, Clara, Janaína e a professora Mariana. Começamos por uma atividade chamada *Brainstorm Racing*. Nessa atividade, o professor divide a turma em pares e lhes dá uma temática, a partir da qual os pares farão um *brainstorming*. A temática dada foram “discursos que ouvimos sobre os nossos alunos”. Depois de um tempo predeterminado (no caso, de 5 minutos), eu pedi que os pares olhassem para as suas próprias listas e pensassem juntas em formas de categorizar os discursos. Depois, cada par compartilhou com os outros as categorias em que pensaram.

O primeiro par, formado por Janaína e Clara, dispôs os discursos que listaram em três categorias: *Imagem que os professores têm dos alunos* (“Eles não querem nada”, “Eles não estudam”, “Eles não querem ler”, “Eles não sabem nem o português” e “Eles são burros”), *O que se pensa sobre o currículo* (“O inglês não vai servir para nada” e “Ninguém aprende inglês aqui”) e *O que se pensa sobre a influência da sociedade na escola* (“A família não participa”, “A função da escola é ensinar e a família é quem educa” e “Na escola particular os alunos são mais interessados”). O segundo par, formado por Ana e pela professora Mariana, usou duas categorias: *Inteligência* (“Bando de burros”, “Não adianta investir neles” e “Alguns são mais inteligentes”) e *Papel do professor* (“Não adianta fazer nada, não”, “Tem que colocar eles no colo”, “Tem que dar carinho, porque eles não têm em casa” e “Eles não tem estrutura familiar, eles não respeitam ninguém”).

A minha ideia com essa atividade era compararmos esses discursos reais reproduzidos dentro da escola aos discursos apresentados no livro de Soares (2000). A discussão, porém, tomou outros rumos não menos interessantes. Vale mencionar um importante momento de interação entre as três participantes. Abaixo está apenas um pequeno excerto deste momento:

Material empírico 25

Ana: A gente pensou na situação social também, né? Aí quando os professores falam, é... “Ele não tem estrutura familiar e eles não respeitam ninguém”, acho que é também o apelo social, né —

Janaína: É uma coisa que eu sinto na escola —

Ana: Não sei, às vezes como professora eu penso assim, eu já falei isso pra algumas pessoas. Hoje em dia tá invertido. Acho que a escola tinha que ser lugar de conhecimento mesmo, entendeu? Não um lugar para, vamos dizer assim, para a gente ter que ensinar que não pode jogar o papel no chão. Só que... eu não sei se eu tô certa ou não...

Janaína: Uma das frases que a gente colocou foi “A escola ensina e a família que educa”. É uma frase que eu escuto muito que eu acho que reflete mais ou menos esse pensamento seu, mas eu discordo bastante dessa frase. Eu acho que a educação tem que permear todos os espaços sociais e se a escola não educar, a escola, na sociedade

atual, não tem mais função nenhuma. Porque a informação, ela tá bastante acessível. Se o nosso papel for apenas passar um conhecimento pronto de livro didático...

Clara: Tem-se dito muito que pra educar uma criança precisa de uma vila, né? É responsabilidade de todo mundo, né? E assim, não é que seja responsabilidade da gente dizer “olha, fulana, você não pode jogar papel no chão”, mas são os exemplos mesmo, né? Isso daí não é só da escola, não é só da família, né? É da pessoa que pega o ônibus com você...

Janaína: Eu penso assim, a criança, você pode falar pra ela mil vezes que não pode jogar o papel no chão, mas se todo mundo ao redor dela tá jogando o papel no chão, ela vai jogar o papel no chão. Então, nesse sentido, eu penso que educação se faz em todos os espaços que o indivíduo permeia.

Clara: Não podia ser só a escola, aí é onde eu acho que eu entendo um pouco o ponto da Ana. Porque assim, não é aquela coisa de achar que a escola é que tem que educar, de achar que a escola é que tem que fazer, que a escola...

Janaína: Mas é um trabalho em conjunto... eu escuto muitas vezes que “ah, isso aí ele tinha que trazer de casa”, mas que casa é essa em que ele vive? E se ele não trouxe, aí então “ah, ele tinha que trazer de casa, mas não trouxe, então não é problema meu”.

Luís: Pois é, o que é que a gente tá justificando com essa fala, né? (Audiogravação. 27/10/17.)

Logo em seguida a essa pergunta, Clara faz um relato bastante detalhado de uma experiência que teve durante a sua infância, expondo como em uma escola com que teve contato no interior do estado da Bahia os professores ensinavam não apenas às crianças, mas também às suas famílias, indiretamente, a ter importantes hábitos de higiene. Janaína a segue com um outro exemplo, igualmente significativo, relatando que graças às suas sobrinhas, que aprenderam na escola a importância de se separar corretamente o lixo produzido, agora todos na sua casa o fazem também.

Para a atividade a seguir, projetei no quadro uma fotografia de um certo momento de uma aula. À guisa de introdução para uma revisão dos três textos discutidos até aquele encontro, perguntei às participantes como Ângela Kleiman poderia explicar o que está sendo representado, depois o que Margarete Schlatter diria, e por fim também Magda Soares. Então, passei a uma atividade lúdica de revisão feita através de uma apresentação de *slides*. Em cada novo slide, uma passagem de importância em cada um dos três textos lidos era apresentada sem o nome de sua autora. Depois de tentarem se lembrar de quem a havia escrito (e acertarem, ao fim, 5 das 6 citações), conversávamos por alguns minutos sobre o que a sua respectiva autora estaria querendo dizer através de cada uma das passagens. Penso, como exponho em minhas notas de campo, que o fim lúdico desta atividade foi bem-sucedido. Por fim, tivemos um momento de reflexão sobre estas três perguntas:

1. Os três textos lidos nos ajudaram a planejar as aulas?
2. Que vantagens cada um dos textos teve? E desvantagens?
3. Textos teóricos podem nos ajudar, considerando nossos contextos?

Durante esse momento, Clara expressou novamente algumas de suas ansiedades quanto a o que considerava serem as expectativas a serem cumpridas para uma aula na perspectiva do letramento crítico e as contradições que percebia entre essas expectativas e os seus ideais de uma boa aula.

Material empírico 26

(...) Mas com relação ao segundo texto também, eu achei muito interessante, também, sei lá, de pensar mesmo qual é o papel social da escola. Quando eu fiz esse [segundo] planejamento eu fiquei bem encanada assim, “gente, eu não sei até que ponto se eu mostrar pra todo mundo que trabalha comigo lá na escola, se as pessoas vão concordar”... Mas eu fiquei feliz porque, assim, quando eu decidi que eu ia me tornar professora, eu falei assim, se eu posso fazer algo de bom pra alguém e se eu posso mudar alguma coisa é na escola. Eu acho que pelo menos eu fiquei mais consciente de que eu posso fazer alguma coisa além do que só ficar ali ensinando inglês. Se vai funcionar, eu não sei ainda, e em quanto tempo, porque é um processo longo. É trabalhoso. E tem uma... Não sei se é uma desvantagem, mas uma coisa no segundo texto que eu falei assim, na época que eu fiz o [primeiro] planejamento, e que me deixou meio ansiosa porque, do jeito que ela apresentava, eu meio que ia dar a aula em português e aí várias coisas que são combinadas na escola... Porque assim, a gente combinou que a aula é para ser em inglês e meu objetivo lá é ensinar a língua. Eu acho que eu não posso perder o foco e porque, sei lá, porque eu sei que existem desigualdades sociais e que eu sei que eu preciso desenvolver o pensamento crítico, então eu vou deixar o ensino da língua de lado. Eu não pretendo fazer isso. Então isso é uma coisa que eu fiquei meio assim, “não, eu preciso achar um jeito de continuar ensinando a língua e de seguir o conteúdo”, porque eu também não vejo, assim... Pode ser que tenha um jeito de eu ensinar totalmente desvinculada do conteúdo escalonado. Mas eu não sei como fazer isso e eu não vou aprender de uma hora pra outra. O que eu acho que consigo fazer agora é tentar achar meios de tornar o método que eu trabalho e, sei lá, a sequência que eu tenho de trabalhar mais produtiva, mais crítica, e trazer mais discussões à medida do possível. (Clara, audiogravação. 27/10/17.)

Material empírico 27

(...) por fim, eu tenho um conteúdo que eu preciso revisar pra prova. E eu fiquei pensando como é que eu vou juntar tudo em um lugar só. Mas, assim, da mesma forma que eu fico pensando como os professores iriam se sentir, porque no fundo eu tenho as minhas dúvidas, se alguém... se eles iriam topar aplicar e se eles iriam se dar ao trabalho de fazer. Porque, de novo, é trabalhoso. Mas, também, no fundo eu sei que se eu chegar na escola com um discurso que pareça mais político, e não é político de partidarismo, mas como a gente quer discutir a desigualdade social, as questões sociais, a coisa é política, né? Eu corro o risco de criar uma resistência em sala. Eu sei dizer hoje dos meus alunos quais são os alunos que, se a coisa ficar muito óbvia, muito clara, quais são os que vão reclamar, os que vão na direção e vão falar assim “olha, tá doutrinando, não tá dando aula”. Ainda que eu não deixe de lado o conteúdo. Então eu acho assim, tem que ter uma hora que é preciso ter esse cuidado, né, de que eles

continuem sentindo que eles estão aprendendo a língua porque a princípio foi o primeiro motivo por que eles foram lá. Né? E por mais que eu entenda que talvez o ideal fosse que a escola tivesse tudo ao contrário, ou como você falou, que o discurso estivesse sobre o conteúdo... Então, tem uma... eu nunca lembro quem falou isso, ou foi o Foucault, ou foi o Bakhtin ou foi alguém [risos], mas tinha uma coisa que falava assim, tipo, é... Eu nunca lembro o nome de ninguém na vida, mas tem duas coisas que eu gosto. Que é aquela de que o que você não conhece não existe e então, assim, os alunos não sabem outro tipo de aula. Aquilo não existe. Na hora que eu colocar aquilo, se eu for muito radical a tendência é quererem achar que aquilo não é bom. Porque ele não conhece. E outra coisa também... Tinha alguém que falava assim, “tem dois jeitos de mudar o mundo, o radical — aliás, o revolucionário — e o subversivo. E a gente precisa dos dois. Agora, em via de regra, o revolucionário é aquele que se coloca pro mundo e ele é que tende a ser massacrado. Ele é o primeiro a ser derrubado. E a gente fica achando que o subversivo é aquele que meio que se esconde e, ah, você meio que despreza. Mas o subversivo é aquele que consegue ficar mais tempo dentro do sistema mudando a ordem das coisas. E eu cheguei à conclusão de que se eu vou conseguir ser alguma coisa é no máximo subversiva. Então eu acho, assim, enquanto eu conseguir, por mais que pareça pouquinho, mas esse pouquinho que eu for conseguindo fazer... Sabe, eu tô colocando essas ideias, assim, não é que eu quero mudar politicamente, mas é isso, eu quero que eles percebam que tem um problema. Quem é a gente ali dentro, quem é que tá com a gente na escola? (Clara, audiogravação. 27/10/17.)

Ana também fez um comentário relevante para o objetivo desta aula:

Material empírico 28

Toda vez que eu leio os textos, eu fico pensando na minha realidade em sala de aula e levo muitas coisas, assim, por exemplo a questão de sempre trabalhar com a realidade dos alunos, que os textos falam, né? E eu fico procurando fazer isso. Procurar trabalhar, levar pra realidade não assim um assunto abstrato. E assim, por exemplo, essas reflexões estão sendo legais porque, por exemplo, igual hoje, eu falei da questão do professor não ter que ensinar a jogar o papel no chão, né? Uma coisa que eu já tinha pensado, né? Aí depois que vocês falaram eu pensei “é, elas têm razão”, entendeu? Então já foi um ponto positivo pra mim, entendeu? Olhar assim, de outra forma, né? (Ana, audiogravação. 27/10/17.)

Ao fim deste encontro, as participantes falaram dos novos planejamentos que tinham trazido e todos fizemos comentários e sugestões sobre eles. Ana tinha se esquecido de fazer o seu e me pediu para enviar por e-mail durante a próxima semana. Concluímos combinando que cada uma delas traria, para o oitavo encontro, os livros didáticos com que trabalham para que pudéssemos discuti-los e refletir sobre nosso uso desse material. Depois que as demais se retiraram, Ana se disponibilizou para uma entrevista individual.

3.1.8. O oitavo encontro

Neste encontro estiveram presentes apenas Ana e Janaína. Com o fim de descontração, realizamos uma dinâmica rápida, simples e bastante conhecida, inspirada no *game show*

Jeopardy, em que cada pessoa diz apenas uma resposta para uma pergunta sobre si mesmo e as outras tentam adivinhar qual seria essa pergunta. Depois, para abrirmos as nossas conversas sobre os livros didáticos, eu trouxe algumas perguntas que introduziriam algumas das problemáticas trazidas na apresentação que eu faria logo a seguir. Estas perguntas eram:

1. Como as desigualdades sociais podem aparecer nos nossos livros?
2. Que identidades costumam ser representadas neles? Que representações podem (deixar de) estar sendo feitas dessas identidades?
3. Que discursos sobre as desigualdades podem (não) estar presentes? (Discursos que as justificam ou naturalizam? Que lhes opõem ou que abrem possibilidades para resistência?)

Como reflexão sobre a primeira dessas perguntas, tivemos uma conversa reveladora sobre as nossas (pre)concepções e experiências prévias acerca dos livros e das desigualdades sociais. Uma parte dessa conversa é a que se segue:

Material empírico 29

Janaína: Eu acho que na forma como as pessoas são retratadas, assim, normalmente no livro você vai ter ali profissões mais elitizadas socialmente. Dificilmente vai ter um diálogo entre um jardineiro e uma empregada doméstica e se tiver vai ser bem estereotipado.

Ana: Elas podem aparecer através de textos... [longa pausa]

Luís: Sim... Mas como você acha que, dentro dos textos, das imagens e dos exercícios de escuta, que também são textos, elas podem aparecer?

Ana: Na verdade, assim, pelo menos nesse livro com que a gente tá trabalhando, eu nunca vi, não. Mas eu suponho, né, que... Deixa eu ver... Desigualdade... [nova pausa]

Janaína: Tem algumas coisas que, assim, não sei se é necessariamente o livro trazendo uma desigualdade, mas acaba evidenciando quando, por exemplo, ele fala "ah, fulano toca piano". Gente, quem é que toca piano nas classes sociais menos favorecidas? Acho que coisas assim, né, é bem comum. (Audiogravação. 10/11/17.)

Após esse momento, eu lhes expliquei que faria uma apresentação de um trabalho apresentado juntamente com a professora Mariana na Jornada Internacional de Linguística Aplicada Crítica (JILAC), que ocorreu na Universidade de Brasília, nos dias 24 e 25 de abril de 2017. O trabalho, intitulado *Classes sociais e o livro didático aprovado pelo PNLD*, é uma análise de quatro séries de livros de inglês (totalizando 16 livros) usados nos anos finais do ensino fundamental nas escolas brasileiras da rede pública. Através de um olhar crítico e interpretativista, discutimos no trabalho quatro eixos temáticos que permeiam todos os livros: a naturalização do acesso a bens e serviços, a onipresença das celebridades, o discurso liberal sobre o trabalho voluntário e outros discursos (neo)liberais.

Durante a apresentação, as participantes se sentiram livres para tecerem comentários e fazerem perguntas. Um momento de interação entre Ana e Janaína, que julgo ter sido extremamente relevante para o nosso objetivo, está retratado a seguir:

Material empírico 30

Janaína: Os meus alunos, quando a gente trabalhou essa coisa de *daily activities*, eu ainda, né, sou... Não tenho tanta experiência com essa comunidade em que eu trabalho, então pra mim foi meio chocante porque eu achava que eles iam falar “ah, ficar no computador, conversar com os meus amigos”, que era o que eu imaginava que adolescentes normais faziam durante o dia. A maioria esmagadora falou “eu cuido do meu irmão mais novo, eu limpo a casa”. Então assim, *your daily social life* pra muitos não passam nem perto disso aí, né?

Ana: Eu acho que tem muitas famílias que não incentivam o estudo mesmo, né? Igual você falou, eles ficam em casa é trabalhando, é limpando a casa, é cuidando da casa enquanto a mãe tá trabalhando, né? E assim, acho que eles perdem um pouco, né?... Claro que é importante eles fazerem as atividades de casa, mas a gente percebe que a maioria só faz isso.

Janaína: Mas é porque, assim, socialmente eles pertencem a uma classe que não é pra estudar, então, né? Fica... Quem é que vai incentivá-los a estudar? Eles pertencem a uma classe social que não tem que estudar mesmo, não tem que gostar de ler, não tem que gostar de dialogar ou se for dialogar é sempre sobre assuntos quanto mais levianos melhor pra se manter o *status quo*.

Ana: Verdade. Igual no livro aqui, deixa eu lembrar se é o do sétimo ou o do nono... É o do sétimo. Tem uma pergunta que fala sobre gêneros... O conteúdo é gêneros textuais, né? Gêneros literários. E pergunta “qual o último livro que você leu?”. Na maioria das minhas turmas, um ou dois leram algum livro, entendeu? Eles não leem. Eu perguntava pra eles a pergunta, né, “qual foi o último livro que você leu?” e a maioria, “nenhum”.

Janaína: Então acho que a pergunta pode mudar. Qual livro você teria interesse em ler? Que tipos de assuntos você gostaria de ler? Por que você não lê sobre isso? Com que frequência você vai a uma biblioteca e por que você não vai a uma biblioteca? Quem na sua família sabe ler? Quem na sua família gosta de ler? Por que essas pessoas... Né? Acho que... Pra gente mudar essa realidade, não adianta a gente continuar “ah, os meninos não leem”. Eles não leem por razões socioculturais muito maiores. E aí, então, é o momento de a gente se perguntar, “peraí, eles não leem, então vamos parar de perguntar qual foi o último livro que eles leram”.

Ana: Tipo... Acaba não tendo significância, essa pergunta, né? “Eu vou falar o quê, eu não li nenhum livro”.

Janaína: E aí novamente a gente está reforçando a ideia do professor superior, erudito, de língua estrangeira... Tá vendo como é distante deles, né? “Meu livro tá me perguntando que livro que eu li. A minha atividade aqui tá me perguntando que livro que eu li. Eu nem gosto de ler”. Por quê, né? Qual que é o ponto que a gente pode mexer aí? (Audiogravação. 10/11/17.)

Depois da apresentação, direcionei a nossa conversa para os nossos livros didáticos e pedi que tomassem um momento para folheá-los, tendo em mente as questões discutidas

anteriormente. Janaína trouxe um livro que, segundo ela, a equipe de sua decidiu adotar no ano letivo de 2018, chamado *Voices – Plus* (volume 1), da Editora Richmond e organizado por Rogério Tilio. Ana, por sua vez, trouxe o livro que estava usando com as suas turmas de 7º ano: *Team Up*, de R. Dias, E. Hodgson, D. Santos e C. Mott-Fernandez, publicado pela da Editora Macmillan. Como narro no meu diário de bordo,

Material empírico 31

Ana encontrou no seu livro o mesmo silêncio sobre as desigualdades, a mesma ausência e o mesmo silenciamento das identidades minoritárias que já havíamos mencionado. Janaína, por sua vez, foi mais otimista, e relatou ter visto várias atividades que abrem margens para discussões sobre as desigualdades sociais em seu livro — notavelmente uma atividade retratando pessoas transexuais em uma das últimas unidades. (Notas de campo. 10/11/17.)

Para a aula seguinte, pedi que lessem o artigo de Rosane Rocha Pessoa e Marco Túlio de Urzêda-Freitas (2012), *Ensino crítico de línguas estrangeiras*. Depois que Ana se retirou, Janaína se disponibilizou para uma entrevista individual.

3.1.9. O nono encontro

O penúltimo encontro contou com a presença de seis pessoas: de Clara, Janaína, Bruna e Maria, da professora Mariana e de outra convidada do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades, Práticas de Letramento e Emoções no Ensino-Aprendizagem de Línguas e na Formação Docente. Propus inicialmente refletirmos acerca de uma citação de Alastair Pennycook (2001, p. 138), transcrita no quadro em Alfabeto Fonético Internacional: “/fə(r) ðəʊz hu: sei wi: ʃʊd nɒt ɪn'vɒlv əʊə(r)'selvz wɪθ sʌtʃ kən'sɜ:(r)nz, aɪ sei wi: ə:l'redi a:r ɪn'vɒlvd/” (“for those who say we (...) should not involve ourselves with such concerns, I say we already are involved”²⁶). Para esta provocação, foram feitas perguntas tais como “Quem somos ‘we’ e quem são ‘those’ nessa frase? E quais poderiam ser os ‘concerns’ a que ela se refere?”. Em meu diário de bordo, conto sobre como meus sentimentos a respeito dessa discussão foram paradoxais:

Material empírico 32

Maria admite que se sente “parte das duas falas”, tanto do “we” que está criticamente envolvido com questões sociais em sala de aula, quanto do “those” que preferiria não abordar. Clara diz concordar com ela e admite, por sua vez, que não prestar muita atenção é uma questão “de sobrevivência”, justificando esse pensamento com a ideia de que esse “mecanismo de defesa”, para usar as suas próprias palavras, serve para

²⁶ “Para os que dizem que nós (...) não deveríamos nos envolver com tais questões, eu digo que já estamos envolvidos” (PENNYCOOK, 2001, p. 138)

proteger a “nossa própria sanidade mental”. Sua fala me fez pensar na citação de hooks²⁷ da minha apresentação da aula passada (em que, infelizmente, Clara não estava presente) e em como alguns representantes de movimentos sociais de esquerda com tendências mais radicais defendem que escolhamos não ver as injustiças quando gozamos do privilégio de não sofrer com elas. Ao mesmo tempo, eu também me vi bastante nas coisas de que Clara falou. Vi o quanto me entristecia profundamente por diversas vezes quando, n[a escola onde trabalhei em] Samambaia, eu tinha acesso às histórias das situações extremamente precárias em que se encontravam alguns de meus alunos — e em todas as vezes que pensei em desistir. (Notas de campo. 17/11/17.)

Expliquei, logo em seguida, que a citação estaria na apresentação da professora Mariana, que gentilmente aceitou trazer para o curso uma adaptação de sua exposição realizada no 18º Congresso Mundial de Linguística Aplicada (AILA), que ocorreu no Rio de Janeiro de 23 a 28 de julho de 2017. O trabalho, intitulado *Identities of class in foreign language textbooks adopted in Brazil*, se volta sobre como os livros didáticos de línguas estrangeiras “constroem e naturalizam as identidades de classe (nas e através das interseccionalidades)” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2017). A apresentação foi extremamente proveitosa em diversos sentidos: pela oportunidade de conversarmos e refletirmos juntos mais uma vez sobre as desigualdades sociais nos livros didáticos e pelos aprendizados que nos proporcionou, ela foi a culminância das discussões que tinham começado no encontro anterior.

Clara voltou a expressar opiniões similares às que havia vocalizado no sétimo encontro quando passamos ao debate sobre o artigo de Pessoa e Urzêda-Freitas (2012). O debate foi feito a partir das perguntas elaboradas pelas próprias participantes durante a leitura desse texto. Dessa vez, Janaína também tomou um posicionamento parecido com o dela.

Material empírico 33

(...) [O texto] diz assim, que o material do professor de línguas é o discurso e aí eu pensei, “bom, ok, o material é o discurso, mas até que ponto a gente consegue efetivamente dar uma aula... É... Seria possível que meu aluno tivesse proficiência?”. E eu me pergunto, qual é o limite entre uma aula de língua estrangeira e apenas um debate que usa a língua estrangeira? (...) (Janaína, gravação. 17/11/17.)

Material empírico 34

Eu acho que, assim, que a ideia é bacana pra uma aula. Inclusive pro plano de aula que eu tinha feito eu até tentei pensar nisso aqui que ela [a autora] faz (sic), no que que eu conseguiria fazer, mas eu não conseguiria planejar todas as minhas aulas nesse modelo.

²⁷ “Onde quer que vamos neste país durante nossos afazeres diários, nós somos confrontados/as com a divisão crescente entre ricos e pobres. Talvez seja a pessoa sem-teto por quem passamos diariamente em áreas urbanas, os mendigos cujos copos retinam com as suas poucas moedas, o amigo ou familiar de classe média que foi demitido por uma política de contenção de gastos, o fechamento de fábricas ou o aumento do preço da comida e da moradia, todos nós percebemos as classes sociais. Contudo, não existe luta de classe organizada, não existe uma crítica diária da ganância capitalista que estimula pensamentos e ações — crítica, reforma e revolução” (hooks, 2000, p. 1).

Porque você tem que deixar a língua de fora. Do jeito que tá, a língua está muito em segundo plano. (Clara, audiogravação. 17/11/17.)

A professora Mariana e eu procuramos contrabalancear com alguns argumentos em favor dos exemplos trazidos no artigo. Ela ressaltou que é possível trabalhar estrutura sem trazer para a aula uma prática abstrata, ilustrando a sua fala com uma possível aula onde o verbo *to be* seria trabalhado falando de imigrantes e usando o português e o inglês. Eu chamei a atenção de Janaína e de Clara para as passagens do artigo em que os autores afirmam que seus exemplos de planos de aula são exatamente isso: apenas exemplos, não métodos a serem seguidos à risca.

Ao fim do encontro, propus que concluíssemos o nosso curso no encontro seguinte com um terceiro e último planejamento e, como impulsores para ele, sugeri três recortes interseccionais possíveis: “classe e gênero”, “classe e sexualidade” e “classe e raça”. Clara pediu desculpas por não poder ficar para uma entrevista individual e pediu que a realizássemos depois da aula na próxima sexta-feira.

3.1.10. O décimo encontro

Ao décimo e último encontro do curso compareceram Ana, Janaína, Clara e a professora Mariana. Antes de começarmos, elas estavam conversando sobre um programa de intercâmbio e sobre as dificuldades para conseguir uma licença pela SEEDF afim de poderem participar dele. Como provocação inicial, projetei no quadro a conhecida citação de Robert Phillipson (1992, p. 8): “*Once we used to send gunboats and diplomats abroad; now we are sending English teachers*”²⁸. Alguns dos comentários feitos durante essa conversa foram:

Material empírico 35

Igual quando a gente diz que nome não tem tradução. (Ana, audiogravação. 24/11/17.)

Material empírico 36

Os João querem ser John, mas eles não são, são João. Se você é Joaquim você não é Jacob, você é Joaquim. (Janaína, audiogravação. 24/11/17.)

Material empírico 37

Mas é natural porque a gente também aprendeu assim. Eu ficava chateada porque meu nome é Janaína e as minhas amigas podiam ser Mary. (Janaína, audiogravação. 24/11/17.)

Ainda durante a conversa inicial, um interessante momento deu-se da seguinte forma:

Material empírico 38

²⁸ “Antes, enviávamos canhoneiras e diplomatas aos outros países; agora estamos enviando professores de inglês” (PHILLIPSON, 1992, p. 8).

Luís: Será que não vêm junto com os livros as justificativas dadas para a desigualdade?

Janaína: De uma perspectiva da metodologia, com certeza. Nas aulas de História e Geografia a gente sempre fica muito focado na perspectiva europeia, sendo que a nossa História é muito mais africana, né? A gente tem muito mais proximidade com a África do que com a Europa. Mas o nosso sistema de ensino é completamente eurocêntrico. Pra mim é muito claro na disciplina de História.

Clara: Realmente, a gente fica dividindo em História do Brasil e História do mundo, mas a história do mundo é a história da Europa, né?

Janaína: A gente sabe pouquíssimo sobre a África, o que significa que a gente também sabe pouquíssimo sobre o Brasil. O que a gente sabe sobre o Brasil é... Espanha e Portugal. (Audiogravação. 24/11/17.)

Na atividade seguinte, peço que as participantes elenquem o que foram para elas as temáticas mais relevantes discutidas durante o curso. Elas citam “letramentos, livro didático, papel do professor, estrutura e discurso, formação de professor, desigualdade social, identidade, acesso, política, o papel do inglês na escola pública, prática de ensino e planejamento”. Em seguida, cada participante expõe o seu terceiro planejamento e para cada uma delas eu indago se elas vêm uma relação entre as temáticas que mencionaram e o seu processo individual de elaboração do plano.

Material empírico 39

Janaína: Primeiro pelo tema, né? É claro. Mas também a questão de trazer textos multimodais, texto escrito, texto visual, a música e tal. Eu vejo muito as questões de papel do aluno e do professor no meu planejamento porque é muito mais coisas que eles fazem e refletem do que uma coisa mais professoral mesmo de eu estar passando o que... A questão de “estrutura versus discurso” pra mim também ressalta bastante, que o foco é no discurso porque eu tô usando os textos pra discutir a questão. O momento que eu reservei talvez pra trabalhar mais questões linguísticas foi mais com a música que já está mais no final e eles continuariam as reflexões na tarefa de casa, né? Fazendo a redação. Mas ainda assim a tarefa de casa, assim, acho que é bem o foco do curso...

Luís: Parte do discurso, mas eles estão trabalhando algumas estruturas linguísticas também, né? Quais, por exemplo, eles vão trabalhar?

Janaína: Olha, tem muitas perguntas, a aula toda, após os textos, eles estão respondendo perguntas, então a estrutura das perguntas de modo geral. Wh-words²⁹ e inversões tá bem marcado e as estruturas da música, né? Assim... Não tem um... No planejamento um ponto específico de estrutura porque foi pensado para o ENEM... E vocabulário, né? Relacionado às questões de raça. (Audiogravação. 24/11/17.)

Ainda dentro do assunto dos planos trazidos, convidei as participantes a refletirem sobre as seguintes perguntas, projetadas no quadro:

1. Como discutir esse plano em relação ao primeiro plano elaborado? Há diferenças?

²⁹ Pronomes interrogativos

2. Como foi o processo de elaborar este plano? O que vinha à mente enquanto estavam elaborando o plano? Que exigências vocês se faziam? Que princípios queriam contemplar?

3. Algo mudou na prática de planejar?

Outros comentários feitos, neste momento, foram:

Material empírico 40

Eu tenho muito em mente selecionar as problematizações certas, aquelas que são mais relevantes pro meu grupo. Porque em relação ao tema que o Luís propôs tem “n” coisas que a gente pode problematizar e eu fiquei muito focada e pensando, assim, “o que que os meus alunos, na minha realidade, os meus meninos de Brazlândia, mais precisam refletir acerca dessa questão de raça e classe?” (...) E como que a língua inglesa tem a ver com isso, sabe? Foi meu pensamento principal, assim, onde entra a língua inglesa naquilo que é mais relevante pra eles refletirem. (Janaína, audiogravação. 24/11/17.)

Material empírico 41

(...) de falar assim “o que é relevante discutir hoje? Ah, eu acho que é relevante discutir tal tema e eu tenho que ensinar tal conteúdo”. Eu acho que eu percebi que tem possibilidades de juntar as duas coisas, né? Assim, acho que a grande sacada, tipo nesse último [planejamento] agora, principalmente, ou mesmo desse [primeiro], quando você parte do discurso agora e não da estrutura como tá no meu caso no livro didático, você vai além porque você envolve outro vocabulário. Porque a estrutura fica só naquilo. Aqui nesse texto que era pra ser só uma interpretação de texto, acabou indo *muito* além, porque você envolve uma discussão, você envolve outros tipos de vocabulário. Porque o vocabulário que o texto traz, que é o que vai ser pedido na prova, é só em relação à tecnologia, celular, aí de repente eu chego e coloco vocabulário relacionado a gênero, a outras discussões. De uma certa forma, o que eu acho interessante e o que eu pude perceber, é que te permite incluir mais coisas na aula, né? E no fim das contas coisas que acabam sendo... Mais relevantes, porque tá mais dentro da realidade do aluno. (Clara, audiogravação. 24/11/17.)

Concluindo então este momento de reflexão sobre os planejamentos, durante o qual todos oferecemos algumas introspecções para as suas melhorias, lhes apresentei as duas citações a seguir, que apontariam para o término de nossa última aula: “[O]s homens (*sic*) se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma (...). Daí que seja a educação um fazer permanente” (FREIRE, 1970, p. 72) e “[A] formação docente (...) é um projeto impossível; ainda assim, essa formação docente é necessária” (LOPES; BORGES, 2014, p. 491). Olhando em retrospectiva, tivemos a seguinte conversa:

Material empírico 42

Ana: Eu acho que os temas que a gente debateu são muito importantes, né? Eu concordo com a Janaína que são assuntos que deviam ir pra escola e não ficar só aqui.

Pena que teve algumas pessoas que desistiram, porque é importante esses debates. Eu aprendi muito, mudei alguns conceitos que eu tinha e que eu pensava.

Clara: A gente muda.

Luís: Você pode dar algum exemplo?

Ana: Eu mudei aquilo que eu tinha falado, que eu falei que eu disse isso já.

Janaína: Ah, aquele dia das frases que são ditas na salas dos professores... Ah, eu lembro, você disse assim, é... "A escola ensina e a família educa", né?

Ana: Isso. Uma coisa que eu já tinha pensado, daí com a colocação de vocês eu falei "é, não é bem assim, não", não tem que estar fechado, "escola: conhecimento; e casa: educação". Né? Eu acho que faz um... Como dizer, assim, uma relação.

Janaína: Faz a gente repensar todo o nosso papel enquanto... Educadores, né? Quer dizer...

Ana: E, assim, ainda mais na minha realidade... Que eu vivo, né? Que é na Samambaia, lá as famílias são muito desestruturadas... Né? Essa semana tem um aluno que tá indo pra escola com efeito de drogas... Né? Ele fala com a gente assim e a gente vê que ele não tá normal. E assim, é... Se não for a escola, quem vai ser? Né? Porque não tem pai, não tem mãe... A gente tem aluno que a mãe tá presa, o pai tá numa viagem na Bahia, não sei o quê... Então, assim, se não for o professor pra ter esse olhar, acho que não tem uma pessoa assim.

Janaína: Sim, claro. (Audiogravação. 24/11/17.)

Finalizamos com uma atividade semelhante à primeira que fizemos no primeiro encontro: projetei uma colagem com (outras) imagens que serviriam de metáforas que, desta vez, as participantes usariam para falar de suas expectativas e planos para o futuro. Janaína escolhe a praia (por sentir falta de ter contato com a natureza) e o gato (que está olhando para frente, focado no que está adiante). Clara, por sua vez, escolhe o carro velho (por desejar viajar muito), os pés na grama (por também querer ter mais contato com a natureza) e o sorriso da criança (por querer alcançar uma satisfação maior com a sua profissão e com a sua vida pessoal). Ana, no final, escolhe o ouvido (por considerar que é melhor escutar do que falar e por valorizar bastante a capacidade de autocrítica) e também o gato (por querer estar em silêncio, em contemplação com a natureza).

Depois que demos por encerrado o nosso curso, a professora Mariana estendeu às três participantes o convite para participarem do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades, Práticas de Letramento e Emoções no Ensino-Aprendizagem de Línguas e na Formação Docente, convite este que elas prontamente aceitaram. Depois que as demais se retiraram, Clara e eu permanecemos para realizarmos a sua entrevista individual.

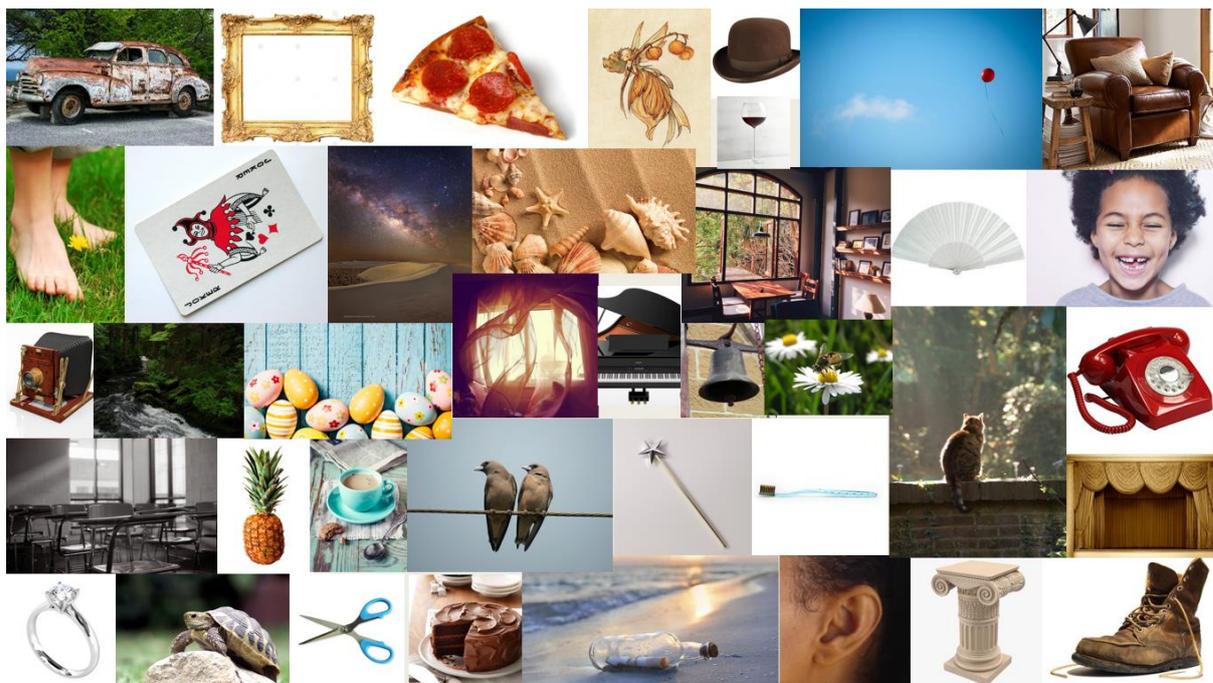


Figura 4. Slide utilizado na dinâmica de encerramento do curso.

3.2. O professor como agente político

No decorrer dos dez encontros que integraram o curso *Desigualdade social e letramento crítico no ensino de línguas: trazendo a realidade para o planejamento das aulas*, reflexões sobre o papel do professor (especialmente o nosso papel como professores de inglês na rede pública de ensino do DF) permearam consistentemente os nossos debates. De muitas e diferentes formas, estiveram presentes em nossas falas, explícita ou implicitamente, questionamentos tais como por que fazemos o que fazemos dentro (e fora) das nossas salas de aula, a que diferentes concepções de língua, de ensino e de aprendizagem nos afiliamos, que influências históricas e sociais residem nesses processos e nos moldam como profissionais, que expectativas pesam sobre o nosso trabalho e quais delas temos nós mesmos sobre quem podemos ser e o que podemos fazer. A cada um desses questionamentos procuramos, durante o curso, adicionar a dimensão política da defrontação com a realidade das desigualdades sociais.

Isso se deu, a princípio, desde o título do curso e de sua descrição disponíveis no site da EAPE³⁰. Tendo tido acesso a esses dados durante as inscrições, as participantes demonstraram ter um interesse prévio pelo tema. Em segundo lugar, essa dimensão política partiu de desejos e de esforços concretos para trazer discussões significativas para os dez encontros. Os

³⁰ <http://www.eape.se.df.gov.br/>

planejamentos das aulas e das atividades foram realizados com vistas ao cumprimento dos objetivos do curso e desta pesquisa-ação. Por fim, tratando-se justamente de uma pesquisa-ação, as problemáticas que orbitam as desigualdades sociais se revelaram ubíquas durante os debates sobre o papel do professor também por terem as próprias participantes se expressado em favor de refletirmos conjuntamente a respeito delas e demonstrado ver nessas reflexões os caminhos para engendrarmos coletivamente as possibilidades de resistência que melhor nos serviriam.

Desde muito cedo no percurso desta pesquisa, percebi que as divergências de opiniões entre as participantes seriam quase tão recorrentes quanto as consonâncias entre elas. No início, porém, como registro em minhas notas de campo, esse fato me deixou um pouco apreensivo por haver, como me dei conta mais tarde, uma assimetria entre as minhas expectativas para a pesquisa e a experiência real de se conduzir uma pesquisa-ação. Talvez por minha inexperiência, somente próximo ao fim do curso eu entendi que não apenas eu não deveria tentar buscar um consenso, mesmo que relativo, como provavelmente esse não seria um objetivo possível. A ampla variedade de respostas e até mesmo as eventuais contradições entre uma fala e outra ao longo dos encontros foram, como vejo agora, bastante produtivas: representaram tanto as trocas de experiências e as (re)negociações de sentidos entre as participantes quanto as trajetórias individuais que cada uma delas percorreu no sentido de, se não responder aos questionamentos levantados, ao menos melhor articulá-los.

Como exponho logo acima, uma temática muito recorrente nas entrevistas e nas demais atividades realizadas, de modo geral, foi a da capacidade de agência do professor em meio a uma realidade de desigualdades extremas. O que significa essa agência, quais são os seus limites e quais as suas causas motrizes foram algumas das considerações feitas. A dimensão política atrelada a estes questionamentos gera, por fim, uma dificuldade para se traçar uma linha clara separando as duas primeiras perguntas norteadoras deste trabalho, sobre as quais me volto nesta seção, das outras duas, abordadas a seguir.

Fazendo um paralelo com o construto de identidade em Norton (2000), para quem “a questão ‘Quem sou eu?’ não pode ser entendida à parte da questão ‘O que posso fazer?’, e a questão ‘O que posso fazer?’ não pode ser entendida à parte das condições materiais que estruturam oportunidades para a realização de desejos” (p. 8), não é o objetivo desta análise a busca de uma separação ontológica entre o papel do/a professor/a, seu reconhecimento enquanto um/a agente político/a e as possibilidades de resistência por ele/ela delineadas. Tal divisão, como alude Norton (2000) e como notamos nos excertos e nas explorações que se seguem, seria impossível. Assim, a separação das duas primeiras perguntas norteadoras das

outras duas, nesta e na próxima seção, é arbitrária, ou seja, a escolha foi feita em prol de uma organização narrativa: eu procuro traçar linhas conectando entre si as diferentes reflexões das participantes, à semelhança do olhar que desenha constelações em uma noite estrelada.

3.2.1. Ana: *Pensando na minha realidade da sala de aula todos os dias*

Durante os dez encontros, Ana foi, das três participantes centrais, a que menos frequentemente desejou expressar as suas opiniões e, mesmo durante as entrevistas individuais, tendia a se comunicar de modo mais conciso. Como ela nos explica ao fim do décimo encontro, na última atividade do curso (em que cada um de nós falou de projetos e desejos para o futuro usando a colagem de diferentes imagens projetadas),

Material empírico 43

[e]u me identifico muito com o gato, ali, não por eu gostar de gatos [risos] (...), mas pelo sentido, assim... Pela visão dele, assim, ele está ali perto da natureza... Acho que eu gosto muito de silêncio, também... Né? Não gosto, assim, muito de barulho, gosto mais de contemplar a natureza... É... Outra coisa que eu me identifiquei também foi a questão do... Do ouvido, do ouvir, né? Eu acho assim, que dependendo, o certo é a gente ouvir mais do que falar. O certo. Não, assim, entre aspas, né? (...) A questão do ouvir também, assim... O outro, né? Porque às vezes eu acho que a gente, é... Se preocupa mais com a gente. Né? Porque ouvir o outro é importante também. Né? É igual às vezes eu falo. Às vezes a gente é acostumado a... Apontar o dedo é mais... Vamos dizer assim, o ser humano é *expert* em apontar o dedo, mas fazer a reflexão de si mesmo, acho que é mais difícil. Então parar um tempo pra pensar sobre você. Acho que é mais difícil do que você olhar pro outro. Acho que é fácil olhar pro Luís e dizer “o Luís é assim, assim, assim e assim”, né? Tá, e eu? Como é que eu sou? Né? Então eu acho que eu gosto de refletir sempre isso... E eu, o que que eu tô fazendo? (Ana, audiogravação. 24/11/17.)

Essa fala foi, em minha opinião, muito significativa por duas razões. Primeiramente, ela me ajudou a entender a sua conduta durante o curso, que foi consistente no sentido de se manifestar menos do que as demais participantes. Por diversas vezes, Ana fazia colocações que poderiam parecer, a um observador externo, mais tímidas do que as delas. Contudo, apesar de ter sido mais sintética em suas falas, por vezes pude perceber que ela não estava desatenta durante os encontros. Como discuto logo abaixo, ela foi a única a admitir, ao menos explicitamente, ter mudado de opinião graças às interações com as outras participantes. Essa opinião, que reconheceu ter mudado, é diretamente relacionada à sua percepção sobre o papel do professor. Em outros momentos, ela demonstrou ter gostado bastante das leituras propostas e ter absorvido muito do que elas traziam. Como relato em meu diário de bordo, a respeito de uma atividade realizada no sétimo encontro, que tinha algo de lúdico e que objetivava revisar

os três textos discutidos até o momento (KLEIMAN, 2005; SCHLATTER, 2009; SOARES, 2000),

Material empírico 44

[d]urante a segunda parte dessa atividade (que foi uma feliz escolha, por ter causado risadas e claramente ter conseguido despertado o interesse das participantes), notei que Ana, apesar de, até agora, ter tendido a externalizar seus pensamentos menos frequentemente do que as outras, tem se esforçado bastante e se dedicado muito durante a leitura dos textos. (Notas de campo. 27/10/17.)

Essa observação foi motivada pelo alto nível de participação de Ana na atividade. Lembro-me que, ao escrever essas palavras, eu estava pensando em minha preocupação, desde o primeiro encontro do curso, com o silêncio de Ana por longos períodos no decorrer dos encontros anteriores. Apesar de ter falhado em fazer algum registro em minhas notas de campo nesse sentido, eu temia que seu silêncio pudesse significar que ela não estava se sentindo tão contemplada pelas discussões quanto Clara e Janaína demonstravam estar. Vale ressaltar que Ana lecionava, durante a realização dessa pesquisa, na mesma escola onde eu mesmo estive nos anos letivos de 2015 e 2016: uma escola situada em uma região de maior vulnerabilidade social dentro da Região Administrativa de Samambaia.

Ao final daquele mesmo encontro, tive um momento para entrevistá-la individualmente. Durante a nossa conversa, ela confirmou a minha impressão de que ela estava gostando dos textos trazidos para as nossas discussões:

Material empírico 45

Desde o início eu achei interessante. A temática do curso é interessante, tanto, assim, para a nossa vida pessoal na sociedade, como para a profissão de professor, né? Eu acredito que as reflexões que a gente faz lendo os textos, trazendo para a realidade, trazendo para a nossa sala de aula, eu acredito que é muito válido... Eu já falei que várias vezes eu leio o texto me encaixando naquela situação, né? Pensando na minha realidade da sala de aula todos os dias, né? “Ah, eu posso fazer isso”, né? (Ana, entrevista. 27/10/17.)

Em segundo lugar, penso que sua fala durante a última atividade do curso, sobre a imagem do gato e a importância de ouvir, foi também significativa por enfatizar a importância da capacidade de autocrítica do professor de línguas estrangeiras. Como nos explica Ferraz (2018), o professor que não se vê como o único “detentor do conhecimento, mas busca negociar e construir conhecimentos coletivamente (...), cultua uma autocrítica necessária para que o próprio ato de educar seja dialógico e autocrítico/autoconsciente das limitações de conhecimento, experiência e formação do próprio educador” (p. 107).

A importância que Ana demonstrou dar, durante o curso, à capacidade de ouvir atentamente pode ter sido o motivo para que, tantas vezes, ela tenha preferido escutar o que Janaína e Clara tinham a dizer sobre vários assuntos e, por tantas outras, tê-las ouvido responder a algo que ela tinha dito sem, depois, procurar fazer uma tréplica. Apesar de guardar para si mesma os seus pensamentos em muitas dessas ocasiões, em muitas outras ela deixou claro não estar fechada às mudanças de opinião. Alguns dos momentos que ilustram o seu silêncio após ouvir os comentários de suas colegas são a interação transcrita no material empírico 14, no quinto encontro, no tocante aos funcionários da cantina supostamente “se colocarem para baixo”, e no material empírico 30, no oitavo encontro, sobre o hábito de leitura de seus alunos (ambas as interações, tidas com Janaína). A questão do quanto leem os seus alunos parecia ser uma das preocupações principais de Ana no período em que durou o curso. Na atividade que me entregou no quarto encontro, com perguntas elaboradas sobre o texto de Schlatter (2009), Ana se indaga:

Material empírico 46

1. O texto de Schlatter fala que as aulas devem envolver variadas formas de leitura e escrita na língua materna e na língua estrangeira. Sendo assim, como influenciar a prática de leitura em língua estrangeira se o aluno não tem o hábito da leitura em sua língua materna? (Ana, atividade entregue. 29/09/17.)

Ana levanta este questionamento durante a conversa sobre esse artigo, no quarto encontro, e tem a seguinte interação com Bruna:

Material empírico 47

Ana: Muitos alunos disseram que não têm o hábito de ler, nem em português. Essa foi uma dúvida minha.

Bruna: Como assim nossos alunos não estão lendo, se eles passam a maior parte do dia com o celular na mão? As práticas de leitura mudaram e a gente não mudou (...). Eles leem sim, eles leem até mais. (Audiogravação, 29/09/17.)

Ao fim desta interação, Ana preferiu não responder a Bruna, o que me leva a entender que ela decidiu (como tinha feito em ambas as interações supracitadas, nos materiais empíricos 14 e 30) guardar para si as suas reflexões. Apesar de não ter se manifestado abertamente, depois, sobre ter mudado de opinião a esse respeito, eu tenho bons motivos para acreditar que essas interações não lhe eram infrutíferas. Na interação descrita pelo material empírico 14, por exemplo, ela chega a se questionar “Acaba não tendo significância, essa pergunta, né?”, o que aponta para um caminho de novas ponderações sobre os hábitos de leitura de seus alunos, um caminho no qual ela poderá se concentrar menos sobre a quantidade e mais sobre a qualidade

das leituras que eles fazem, sobre que tipos de letramento eles têm adquirido e, quem sabe, ecoando Street (2001), “para onde irão [os seus alunos] se receberem um letramento ao invés de outro” (p. 9).

Mesmo que em momentos como os descritos acima Ana tenha demonstrado a sua inclinação a pensar em silêncio, ela se demonstrou, mais de uma vez, aberta a mudar as suas opiniões e, por isso, creio que nesses momentos ela estava, de fato, reconsiderando os seus pontos de vista. Um momento em especial que me leva a esta conjectura é a interação que ela tem comigo, com Janaína e com Clara no sétimo encontro, transcrita no material empírico 25, em que ela afirma pensar que a “escola tinha que ser lugar de conhecimento”, e que culminou em seu reconhecimento, ao fim do mesmo encontro, de que ambas Janaína e Clara tiveram um papel importante em sua mudança de opinião sobre esse preceito, como podemos ver no material empírico 28 (onde afirma que, depois das falas de suas colegas criticando esse discurso, pensou “é, elas têm razão”). Por fim, Ana reitera, quase um mês depois, no último encontro do curso, a importância que aquele momento tivera para ela, momento que transcrevo no material empírico 42, quando ela conclui que “não tem que estar fechado, ‘escola: conhecimento; e casa: educação’.”

Penso que Ana reconhece, como vimos nos materiais empíricos 28 e 42, que a conversa que teve com Janaína e Clara no sétimo encontro (material empírico 25) foi responsável por uma mudança profunda em sua maneira de se ver como professora. Passar (para usar os seus próprios termos) de uma visão que conectava casa a “educação” e escola a (*e somente a*) “conhecimento” para uma visão onde podemos lutar e alcançar “ambos os objetivos” nos dois lugares é, sem dúvidas, um valioso primeiro passo: um passo partindo de uma visão liberal em que o aprendiz goza de total autonomia (STREET, 2001) sobre o que fará com o que aprender (*se aprender*), a uma visão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem, uma visão mais próxima do conceito de letramento (MONTE MOR, 2014).

Nesta visão, da mesma forma que a escola pode (e deve) ser também um lugar de aprendizagens múltiplas, reais e situadas (KLEIMAN, 2005), “a escola não mais representa o único local privilegiado de aprendizagem para o aluno” (KALANTZIS; COPE, 2008, 2012, *apud* MONTE MOR, 2014). As realidades dos alunos e suas identidades, juntamente com seus anseios e seus receios — seus investimentos, em suma, “vazam” para dentro das paredes da sala de aula na mesma proporção em que o que aprendem lá dentro “vaza” para fora dela (PENNYCOOK, 2001). Neste processo, muda-se o que é visto como conhecimento(s) válido(s) e começa-se a “reconstruir o conhecimento local tendo em vista as necessidades deste”

(MONTE MOR, 2014, p. 244). Uma passagem do meu diário de bordo, do segundo encontro, que retrata Ana questionando-se sobre os objetivos do ensino de inglês em seu contexto ilustra bem a importância dessa reconstrução dos conhecimentos locais:

Material empírico 48

Também sobre o caráter excludente que podem ter as línguas estrangeiras, em especial o inglês, Ana nos contou sobre como, com certa frequência, seus alunos lhe indagam qual seria para eles a necessidade de aprender inglês. “Professora, por que vou aprender inglês se eu não vou sair daqui?” (Notas de campo. 01/09/17.)

Essa preocupação com o que é considerado significativo para os seus alunos, em seu contexto específico e único, esse desejo de lhes trazer aulas relevantes que se traduz em uma angústia ao ouvir uma pergunta como essa, relatada no material empírico 48, esteve presente novamente nas perguntas da atividade entregue no quarto encontro:

Material empírico 49

3. Como incentivar os alunos que não veem importância na língua estrangeira? Como por exemplo os alunos de periferia? (Ana, atividade entregue. 29/09/17.)

O uso da palavra “incentivar” nessa pergunta pode nos remeter ao termo “motivar” e nos levar a questionamentos tais como os que são feitos por Darwin e Norton (2016). Neste caso, questionamentos como: seria mesmo possível separar os alunos entre alunos que veem e que não veem importância na língua estrangeira? Os que “não veem importância” nessa língua fazem-no por quê? Será que os meus motivos para achar que aprender essa língua é importante devem ser os mesmos dos meus alunos? Não seria talvez melhor nos perguntarmos que jogos de poder levam alguns alunos a investir mais em sua aprendizagem de uma língua estrangeira do que outros? Que questões de identidade e de acesso subjazem a esse suposto desinteresse? Parece-me que, ao longo dos encontros posteriores, Ana teve reflexões, se não similares, talvez com alguns pontos em comum com essas que acabo de fazer. Uma semana depois do debate sobre as perguntas elaboradas para a atividade acima, no quinto encontro do curso, durante uma outra conversa sobre as dificuldades encontradas para se planejar uma aula seguindo os princípios do letramento (princípios que as próprias participantes compilaram no terceiro encontro), Ana relatou que sua maior dificuldade havia sido

Material empírico 50

[r]elacionar a figura com um assunto da língua inglesa, da gramática (Ana, audiogravação. 06/10/17.)

O reconhecimento dessa dificuldade, apesar de parecer *a priori* uma contradição com o que vínhamos, nos três encontros anteriores, discutindo sobre o letramento, pode à segunda

vista significar uma maior aceitação de que trazer práticas abstratas (KLEIMAN, 2005), práticas de letramento escolar (SOARES, 2009) que só podem, como o termo indica, se situar dentro da escola, não representam uma barreira apenas para o aluno, mas também para o próprio professor que pretende envolver seus alunos em discussões mais relevantes para as suas vidas. A fala de Ana durante a nossa entrevista individual no sétimo encontro (material empírico 45, acima) nos faz pensar que, apesar da dificuldade relatada, Ana tentava se apoiar nos textos debatidos. Vale também lembrar que a figura a que Ana se refere tinha sido escolhida como ponto de partida do planejamento pelas próprias participantes no segundo encontro (cf. Figura 2, na seção 3.1.2).

Ainda sobre momentos que indicam reflexões importantes acerca da sua preocupação expressa no material empírico 49, depois de uma discussão sobre a representação das identidades de classe nos livros didáticos aprovados pelo PNLD, no oitavo encontro, “Ana encontrou no seu livro o mesmo silêncio sobre as desigualdades, a mesma ausência e o mesmo silenciamento das identidades minoritárias que já havíamos mencionado” (material empírico 31). O silêncio sobre as desigualdades no livro de Ana ecoa análises prévias, como as feitas por Conti e Mastrella-de-Andrade (2015), Ferreira e Camargo (2014), Nascimento (2016) e Santos e Matrella-de-Andrade (2016). Como estes autores argumentam, o livro didático utilizado na escola pública comumente não retrata os estudantes de que deles lançam mão, tampouco as suas realidades, seus sonhos e inquietações. E, como Ana salienta em sua pergunta (material empírico 49), são os estudantes da periferia, os alunos que frequentam a sua escola em Samambaia, que estão no centro de sua preocupação como professora de inglês.

Em um dado momento do décimo encontro, as participantes recontavam do que elas se lembraram especialmente, dentre os temas discutidos no curso, quando estavam planejando sua terceira e última aula para apresentarem umas às outras. Foi, penso, uma conjunção dos fatores que aqui expus, desde as interações com as suas colegas às reflexões sobre o livro didático nos dois encontros anteriores, passando, claro, pela mudança de opinião que afirmou ter quanto à divisão a que se referia como “escola: conhecimento; e casa: educação”, que levou Ana a afirmar:

Material empírico 51

Foi mais a questão, assim, da temática da língua inglesa e da realidade do aluno. Por isso que eu pensei em trocar [no planejamento trazido para o décimo encontro] as respostas para as respostas deles, que seriam da realidade deles. (Ana, audiogravação. 24/11/17.)

Considero essa fala significativa não apenas por seu tom de conclusão, por sua subjacente ligação com as outras problemáticas que levantei nesta seção e por ser diretamente ligada ao construto de prática situada em Kleiman (2005). Considero-a significativa, também, por representar, para a professora que acreditava ser a escola um local onde apenas o que pudesse ser chamado de “conhecimento” (por quem e para quem continuam questões em aberto) poderia adentrar, o início de uma verdadeira *ruptura epistêmica* (KUMARAVADIVELU, 2009) ou, em outros termos, uma abertura para *penser autrement* (FOUCAULT, 2016). Ou ainda, para usar as palavras da própria Ana (no material empírico 28), “[e]ntão já foi um ponto positivo pra mim, entendeu? *Olhar assim, de outra forma, né?*”

3.2.2. Janaína: Essa escola aí é pra quem?

Janaína emitiu por algumas vezes, em encontros diferentes do curso, a opinião de que as dez aulas seriam muito poucas. Como afirma, durante a entrevista que realizei apenas com ela ao fim do oitavo encontro,

Material empírico 52

[a] gente como professor de inglês, a gente já se sente tão sozinho nas nossas escolas... Se a gente não conseguir encontrar nesses ambientes um espaço de apoio fica muito mais difícil. (Janaína, audiogravação. 10/11/17.)

Quando concluído o curso, eu me vi concordando com ela. Espaços como o que criamos durante o curso são raros para nós. Um professor de LEM do ensino fundamental, que tenha uma carga de 40 horas semanais no período diurno, no DF, recebe uma carga de 15 turmas. Isso significa que a maioria das escolas conta com um ou dois professores dessa disciplina por turno. A título de comparação, enquanto uma escola de ensino fundamental com 18 turmas por turno (o caso das três escolas regulares em que eu trabalhei na SEEDF desde que comecei a lecionar em Brasília) conta, em geral, com dois professores de inglês com cargas de 40 horas semanais e outros dois com cargas de 20 horas semanais (somando os turnos matutino e vespertino), essa mesma escola conta com seis professores de português com cargas similares de 40 horas semanais (em ambos os turnos).

Uma segunda razão para concordar com ela sobre a curta duração do curso se deve a como, na minha experiência (e, como relatam Ana, Janaína e Clara, na delas também), não muitos professores (de inglês e de outras áreas) se demonstram abertos para uma conversa, em nossas escolas, sobre como as desigualdades sociais estão relacionadas com o nosso fazer pedagógico. Isso acontece apesar de, como vemos em Soares (2000) e nas falas compiladas pelas participantes na primeira atividade do sétimo encontro, discursos que direta e

indiretamente justifiquem tais desigualdades não estarem em falta em nosso ambiente de trabalho. Por fim, concordo que dez aulas tenham sido um número limitado quando me volto sobre as falas, especialmente, de Janaína e de Clara, pelos motivos que elucidarei a seguir.

Como disse acima, com o decorrer das aulas percebi que responder de maneira segura às perguntas propostas não poderia ser o objetivo do curso e, conseqüentemente, desta pesquisa. Algumas respostas provisórias poderiam ser encontradas, talvez, mas, hoje vejo, o maior ganho seria uma melhor articulação dessas perguntas, o que se daria pela problematização de algumas de suas concepções mais naturalizadas e não se daria, como eu ingenuamente esperava, de forma simples e linear.

Entre as perguntas elaboradas por Janaína para a discussão do texto de Schlatter (2009) no quarto encontro, encontra-se a pergunta:

Material empírico 53

1. Podemos atribuir o insucesso do ensino de LE na escola à má compreensão dos objetivos de ensino da língua inglesa para um grupo social marginalizado? (Janaína, atividade entregue. 29/09/17.)

Esse questionamento é constante no discurso de Janaína durante o curso e, apesar de não abordá-la explicitamente, é também diretamente relacionada à questão do papel do professor. É interessante frisar as pressuposições que se entendem a partir da sua formulação por Janaína. Primeiramente, nota-se que a pergunta parte do princípio de que a marginalização de (ao menos) um grupo social é um fato. Esse pressuposto, em si, nos ajuda a situarmos Janaína em um discurso ideológico específico, um discurso que não nega a existência de classes e de diferenças (BOURDIEU, 1994), mas as reconhece como um problema que deve ser abordado. Em segundo lugar, nota-se que a pergunta presume a “má compreensão dos objetivos de ensino da língua inglesa” tendo em conta esse grupo social marginalizado. Como ela já havia indicado no primeiro encontro (no material empírico 1), quando afirma que “[h]á questões sociais mais relevantes do que o verbo *to be*”, sua preocupação primária (e, é possível afirmar sem grandes dúvidas, o “grupo social marginalizado” em que ela estava pensando quando elaborou essa pergunta) se direciona à comunidade de alunos da escola onde trabalha, em Brazlândia. Nesse ponto, sua pergunta se assemelha bastante com a de Ana, reproduzida logo acima (no material empírico 49).

O reconhecimento, por parte de Janaína, de que 1) há “um grupo social marginalizado” e 2) há uma “má compreensão” sobre quais deveriam ser os objetivos do ensino de inglês para esse grupo, o que explica o seu “insucesso” com a aprendizagem dessa língua, leva necessariamente a 3) o ensino de LE deve se adaptar às necessidades destes alunos. O professor

deverá partir desses pressupostos, necessariamente, para entender onde se origina a sua “má compreensão” sobre o ensino de LE e buscar corrigi-la. Assim, Janaína articulou em sua pergunta as questões de desigualdade social e de “sucesso” em aprendizagem de línguas estrangeiras, transpassando-as ambas com a questão de quais seriam os objetivos do ensino dessas mesmas línguas e com as divergências entre as respostas para essa questão, divergências essas que podem às vezes ser percebidas nos discursos das próprias participantes.

As diferentes respostas para essa última questão, relativa aos objetivos do ensino de línguas, especificamente do ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública, são todas sempre atreladas aos diferentes discursos existentes sobre o papel da escola e do professor. Soares (2000) identifica três desses discursos e os relaciona aos trabalhos realizados por três estudiosos: a teoria da deficiência cultural, que relaciona ao trabalho do sociólogo inglês Basil Bernstein, a ideologia da diferença linguística, que relaciona ao trabalho do linguista americano William Labov, e a teoria do capital linguístico, que relaciona ao trabalho do sociólogo francês Pierre Bourdieu.

A autora relaciona os três discursos entre si e com o papel que cada um deles prescreve para a escola e para o professor. Na primeira das três, “a causa do fracasso da criança está em suas deficiências e carências culturais e linguísticas [e] será necessário, para que ela não fracasse, *compensar* essas deficiências e carências” (SOARES, 2000, p. 31, grifo no original). Como resposta ao objetivo, segundo a autora, expresso pela teoria da deficiência, de erradicar os dialetos não-padrão e substituí-los pelo dialeto padrão, apresenta-se a teoria da diferença linguística, ou do bidialetismo funcional, atribuindo ao preconceito, por parte dos professores, “em relação aos dialetos não-padrão, que não veem como sistemas estruturados e coerentes” (p. 50), a culpa do “fracasso” escolar dos aprendizes. A solução proposta seria a de se “ter atitudes positivas e não discriminativas em relação à linguagem dos alunos” (p. 50). Essa solução, porém, como critica Soares (2000), “pretende uma *adaptação* das classes desfavorecidas às condições sociais, sua integração às ‘regras’ de uma sociedade estratificada (...) e o papel da escola, nessa perspectiva, é, fundamentalmente, o de preservar o equilíbrio do sistema social” (p. 50). A terceira teoria, por sua vez, defende que a escola não pretende ensinar o “conhecimento” da linguagem tida como “legítima”, apenas o seu “reconhecimento” e, assim, “garantir a opressão das classes dominantes sobre as classes dominadas” (p. 63-4). A teoria do capital linguístico, portanto, nega a “possibilidade e poder de a educação ser instrumento de equalização social e de integração dos indivíduos numa sociedade cujo interesse é, ao contrário, manter as diferenças” (p. 65).

Ao assumir a possibilidade de que o “insucesso” de seus aprendizes esteja vinculado à “má compreensão dos objetivos de ensino da língua inglesa para um grupo social marginalizado”, e, assim, admitir que os objetivos do ensino dessa língua não devem ser uniformes para todos os grupos sociais, Janaína se distancia do discurso da teoria da deficiência. No quinto encontro, durante uma conversa inicial sobre o texto de Soares (2000), Janaína reitera esse distanciamento (cf. material empírico 16) quando afirma que “[o] discurso da diferença acaba caindo no da deficiência enquanto a escola permanece trabalhando os conteúdos que ela escolhe sozinha trabalhar, sem considerar o meio. O que a escola pode fazer é tentar ser menos padronizada e tentar se adaptar às pessoas que ela atende”. E perspicazmente resume estas reflexões questionando: “Essa escola aí é pra quem? A escola do Plano Piloto não pode ser a mesma escola da Ceilândia. A escola tem que olhar pra si. Pra quem é aquela escola?”

Penso que este momento foi valioso por pelo menos dois motivos. Primeiramente, pela reação que provocou em Clara e, pouco depois, em Ana (cf. materiais empíricos 17 e 18): Clara ecoa, em aprovação, a pergunta final de Janaína, parafraseando-a da seguinte forma: “Pra quem é a escola, é pra mim ou pro outro?”. Ana, semelhantemente, diz acreditar “que as decisões têm que ser tomadas no coletivo, em conjunto (...). Se os alunos participam da decisão, eles vão dar mais importância pra decisão.” Em segundo lugar, a importância dos questionamentos trazidos por Janaína se refere a como, criticando os discursos da diferença e da deficiência, ela se posiciona como professora.

Esse seu posicionamento pode ser percebido durante todo o curso. No encontro anterior, por exemplo, ela havia se manifestado (cf. material empírico 10), fazendo uma alusão a Freire (1989), sobre como nós professores devemos “levar os nossos alunos a lerem além das palavras. Acho que nós às vezes esquecemos disso” e tendemos a pensar que eles “precisam saber as regras da língua quando, na verdade, eles precisam ter uma nova compreensão... que é um objetivo muito mais relevante pro grupo social que nós atendemos. Que seja ampliar a visão de mundo.” Momentos depois, enquanto ainda discutíamos sobre o mesmo assunto, ela tem uma conversa com Clara que transcrevo no material empírico 11, sobre como simplesmente “formar o aluno para poder se comunicar na língua” não deveria ser o objetivo primordial do inglês na escola. Como interroga Janaína nessa ocasião, “[q]uando a gente pensa nos grupos de elite, os objetivos de ensino podem ser fluência, mas, quando penso em um grupo social mais marginalizado, funciona que seja esse o objetivo?” A conclusão a que chega, de que “a gente ensina língua estrangeira na escola para acrescentar ao indivíduo visões de mundo e não necessariamente bagagens de vocabulário em outras línguas”, nos lembra os questionamentos

que, segundo ela, lhe inquietavam antes do início do curso, como relata durante a nossa entrevista ao fim do oitavo encontro. A primeira pergunta que fiz foi a respeito de sua opinião geral sobre o curso. Janaína responde que

Material empírico 54

[o] curso tem sido muito legal pra gente olhar com outra perspectiva pro nosso fazer pedagógico. Principalmente porque eu já tinha esses questionamentos de, “poxa, qual é o lugar da língua inglesa no currículo? Pra que que eu sirvo na escola? Quais são os pontos importantes?” Assim, eu acho que eu tava muito inquieta nessa questão, assim, de “será que é mesmo tão importante estar ensinando a gramática, e tal, quando eu posso estar ali expandindo a mente dos meus alunos pra outros horizontes?” Então nesse sentido o curso me deu um pouco mais de bagagem teórica, mais subsídios pra eu defender o que eu acredito que deve ser feito pelos professores de língua estrangeira. (Janaína, entrevista. 10/11/17.)

Nota-se que sua inquietação com, como ela havia expressado já no primeiro encontro, as “questões sociais mais relevantes do que o verbo *to be*” se manifesta em seu desejo de “acrescentar ao [seu aluno] visões de mundo” que possam expandir suas perspectivas “pra outros horizontes”, desejo esse que se apresenta como parte essencial de sua identidade como professora. No décimo encontro, Janaína demonstra ainda estar preocupada com essa mesma questão (cf. material empírico 40) quando, falando sobre a preparação do terceiro planejamento e comparando-a com aquela do primeiro planejamento, trazido no quarto encontro, ela relata ter tido um cuidado especial com “selecionar as problematizações certas, aquelas que são mais relevantes pro meu grupo” e ter se questionado muito, durante este processo, sobre “o que que os meus alunos, na minha realidade, os meus meninos de Brazlândia, mais precisam refletir acerca dessa questão de raça e classe?”

Todos esses momentos têm em comum uma percepção sobre práticas situadas (KLEIMAN, 2005) que as posiciona no centro do seu movimento de (re)construção identitária como professora. Não é por acidente que Janaína relata (cf. material empírico 19), no quinto encontro, se referindo ao fato de se encontrar na posição de coordenadora pedagógica durante o período do curso e às maiores dificuldades enfrentadas durante o planejamento da primeira aula pedida, na perspectiva do letramento, que “[n]ão dá pra fazer prática situada para pessoas imaginárias”. O construto da prática situada em oposição ao da prática abstrata se faz, assim, quase onipresente nesse movimento de (re)construção identitária.

No sétimo encontro, por exemplo, durante a mesma atividade que mencionei acima (que objetivava revisar os textos trabalhados e que tinha um caráter lúdico), provocadas por uma citação de Schlatter (2009)³¹, Clara e Janaína têm a seguinte interação:

Material empírico 55

Clara: Ensinar coisas que ele vai usar, não partir da gramática simplesmente, pra ensinar língua. Mas partir da língua e colocar o que ele precisa pra entender aquele texto, aquela situação particular. E aí quando a gente fica só procurando um texto que tenha o *simple past* — e eu ainda continuo fazendo isso, mas tento relevar — mas, tipo assim, o que importa é o *simple past* e não importa muito a situação, o aluno não vai conseguir ler aquilo de forma crítica. Pra ele aquilo é só mais um material pra ele decorar —

Janaína: E o problema é que a escola fica reproduzindo isso e aí nas leituras que não são escolares, se elas existirem, ele não vai conseguir também transpor essa barreira porque ele foi ensinado a vida inteira que ler é decodificar; que o texto é um conjunto de palavras em que ele vai ter que procurar as formas verbais. (Audiogravação. 27/10/17.)

Ambas as falas se relacionam ao relato de Ana sobre a sua própria dificuldade para realizar o planejamento, três semanas antes (cf. material empírico 21), isto é, a dificuldade que ela encontrara para relacionar o tema da aula “com um assunto da língua inglesa, da gramática”. Como sustento acima, penso que o reconhecimento dessa dificuldade passa pelo reconhecimento das limitações das chamadas práticas abstratas (KLEIMAN, 2005) ou práticas de letramento escolar (SOARES, 2009).

É interessante observar as flutuações no discurso de Janaína sobre o ensino de estrutura linguística durante os dez encontros. Como eu já mencionei, penso que essas flutuações dizem mais a respeito das trocas de experiências, das (re)negociações de sentidos entre as participantes e das trajetórias individuais que cada uma delas percorreu — no sentido de, se não responder aos questionamentos levantados, ao menos articulá-los melhor —, do que a respeito de contradições entre uma fala e outra (como, à primeira vista, elas podem parecer). Assim, por exemplo, no terceiro encontro, durante a elaboração coletiva da lista de princípios do letramento com base no texto de Kleiman (2005), Janaína afirma que nós

Material empírico 56

(...) não temos que demonizar um momento com foco na estrutura. A gente tem que ter consciência de que aquilo não tem uma possibilidade de situação, que aquilo acaba ali. (Janaína, audiogravação. 15/09/17.)

³¹ “Não estaremos persuadindo o educando quanto à natureza social da leitura se abordarmos o texto como um conjunto de palavras a serem traduzidas ou como uma fonte de estruturas linguísticas para exercícios gramaticais” (SCHLATTER, 2009, p. 14).

Essa fala reflete um claro reconhecimento das limitações das práticas abstratas de letramento escolar, como elucidado acima. Contudo, nove semanas mais tarde, no penúltimo encontro do curso, enquanto debatíamos sobre o artigo de Pessoa e Urzêda-Freitas (2012), Janaína se pergunta (cf. material empírico 33) “qual é o limite entre uma aula de língua estrangeira e apenas um debate que usa a língua estrangeira?”. Uma semana depois, no último encontro do curso, ela volta a fazer uma asserção parecida, defendendo que

Material empírico 57

(...) a gente tem que encontrar um ponto de equilíbrio entre aulas que sejam só um debate sobre um tema relevante e aulas que ainda ensinem a língua. (Janaína, audiogravação. 24/11/17.)

Em ambos os momentos, Janaína parece ver uma contradição entre aulas que tragam “só um debate” e aulas que “ensinem a língua”. Isso nos faz perguntar a que concepção de língua(gem) ela pode estar se referindo nesses momentos. Se ensinar língua está em oposição a ter “um debate sobre um tema relevante” “que usa a língua estrangeira”, estaria essa concepção de língua ainda em consonância com as concepções com que Janaína demonstrou concordar em outros momentos, concepções mais amplas de língua(gem) como aquela que demonstrou ter, no sétimo encontro, quando nos contou que fazia balé “há uns três anos”?

Material empírico 58

Alguns anos atrás eu inventei que eu ia começar a dançar e eu faço balé há uns três anos. E aí todos os anos a academia onde eu danço faz uma apresentação final, que é um balé de repertório, que é uma peça dançada, né? E eu ouço muita gente saindo da peça e dizendo “eu não entendi a história”, porque ela é toda dançada. A pessoa não tem o letramento pra entender a movimentação no palco. Talvez se fosse uma peça com falas, as pessoas entendessem... É uma forma de linguagem... (Janaína, audiogravação. 27/10/17.)

Parece-me que, durante as suas reflexões nos últimos encontros do curso, especialmente naquelas reflexões que ela exterioriza nos materiais empíricos 33 (em que ela se questiona “qual é o limite entre uma aula de língua estrangeira e apenas um debate que usa a língua estrangeira”) e 57 (em que ela se refere a um “ponto de equilíbrio entre aulas que sejam só um debate sobre um tema relevante e aulas que ainda ensinem a língua”), Janaína demonstra ter se distanciado, em seu movimento individual de (re)construção identitária como professora, das reflexões que haviam-na impelido a, no terceiro encontro, questionar as limitações das práticas abstratas de letramento escolar (como a reflexão que expressa no material empírico 56, sobre como “um momento com foco na estrutura (...) acaba ali”).

Motivado por essa observação, eu decido intervir durante a sua exposição do terceiro e último plano de aula, no décimo encontro, e lhe faço uma pergunta que, espero, pode ter provocado um novo questionamento sobre as suas concepções de linguagem. No momento em questão, Janaína estava respondendo (cf. material empírico 39) a uma outra pergunta, que fiz, sobre que relações via entre a elaboração do terceiro planejamento e os temas discutidos (durante o curso) que elas mesmas citaram como relevantes. Janaína relata que o “foco” de seu terceiro plano “é no discurso”, possivelmente em detrimento de estruturas morfossintáticas e lexicais, ao que lhe interrogo: “[O plano p]arte do discurso, mas [os alunos] estão trabalhando algumas estruturas linguísticas também, né? Quais, por exemplo, eles vão trabalhar?”. Janaína responde que seus alunos trabalhariam as estruturas das perguntas, as *wh-words* e o vocabulário “[r]elacionado às questões de raça”.

Minha intenção durante essa intervenção era a de que, com a sua resposta afirmativa, ela pudesse se recordar do que ela mesma havia dito quando, no terceiro encontro, enquanto elaborávamos a lista de princípios do letramento, apontou que uma aula nessa perspectiva deve

Material empírico 59

(...) priorizar o que está sendo dito e não a regra gramatical. (Janaína, audiogravação. 15/09/17.)

Priorizar o discurso *não significa*, como ela viria a argumentar pouco depois, durante a mesma atividade do terceiro encontro, “demonstrar um momento com foco na estrutura”, mas não se esquecer (como ela mesma admitiria três semanas depois, se referindo às dificuldades relatadas por Clara na elaboração do primeiro plano) de que

Material empírico 60

(...) sempre vai ficar abstrato enquanto a gente tiver esse pensamento de “ah, eu *preciso* trabalhar essa estrutura gramatical” (Janaína, audiogravação. 06/10/17.)

Uma aula de inglês como língua estrangeira que (nas palavras de Janaína) “foca no discurso” não é necessariamente uma aula que despreza os conteúdos tradicionalmente vistos como importantes, as estruturas linguísticas morfossintáticas e lexicais. Esses conteúdos apenas deixam de estar desconectados entre si e com a realidade que nos cerca. Em seus planejamentos, como veremos um pouco adiante, Janaína demonstra não ter se esquecido disso.

Tenho motivos para ser otimista e crer que a minha intenção, na pergunta que lhe direcionei no décimo encontro (no material empírico 39), não foi infrutífera. Durante a

penúltima atividade do curso, Janaína afirma, se referindo à citação de Freire (1970)³² apresentada:

Material empírico 61

Janaína: Adorei essa fala do Paulo Freire, porque o ideal seria pra sempre mesmo, seria... que essas discussões que a gente teve aqui, a gente tivesse nas nossas escolas... pudessem ser as discussões que a gente tem em coordenação com os nossos colegas. O ideal seria que a gente estivesse sempre dialogando mesmo, que esse curso fosse parte de um processo. Porque não vai acabar. Esses assuntos nunca vão se esgotar, a gente nunca vai ter uma aula ideal, uma fórmula de como dar aula... [pausa]

Luís: Um currículo ideal, né?

Janaína: Um currículo ideal. Então, assim, eu nem sinto que o curso acabou de verdade. Eu acho que o curso serviu pra plantar uma sementinha e ele vai continuar enquanto a gente for capaz de continuar olhando pra si enquanto profissionais. (Audiogravação. 24/11/17.)

Ouvir essa fala me encheu de esperanças. Ao mesmo tempo, porém, por mais que ela me deixasse otimista quanto às repercussões que teria o curso, fui tomado por um sentimento misto, que incluía a antecipação pelo fim do que tinha sido, para mim, uma longa e árdua (ainda que gratificante) jornada e uma certa melancolia. Melancolia por saber que eu não poderia continuar ouvindo em primeira mão os relatos dessas repercussões, seguir “sempre dialogando” com Ana, Janaína e Clara e acompanhar, de perto, as novas flutuações (que seguramente haveria, como demonstra o material empírico 40, em que Janaína relata a sua preocupação com “onde entra a língua inglesa naquilo que é mais relevante pra [seus alunos] refletirem”) em seus discursos sobre o que é ensinar língua, o que é relevante ser trabalhado e discutido em sala de aula e sobre quais são, por fim, os nossos papéis enquanto professores de inglês nos contextos onde nos encontramos.

3.2.3. Clara: Uma forma da gente realmente entender e usar a língua.

Para melhor entendermos algumas das preocupações centrais de Clara ao longo do curso, são valiosas as perguntas que ela elaborou para a discussão do texto de Schlatter (2009) na quarta aula, especialmente a quarta delas:

Material empírico 62

A proposta de atividade apresentada me parece bem vinculada à busca por letramento crítico, mas me parece afastada de uma abordagem comunicativa e sequencial que é muito utilizada hoje em escolas de línguas em geral. Seria essa proposta eficaz para além de desenvolver o letramento crítico? Há um desenvolvimento linguístico

³² “[O]s homens (*sic*) se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma (...). Daí que seja a educação um fazer permanente” (FREIRE, 1970, p. 72)

comunicativo que difere do que a escola faz hoje? Em outras palavras: ajudaria o aluno a se comunicar em LE, ou permanece no nível de conhecimento instrumental da LE? (Clara, atividade entregue. 29/09/17.)

Algumas das premissas adotadas por Clara na elaboração desta pergunta podem ser inferidas. Uma das mais interessantes, em minha opinião, diz respeito a como ela traça uma linha diferenciadora entre o que é “se comunicar em LE”, que ela aproxima da abordagem comunicativa, e o “conhecimento instrumental da LE”, que, observamos, ela aproxima do conceito de letramento crítico. Se nos aprofundarmos um pouco mais sobre as noções de valor implícitas nessas assunções, podemos inferir também que, para Clara, para irmos “além de desenvolver o letramento crítico” seria preciso não “permanece[rmos] no nível de conhecimento instrumental da LE” e, ao contrário, obtermos “um desenvolvimento linguístico comunicativo”.

Duas breves observações devem ser feitas. Primeiramente, a proposta de letramento em Schlatter (2009) consiste, como se nota a partir do título de seu trabalho, em atividades de leitura em língua estrangeira. Em segundo lugar, é válido nos lembrarmos também de que o ensino de inglês instrumental no Brasil, desde suas raízes no Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras no fim dos anos 70, se concentra primordialmente sobre as necessidades que alunos brasileiros têm de desenvolver habilidades de leitura nessa língua (CELANI *et al*, 2009), apesar do ensino de inglês instrumental (cuja sigla em inglês, *ESP*, significa “inglês para fins específicos”), em sua essência, não se resumir necessariamente ao ensino das habilidades de leitura (MACKAY; MOUNTFORD, 1978).

Portanto, entendo que, ao relacionar a perspectiva do letramento crítico com aquela que objetiva o “conhecimento instrumental na LE”, Clara está também ao conectando ao desenvolvimento de habilidades que são tradicionalmente consideradas como sendo engajadas pela leitura, ao passo com que, por outro lado, conecta o que chama de “desenvolvimento linguístico comunicativo” às habilidades que são tradicionalmente tomadas como sendo engajadas pela oralidade. Podemos também inferir que, pelo seu uso da expressão “*para além* de desenvolver o letramento crítico”, Clara enxerga, no universo das práticas pedagógicas da “abordagem comunicativa e sequencial”, um mais amplo espectro de possibilidades do que naquele que considera limitado ao letramento crítico.

Em sua exploração das semelhanças e diferenças entre as teorias que versam sobre a abordagem comunicativa, a pedagogia crítica e o letramento crítico, Jordão (2013) se concentra sobre três eixos de diferenciação entre elas: as concepções de língua e sujeito, de conhecimento

e aprendizagem e da função social da educação. A partir de cada um deles, esta autora examina os demais conceitos, reproduzidos no quadro abaixo:

Quadro 3. “Comparativo geral” das abordagens educacionais em Jordão (2013, p. 87)

	Comunicativa	Pedagogia Crítica	Letramento Crítico
Língua	Meio de comunicação	Código – instrumento da ideologia	Discurso – lócus de construção de sentidos
Sentidos	Na estrutura textual: contexto linguístico	Na materialidade linguística: ideologia social	Atribuídos/construídos pelo leitor (comunidades interpretativas)
Criticidade	Adaptação a contextos comunicativos	Desvendar a ideologia por trás da língua	Reflexividade perante (processos de) construção de sentidos
Sujeito aprendiz	Desconhece formas e contextos de uso da língua	É vítima da ideologia	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelo professor
Sujeito ensinante	Conhece formas e contextos de uso da língua	Está liberto da ideologia/conscientizado	Problematiza em reflexividade: agência pode ser estimulada pelos alunos
Cultura	Compreender as diferenças: constatar e conviver	Diferenças (de classe) como rótulos ideológicos – busca homogeneidade: diminuir diferenças	Diferenças (classe, gênero etc.) como produtivas: compreender processos de construção; exercer agência nas representações
Função da educação	Ensinar a respeitar e conviver harmoniosamente com o diferente	Ensinar o funcionamento da ideologia (véu): libertar	Problematizar práticas de construção de sentidos/representação de sujeitos; (re)posicionar-se, “ler-se lendo”

O quadro 3 será útil para situarmos tanto alguns dos posicionamentos de Clara sobre o que ela demonstra entender acerca de construtos trabalhados no curso quanto algumas das expectativas que ela parece ter sobre esses construtos. Lançando mão deste quadro, poderemos ver mais claramente o movimento dialético através do qual Clara responde e articula, ao longo dos dez encontros, perguntas melhores sobre as dificuldades que enfrenta.

No quarto encontro do curso, assim, Clara parece se afiliar, como vemos na pergunta elaborada para a discussão do texto de Schlatter (2009) e no breve momento de conflito que ela tem com Janaína descrito pelo material empírico 11 (reproduzido abaixo), a um conceito comunicativista de língua:

Material empírico 11

Clara: (...) [com a atividade de Schlatter], a gente vai conseguir desenvolver o inglês instrumental. Eu não vou conseguir realmente formar o aluno para poder se comunicar na língua.

Janaína: Mas é esse o objetivo do inglês na escola?

Clara: Deveria, não deveria?

Janaína: Eu penso que não.

Clara: Eu imagino... —

Janaína: Tem a ver com a pergunta que eu fiz [para a discussão sobre o texto na próxima atividade] (...). Quando a gente pensa nos grupos de elite, os objetivos de ensino podem ser fluência, mas, quando penso em um grupo social mais marginalizado, funciona que seja esse o objetivo? Na escola regular, pra que servem as linguagens? Qual é o papel da língua estrangeira ali? Acho que a gente ensina língua estrangeira na escola para acrescentar ao indivíduo visões de mundo e não necessariamente bagagens de vocabulário em outras línguas. (Audiogravação. 29/09/17.)

Ao mesmo tempo, podemos perceber que a visão de língua a que Clara se afilia nestes momentos constrói e é construída pelos objetivos da aprendizagem de LE que concebe como sendo os mais apropriados (“formar o aluno para poder se comunicar na língua”) e, conseqüentemente, pelas significações feitas em torno do papel do professor de línguas. Segundo Jordão (2013), na abordagem comunicativa

o papel da escola é ensinar a respeitar e conviver harmoniosamente com o diferente, ou seja, constatar as diferenças e seguir em frente, talvez “apesar” delas. No contato com a diferença, o viés adaptativo da [abordagem comunicativa] parece sugerir a multiculturalidade não interativa: cada um cuida de si, sem se deixar influenciar pelo outro. Todos têm direito a ser como são, e, portanto, não há necessidade de se perceber mudando no contato com a diferença. O professor, responsável por ensinar a adequação das estruturas verbais aos seus contextos de uso, tem o papel educacional de formar sujeitos também adaptáveis aos seus contextos, não problematizadores de suas práticas, mas sim adaptados a elas. Compreender as diferenças culturais aqui significa constatá-las e aprender a conviver com elas, sem necessariamente se modificar nessa convivência (p. 83).

É interessante como Jordão (2013) relaciona a ideia de “diferença” à abordagem comunicativa e como o construto da multiculturalidade não interativa ecoa o construto do multiculturalismo liberal em Kubota (2004), para quem essa abordagem à educação se constrói “sobre visões superficiais da diversidade” (p. 31). Segundo esta autora, o “multiculturalismo liberal, influenciado pela ideologia dominante do individualismo e do humanismo liberal, tende a ofuscar as questões do poder e do privilégio vinculadas à classe média branca” (p. 35), ou seja, a sua “celebração tanto das diferenças individuais quanto das culturais é cúmplice da evasão ao poder e privilégio por criarem, juntas, um senso ilusório de igualdade, ao mesmo tempo em que mantém as relações de poder existentes a que os grupos marginalizados devem se assimilar” (p. 36).

Três semanas depois da entrega da atividade em que Clara manifesta a sua preocupação com o desenvolvimento linguístico comunicativo de seus alunos, enquanto discutíamos, no sexto encontro, as teorias da deficiência, da diferença e do capital linguístico em Soares (2000), Clara afirma:

Material empírico 63

[A teoria da diferença linguística] é o mais perto do que a gente tem hoje, não é? (...) O ruim é que a gente não sabe como aplicar. (Clara, audiogravação. 20/10/17.)

Alguns momentos antes, ela havia feito a seguinte colocação:

Material empírico 64

Pelo que eu entendi, a teoria da diferença cultural seria algo mais positivo, né? Seria no sentido de reconhecer que existem culturas diferentes. A escola não consegue trabalhar outras culturas, ela continua seguindo uma cultura dominante que ela considera ser correta. (...) A diferença cultural acaba caindo na deficiência. (Clara, audiogravação. 20/10/17.)

Como já expliquei na primeira seção deste capítulo, a escolha do livro de Soares (2000), cuja leitura e discussão tínhamos iniciado no encontro anterior, foi motivada pela percepção da importância em ajudar as participantes a se reconhecerem e se situarem entre os diferentes discursos que habitam os nossos contextos de atuação — em especial os discursos acerca do “fracasso escolar”. Esses discursos são inevitavelmente políticos. Eles se relacionam diretamente às questões de formação identitária, de poder e de acesso. Por isso, lembrando o que essa autora diz sobre a teoria da diferença linguística, que “pretende uma *adaptação* das classes desfavorecidas às condições sociais (...) de uma sociedade estratificada” (p. 50), é notável o posicionamento de Clara sobre esse discurso. Seu posicionamento é, a meu ver, um exemplo do que propõe Jordão (2013) sobre a diferença na perspectiva da abordagem comunicativa. Foi motivado por pensamentos não muito diferentes destes que decidi, como relato em minhas notas de campo,

Material empírico 65

(...) antes de concluir essas atividades, intervir adicionando uma outra “microatividade” que imaginei naquele mesmo momento. Perguntei-[lhe], quando a tabela com as informações sobre as três teorias de que trata Soares nos capítulos 3, 4 e 5 de seu livro estava pronta, quais seriam para [ela] os pontos positivos e os pontos negativos de cada uma das três teorias. Ao chegarmos nos pontos negativos sobre a teoria da diferença, interferi levemente nas respostas e tive com Clara a conversa que transcrevo a seguir:

Luís: “O que é um *continuum*? Algo que vai de um ponto a outro, entre dois extremos, e que tem uma quantidade infinita de graus. Então ‘a sociedade como um *continuum*’ seria essa visão de que a gente não tem classes sociais, né? Então não tem uma divisão, não tem um conflito, está todo mundo ali perfeitamente em harmonia funcionando do jeito que funciona...”

Clara: “Seria meio assim, você reconhece uma deficiência ou você reconhece uma diferença, mas seria como uma coisa que acontece. Não tem nenhum motivo, não tem problemas, você só precisa reconhecer e tá tudo certo.”

Luís: “Exatamente isso.”

Clara: “Porque, no fundo, se a gente pensar no caso, sei lá, das meninas que engravidam na escola, não adianta nada reconhecer ‘ah, essas crianças vão engravidar’ e tá tudo certo. A gente precisa ser mais crítico um pouquinho do que tá sendo.”

Achei essa interação que tivemos extremamente válida para o processo de crítica ao discurso liberal por que Clara está passando. Para tentar assentar essa ideia um pouquinho mais solidamente, [lhe] apresentei a famosa citação de Thatcher sobre a suposta inexistência da sociedade. (Notas de campo. 20/10/17.)

As falas de Clara neste excerto mostram que essa intervenção foi bem-sucedida em sua intenção de lhe fazer questionar a visão de sociedade inscrita na teoria da diferença que ela defendera anteriormente. A sua fala no material empírico 64 ecoa dois momentos do encontro anterior. Ao se referir a “uma cultura dominante que [a escola] considera ser correta”, Clara provavelmente estava se lembrando de quando defendeu, no quinto encontro, que

Material empírico 66

[a] escola não tem a intenção de que as culturas coexistam. Ela quer suprimir uma. Na verdade, ela quer que uma seja predominante passando por cima. (Clara, audiogravação. 06/10/17.)

Penso que em ambos estes momentos Clara está se posicionando contra a teoria da deficiência cultural (SOARES, 2000) e, no processo, se posicionando também contra o que Kubota (2004) chama de perspectiva conservadora sobre a educação multicultural, isto é, a perspectiva que “abertamente defende práticas educacionais e modos de pensamento eurocêntricos [enquanto] ataca o multiculturalismo, que considera uma causa da divisão social” (p. 31). A sua fala no material empírico 64 ecoa também, quando remete à sua preocupação com como “[a] diferença cultural acaba caindo na deficiência”, a fala de Janaína do encontro anterior (no material empírico 16): “O discurso da diferença acaba caindo no da deficiência enquanto a escola acaba trabalhando os mesmos conteúdos que ela escolhe sozinha trabalhar, sem considerar o meio”. Também essa preocupação aponta para o desejo que Clara revela ter de se distanciar da teoria da deficiência cultural. Contudo, como relatei em minhas notas de campo acima, apenas desejar que esse discurso sobre a diferença não se assemelhe com o discurso que prega que “o aluno [seja] *corrigido*, para que *substitua* sua linguagem ‘deficiente’ pela linguagem ‘correta’” (SOARES, 2000, p. 69, grifos no original) não é suficiente. Apesar de ter a vantagem de, como explica Soares (2000), acusar a escola (e os professores) de seu preconceito linguístico — fato a que Clara tinha aludido, mais cedo nesse mesmo encontro (material empírico 23), em sua exposição do preconceito que sofreu em Brasília pelo uso do “R” retroflexo —, a teoria da diferença linguística guarda outras importantes similaridades com

a teoria da deficiência cultural. Uma delas, assunto da intervenção descrita, tem a ver com como tanto

[a]s propostas pedagógicas fundamentadas na teoria da deficiência linguística [quanto as fundamentadas] na teoria na teoria das diferenças linguísticas veem os grupos sociais como um *continuum*, evoluindo da pobreza à riqueza, através do processo da “ascensão social”. Nessa perspectiva (...) a estrutura social não é posta em questão, já que não lhe é atribuída a responsabilidade pela desigual distribuição das riquezas e dos privilégios (...). (SOARES, 2000, p. 71).

As falas de Clara na interação transcrita no material empírico 65 me recordaram outros momentos em que ela se posicionou contra discursos que não põem em questão a estrutura social de desigualdades. Em duas falas distintas do quinto encontro, por exemplo, Clara criticou de maneira contundente alguns discursos inscritos no pensamento meritocrático. Em uma delas (como vemos no material empírico 13), ela aponta para como “é fácil” acusar as classes desprivilegiadas de “não quer[erem] trabalhar (...) se eu não tenho que pegar ônibus de madrugada”. Pouco antes, ela havia também sido

Material empírico 67

[e]nfática ao dizer que o discurso meritocrático é uma farsa, afirmando que “é muito fácil pegar um caso de sucesso e achar que se aplica. Não é assim que funciona no dia-a-dia. Você sente que Deus não gosta de você ou que você é incapaz.” (Notas de campo. 06/10/17.)

No sexto encontro, também, Clara havia se posicionado criticamente ao discurso conservador que inferioriza o *funk* brasileiro, afirmando (cf. material empírico 24) que “O que deveria chocar não é a letra do *funk*. É você saber que existe uma realidade e que não é só a letra”. Esta fala demonstra uma grande sensibilidade quanto aos mecanismos sociais de marginalização de toda uma cultura que estão imbricados na marginalização de uma classe social.

Penso serem as variações em seus discursos (que são, reitero, inevitavelmente políticos) dignas de nota por ilustrarem o movimento dialético a que me referi acima, pelo qual Clara (re)articula as suas noções do papel do professor de línguas. Notamos, em suas reflexões sobre a diferença (linguística e cultural) nos materiais empíricos 62 a 64, que ela se simpatiza com a “função da educação” que Jordão (2013) associa à abordagem comunicativa, isto é, com a visão de que a escola deve “[e]nsinar a respeitar e conviver harmoniosamente com o diferente” (p. 87). Ao mesmo tempo, podemos deduzir, a partir de críticas feitas por Clara a discursos de cunho (neo)liberal, como aqueles que se inscrevem na defesa da meritocracia e da visão “[d]os grupos sociais como um *continuum*” (SOARES, 2000, p. 71) homogêneo e harmonioso, que seu processo de (re)construção identitária enquanto professora de LEM não está concluído: pelo

contrário, estava, entre um encontro e outro, e por vezes entre uma atividade e outra do mesmo encontro do curso, em deslocamento contínuo. Em sua segunda fala transcrita no material empírico 65, ela afirma, em direta oposição ao entendimento da abordagem comunicativa sobre a cultura, de acordo com a qual, segundo Jordão (2013), devemos “[c]ompreender as diferenças: *constatar* e conviver” (p. 87, grifo meu): “não adianta nada *reconhecer* ‘ah, essas crianças vão engravidar’ e tá tudo certo”. Este mesmo movimento dialético pode também ser observado nas considerações que ela exterioriza, ao longo das semanas, acerca da realização de debates em sala de aula.

Durante a nossa conversa, ao fim do quinto encontro, sobre as dificuldades que as participantes haviam encontrado durante a elaboração dos planejamentos na perspectiva do letramento para a aula anterior, Clara nos narrou (cf. material empírico 22) pela primeira vez a experiência que tivera com um aluno que, certa vez, em meio a um debate, manifestou ser a favor da ditadura militar no Brasil. Após ser confrontado por uma senhora de mais idade, que, entendemos do relato de Clara, possivelmente havia vivido os anos da repressão militar, esse aluno decide não mais regressar às suas aulas. “E aí a gente perde o aluno”, ela conclui. Durante o nono encontro, ela retorna duas vezes a esse episódio. Na primeira delas, Clara relaciona o ocorrido aos seus receios com trabalhar com discussões em sala de aula:

Material empírico 68

(...) no inglês, uma coisa que eu fiquei pensando é se o nosso aluno tá preparado pra esse tipo de discussão. Em dois sentidos: tanto no sentido mais comunicativo, porque assim, nessa profundidade eu confesso que eu não sei se eu faria algo... Eu pretendo continuar fazendo do jeito que eu estou fazendo, colocar coisas menores porque, assim, são temas muito polêmicos, é uma abordagem muito direta e eu sei que é importante fazer mas eu fico pensando nos meus alunos. E aqui em Brasília, principalmente, até que ponto isso só não iria virar uma discussão e podia virar uma coisa maior e de certa forma isso acaba... Invés de a gente motivar o aluno porque a gente tá discutindo alguma coisa... Os alunos não estão acostumados a discutir, a defender uma ideia ou a respeitar a ideia do outro. Porque, assim, isso é uma coisa que você também aprende na escola, mas eu posso acabar desmotivando os alunos... Invés de fazer o contrário, invés de tornar interessante pra discutir. Eu digo isso porque eu acho que eu cheguei a comentar que eu dei um curso de conversação e a gente ia falar sobre a ditadura. Eu acho que eu falei aqui. Eu tive um aluno que apresentou super defendendo a ditadura e uma senhora mais velha, do curso, ela... Ela foi muito gentil, mas ela apresentou a opinião dela. Eu, na medida do possível, tentei ficar neutra, mas é aquela coisa, a gente nunca é neutro, né? E ele nunca mais voltou. Sabe, assim. Ele apresentou mas ele não voltou mais. Porque é aí que tá, porque nem sempre os alunos estão preparados pra discutir... (Clara, audiogravação. 17/11/17.)

Na segunda, Clara explica melhor o que quis dizer com “perder o aluno”, volta a falar sobre o seu desejo de “ficar neutra” e tem, por isso, uma proveitosa interação com Janaína:

Material empírico 69

Clara: (...) se você se sobrepõe, a tendência é justamente essa: é eles se silenciarem. Quer dizer, quem não se sentir contemplado na sua ideia tende a não falar. E das duas uma, ou essa pessoa vai ficar agressiva, ou ela vai falar fora. Mas ela não vai mudar de ideia. Acho que eu aprendi... Acho que foi até depois da situação desse menino que foi embora, eu acho que ele ir embora não resolveu o problema. Ele ficou lá achando que a ditadura é a melhor coisa do mundo. Ficou um conflito na sala...

Janaína: Mas será que planejar uma aula é para mudar a opinião de alguém, ou é dar vozes a discussões e construir conjuntamente as opiniões? Porque, assim, o menino pode surgir com uma opinião diferente da minha e ele me convencer também.

Clara: Não, com certeza, mas é justamente isso. Quer dizer, a gente tem opiniões formadas. Eu não sou isenta e eu não quero correr o risco de convencer alguém só porque eu sou professora, ou só porque eu estou certa porque eu estou ali. (Audiogravação. 17/11/17.)

Vemos, nesses dois excertos, que os receios de Clara em trabalhar com discussões críticas em sala de aula se concentram sobre dois pontos principais. O primeiro, que ela menciona mais superficialmente no material empírico 68 quando se refere ao “sentido mais comunicativo” dessa dificuldade, diz respeito ao seu medo de que seus alunos não tenham repertório suficiente para expressarem as suas ideias. Isso remete, a meu ver, às limitações, já mencionadas acima, do trabalho que se resume às práticas abstratas de letramento escolar. É interessante como, no quinto encontro, momentos antes de nos contar pela primeira vez sobre a sua experiência com o aluno que não mais voltou às aulas, Clara nos havia apontado para essas limitações, afirmando:

Material empírico 70

A gente quer tanto que a gente tenha aquisição da linguagem de uma forma natural, por que a gente ensina o passado, depois o presente, depois o futuro? É confuso, existe uma limitação. Os professores dizem “não, você não pode misturar essas coisas” (Clara, audiogravação. 06/10/17.)

No material empírico 70, Clara demonstra estar questionando o que defendera uma semana antes, na pergunta sobre o texto de Schlatter (que transcrevo no material empírico 62): “uma abordagem comunicativa e sequencial que é muito utilizada hoje em escolas de línguas em geral”. Naquela ocasião, ela parecia se referir ao quanto a “abordagem comunicativa e sequencial” é utilizada por “escolas de línguas em geral” como justificativa para a sua legitimidade. Uma semana depois, como relatado no material empírico 70, ela parece contestar essa legitimidade. Por fim, no penúltimo encontro, ao se expressar sobre como “o sentido mais comunicativo” pode ser um empecilho para o uso de debates em sala de aula, Clara revela ainda valorizar a ideia de sequencialidade dos conteúdos. Esse posicionamento encontra um paralelo no que Jordão (2013) diz sobre a abordagem comunicativa, que entende língua “como um *meio*

de comunicação” (p. 72, grifo no original) e seu conhecimento como sendo “constituído por grupos de informações produzidas pela sociedade, e por ela organizados dentro de conjuntos específicos” (p. 78).

O segundo dos dois pontos principais em torno dos quais Clara concentra os seus receios em trabalhar com discussões críticas em sala de aula tem a ver com a sua crença de que abordar o que considera serem “temas muito polêmicos” pode ser problemático, já que, como argumenta, “nem sempre os alunos estão preparados pra discutir”. Nos materiais empíricos 68 e 69, ela insiste em dois motivos para esse receio. O primeiro corresponde ao seu medo de que o seu aluno “não vai mudar de ideia”, aludindo a como o aluno, como o professor, já “tem opiniões formadas” quando vem para a sala de aula. O segundo, a como ela “não [quer] correr o risco de convencer alguém só porque [é] professora” e, assim, valoriza o que considera ser uma tentativa de neutralidade ou isenção por parte do professor em sala de aula, mesmo que essa neutralidade seja impossível porque, como ela mesma havia defendido no quarto encontro do curso,

Material empírico 71

[t]udo tem ideologia. Não tem nada que a gente faça que seja isento. Qualquer coisa que a gente faça em sala de aula vai ter disso. (Clara, gravação. 29/09/17.)

Quatro questões emergem dessa dificuldade. A primeira delas é sobre como Clara parece ver no tratamento de “temas polêmicos” um dos objetivos da aula que se inscreve na perspectiva do letramento crítico. Essa expectativa sobre o letramento crítico, entretanto, poderia estar melhor situada na perspectiva da pedagogia crítica, como assevera Jordão (2013):

(...) na [pedagogia crítica] com viés marxista a mensagem é mais ou menos a mesma: cabe à escola trabalhar com temas que possibilitem o descortinar das injustiças sociais e da desigualdade, permitindo aos menos aquinhoados o acesso aos conhecimentos produzidos e distribuídos pelas classes dominantes. A partir daí, muitos educadores fazem valer a ideia de que o desenvolvimento do pensamento crítico baseia-se na escolha de assuntos polêmicos para debates com os alunos, a fim de desvelar os princípios silenciadores que embrutecem as classes menos favorecidas e propiciam a dominação das elites (p. 80).

Conectando, a partir do quadro apresentado por Jordão (2013), as noções de “função da escola” e de “criticidade”, o letramento crítico, por outro lado, objetiva proporcionar situações de “reflexividade perante (processos de) construção de sentidos (...) [e] representação de sujeitos” (p. 87), situações que possibilitem ao aprendiz “(re)posicionar-se” e descobrir como “ler-se lendo”. Nesse sentido, tratar de temas polêmicos *per se* não faz parte dos objetivos do letramento crítico, pois, ao invés disso, “cabe a todas as classes *compreenderem* os processos de legitimação e valorização de conhecimento de que as sociedades se utilizam para hierarquizar pessoas e seus saberes” (JORDÃO, 2013, p. 80, grifo no original).

A segunda questão concerne à preocupação de Clara com os eventuais cenários em que seus alunos não mudariam de opinião após um debate. Como lhe indaga Janaína, “será que planejar uma aula é para mudar a opinião de alguém, ou é dar vozes a discussões e construir conjuntamente as opiniões?”. Mais ainda, não sendo, na perspectiva do letramento crítico, a função do professor *desvelar* as engrenagens ideológicas que foram escondidas do aluno pela classe hegemônica (JORDÃO, 2013), pois este não está “liberto da ideologia” como propõe a pedagogia crítica, mas tão inserido no discurso quanto qualquer de seus alunos, seria possível que o professor é o único, durante uma atividade de discussão, a mudar a opinião de seus alunos? O oposto não seria igualmente possível? Como reitera Janaína, “o menino pode surgir com uma opinião diferente da minha e ele me convencer também”.

Esta questão está estreitamente relacionada à terceira das quatro que emergem da dificuldade exposta por Clara nos materiais empíricos 68 e 69: o seu relacionamento com a impossibilidade, que ela reconhece, de se isentar politicamente e sua vontade de, “na medida do possível”, “ficar neutra” durante um debate. Chamam a atenção como Clara lida com essa evidente contradição, como ela nos recorda o construto da multiculturalidade não interativa (JORDÃO, 2013) e, também, como ela parece estar pensando, em diversos dos momentos nos quais explicita seus receios quanto a trabalhar com debates, nas imposições colocadas pelo anteprojeto de lei federal PL 867/2015 (que busca instituir o Programa Escola Sem Partido), especialmente naquelas que constam nos três primeiros incisos do artigo 4º:

Art. 4º. No exercício de suas funções, o professor:

I – não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II – não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas;

III – não fará propaganda político-partidária em sala de aula, nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas. (BRASIL, 2015)

No sétimo encontro, enquanto conversávamos sobre o segundo planejamento que cada participante trouxe, Clara explicou melhor (cf. material empírico 27) esse seu receio e, ao fazê-lo, notamos alguns paralelos entre eles e os discursos mais recorrentes usados em defesa do PL 867/2015. Esse relato nos dá também uma chance de melhor entendermos que resistências Clara concebe como possíveis, como veremos de modo um pouco mais aprofundado na próxima seção. O temor, expresso por Clara, de que algum de seus alunos acredite que ela esteja apenas “doutrinando” ao invés de “dando aula”, reflete o momento político em que nos encontramos e a repercussão que esse anteprojeto de lei teve entre professores da rede pública no Brasil. Tem-

se a impressão de que, antes mesmo de ser ou não aprovado, ele já começa a colher os seus frutos.

A quarta questão, enfim, que subjaz, penso, às outras três, e que, de igual forma, pode representar as justificativas dadas por Clara para o seu receio em trabalhar com discussões sobre “temas polêmicos” em sala de aula, refere-se à concepção de língua(gem) encontrada nessas próprias justificativas, principalmente durante os quatro últimos encontros do curso. Também enquanto conversávamos sobre os planos trazidos para o sétimo encontro, por exemplo, pouco antes do relato contido no material empírico 27, ela faz (cf. material empírico 26) três usos da palavra “língua” que remetem à concepção que Jordão (2013) associa à abordagem comunicativa. Como afirma Clara, “[e]u acho que eu não posso perder o foco e porque, sei lá, porque eu sei que existem desigualdades sociais e que eu sei que eu preciso desenvolver o pensamento crítico, então eu vou deixar o ensino da língua de lado”. Nesta declaração, temos “o foco” no “ensino da língua” colocado em oposição ao desenvolvimento do “pensamento crítico” quanto às desigualdades sociais. Nota-se que o seu conceito de língua é usado proximamente à sua percepção individual de quais objetivos tem o letramento crítico, como foi levantado na primeira e na segunda das quatro questões, logo acima. Resta-nos, então, a pergunta: em que foca o ensino de língua quando ela não está sendo usada para falarmos de desigualdades sociais?

O discurso de Clara, como podemos constatar, não seguiu um percurso retilíneo, partindo de um determinado ponto e chegando a um outro, final e decisivo. Pelo contrário, e não dissemelhantemente ao que notamos no discurso de Ana e de Janaína, o movimento que faz denota uma continuidade para além do limite dos dez encontros do curso. Não tenho, porém, assim como para com as outras duas participantes, nenhum motivo para ser pessimista. No caso de Clara, especificamente, duas de suas últimas falas (uma durante a antepenúltima atividade do curso e outra durante a nossa entrevista individual ao término da décima aula) apontam para ainda uma nova mudança de direção. Ao compararmos os três planos e refletirmos sobre o que mudou, se algo, do primeiro para o terceiro, Clara emite a opinião (cf. material empírico 41) de que discussões podem, por fim, ser proveitosas. Referindo-se à vantagem de se trazer discussões como práticas situadas para o planejamento, ela afirma que elas “te permite[m] incluir mais coisas na aula, né? E no fim das contas coisas que acabam sendo... Mais relevantes, porque tá mais dentro da realidade do aluno”. Em nossa entrevista, poucos minutos depois, Clara reforça essa opinião. Transcrevo, a seguir, parte de nossa interação:

Clara: (...) se eu quero entender os problemas, as dificuldades sociais, os problemas dos alunos, se eu quero entender por que que ele lê um texto e não entende, por que que a gente não entende o mundo ao nosso redor, a gente... Não é só uma questão de colocar na cabeça dele “ah, vai estudar a língua inglesa, vai estudar tal coisa”, mas é dele se... Se eu quero mudar a sociedade eu preciso fazer com que as pessoas percebam que aquilo existe. Então eu acho que foi um curso bacana pra despertar isso na gente, né?

Luís: Você não acha que a língua tem um papel importante nisso, em mudar a sociedade?

Clara: Sim, de certo... É engraçado, até voltando nesse exemplo [mencionado anteriormente], a gente pensa muito na ciência, a gente pensa nessas coisas que são muito práticas, mas tudo perpassa a língua. A gente vai depender da linguagem, dessa comunicação pra passar essas informações e eu acho que, é... Pra gente entender efetivamente o que tá acontecendo a gente precisa dominar a língua. Tanto a nossa língua, no caso o português, mas quando a gente pensa em língua estrangeira... É um jeito de a gente aumentar a nossa compreensão mesmo das coisas, né? De entender melhor. Então acho... E não é só ensinar a língua... Uma coisa que a gente falou muito no curso, [não apenas] ensinar a língua pra viajar ou pra trabalhar, mas ensinar a língua pra perceber o mundo de outra forma, né? E eu entendo que trazer essas discussões, além de ficar ali estudando a gramática, procurando vocabulário, é uma forma da gente realmente entender e usar a língua. Acho que é isso. (Clara, entrevista. 24/11/17.)

Quando Clara diz que “[u]ma coisa que a gente falou muito no curso” foi sobre “ensinar a língua pra perceber o mundo de outra forma”, sua fala nos leva diretamente aos momentos em que Janaína, especialmente na interação crucial que teve com Clara, no quarto encontro (e descrita no material empírico 11), indaga: “Na escola regular, pra que servem as linguagens? Qual é o papel da língua estrangeira ali?” e conclui: “Acho que a gente ensina língua estrangeira na escola para acrescentar ao indivíduo visões de mundo e não necessariamente bagagens de vocabulário em outras línguas”. Essa recordação me fez pensar sobre o quanto, até mais do que nas leituras e reflexões teóricas realizadas durante o curso, foi nas interações entre as participantes que os mais valiosos momentos de (re)negociação de sentidos tiveram lugar. Pude, assim, concluir a nossa entrevista e o nosso décimo encontro com um sentimento de realização que superava a melancolia causada pelo seu fim. Um sentimento de realização por, entre outros motivos, ter conseguido fazer, nos termos de Clara, com

Material empírico 9

[q]ue os textos gerem debates, né? Que não é só ler, não é só decodificar, mas realmente conseguir dialogar. Não sei nem se só dialogar com o texto, mas promover um diálogo entre os alunos mesmo. (Clara, audiogravação. 29/09/17.)

3.2.4. Discursos sobre — e percursos para — a agência política

Dadas as reflexões feitas, é preciso neste momento retornar às perguntas de pesquisa sobre as quais se debruça a segunda seção deste capítulo para, então, podermos pensar sobre que respostas lhes podemos oferecer. As duas perguntas iniciais deste trabalho são, pois, as seguintes: 1) Qual é o papel do/a professor/a de línguas da rede pública do DF no que concerne às questões de desigualdade social? e 2) Como ele/ela reconhece este papel? Em ambas as perguntas, naturalmente, estão implícitas as limitações relativas a esta investigação e à sua natureza: tratam-se de Ana, Clara e Janaína as três professoras de inglês desta rede de ensino e, quanto ao reconhecimento de seu papel no que concerne às questões de desigualdade social, é válido frisar que a análise feita nesta seção se limita aos dez encontros do curso. Essas considerações se fazem necessárias porque, como explico no capítulo anterior, as discussões que propicio neste trabalho não têm a intenção de se imporem como regra ou padrão que possam, por meio de indução, ser generalizados para os outros professores de línguas da rede pública do DF. Como uma pesquisa-ação crítica e, portanto, feita sob um viés qualitativo, nesta análise eu objetivo narrar e interpretar, sem a pretensão de estar contando a única verdade possível sobre o que observei, o percurso feito por Ana, Janaína e Clara em nossos encontros. Começamos pelo que diz respeito ao seu papel como professoras de inglês em uma sociedade crivada por injustiças sociais e a como, partindo de um contexto de trabalho onde a contradição entre essas injustiças e as percepções mais recorrentes sobre a disciplina que lecionamos se faz palpável nos nossos dia-a-dias, o reconhecimento desse papel acaba passando por questões políticas e sociais mais amplas.

No que se refere ao percurso feito por Ana, em meu entendimento, uma das questões que mais ficaram marcadas no curso foi o seu reconhecimento, nos materiais empíricos 28 e 42, de sua mudança de opinião quanto à divisão de que trata no material empírico 25. Essa mudança de opinião compete à crença, que Ana admitiu ter, de que a escola deveria ser um lugar para “conhecimento” enquanto a casa do aprendiz, um lugar para “educação”. Como exemplo de “educação” que o aprendiz não traz para a escola, Ana fala dos alunos que jogam lixo no chão. Esse exemplo é emblemático porque, pelo contexto de sua fala, eu pude entender que Ana não aludia apenas ao problema da limpeza da sala de aula. A sua fala, como Janaína e Clara também demonstram ter entendido em seus comentários posteriores, aponta para um discurso que se insere em uma defesa do ensino do “conteúdo puro”, de um currículo rígido, previamente estabelecido e, ousado dizer, sacralizado.

Pela minha experiência lecionando no contexto onde Ana trabalhava durante a realização dessa pesquisa (e, de maneira similar, em outras escolas na rede pública do DF), esse

discurso não é incomum entre professores de todas as áreas. Creio que a sua recorrência se deve, em algum nível, a um certo desencanto com a realidade das suas salas de aula cheias, da carga horária extensa e das numerosas turmas. Não julgo Ana negativamente por tê-lo reproduzido. No entanto, como Clara e Janaína nos recordaram logo em seguida, as práticas de letramento realizadas na sala de aula não ficam, ou não deveriam ficar, somente dentro da sala de aula. Ambas nos dão exemplos de práticas de letramento que, por serem situadas, isto é, por não “presum[ir]em a existência de um sujeito independentemente do espaço e do tempo” (KLEIMAN, 2005, p. 33), “vazaram” para fora das paredes da escola. Paralelamente, se lançamos mão do construto da aprendizagem ubíqua (KALANTZIS; COPE, 2008, 2012, *apud* MONTE MOR, 2014), podemos afirmar que o inverso é igualmente verdadeiro: as práticas de letramento — e as necessidades dessas práticas — tidas fora da escola também adentram as nossas salas de aula.

Assim sendo, não é possível, usando as palavras de Ana, “estar fechado, ‘escola: conhecimento; e casa: educação’”. Para além da dificuldade de se desconsiderarem os desejos e investimentos dos nossos alunos, existe a impossibilidade de se definir “conhecimento” e “educação” como dois conceitos fronteiros sem nos perguntarmos quem é que desenha a linha que os separa e com quais intenções. O aluno de inglês vai precisar aprender a não jogar o lixo no chão como o aluno de história vai precisar aprender sobre alimentação saudável e o aluno de ciências vai precisar aprender como fazer um orçamento doméstico mensal. Esses alunos, muitas vezes, são o mesmo aluno, e ele não se encontra fora do espaço e do tempo. Como nos ensina hooks (2010), “apesar de todas as formas com que nos formamos enquanto professores nos encorajarem a agir como se nós fôssemos descorporificados, a verdade dos nossos corpos nos toca. O ser é em função do corpo” (p. 153). O início da derrubada dessa fronteira imaginada (como fronteiras costumam ser) entre “conhecimento” e “educação”, que Ana admitiu entrever, representa, a meu ver, um reconhecimento de sua responsabilidade social para com os seus alunos enquanto sujeitos dotados de corpos e necessidades concretos e, ulteriormente, de seu papel político enquanto professora de LEM.

Janaína, por sua vez, lidou com o desmantelamento de uma outra fronteira, mas igualmente importante para a sua formação identitária como professora. Essa fronteira tinha a ver com o que poderia ser considerado “uma aula de língua” e o que poderia ser considerado “apenas um debate que usa a língua estrangeira”, mesmo que sobre um tema relevante. Podemos ver essa diferenciação sendo feita nos materiais empíricos 33 e 57, no nono e décimo encontros respectivamente, como demonstro acima. Neste caso, entretanto, infere-se que a “aula de língua”

não precisa necessariamente excluir o debate “sobre um tema relevante”, mas deve ser maior do que ele ou mesmo prescindir-lo. Apesar de parecer *a priori* uma questão metodológica, essa separação passa pelo próprio conceito de língua e do objetivo do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Se língua está relacionada à proficiência, como Janaína demonstra crer no material empírico 33, mas não às capacidades articuladas durante uma discussão, em que consiste essa proficiência e como ela poderia ser alcançada? Do que falamos quando falamos em uma língua estrangeira? De que eventos de letramento (STREET; LEFSTEIN, 2007) lançamos mão para isso? E, se uma discussão durante a aula, mesmo que “sobre um tema relevante”, é um evento de letramento de importância secundária, a que eventos de letramento estaria Janaína se referindo quando alude, como no material empírico 57, a “aulas que ainda ensinem a língua”?

Essas são algumas perguntas que me vêm à cabeça ao pensar nessas duas falas de Janaína. E talvez algumas delas possam ter passado por sua mente também porque, interessantemente, poucos momentos depois da fala transcrita no material empírico 57, em sua resposta à pergunta sobre que relações ela poderia ver entre as temáticas discutidas no curso e o terceiro plano de aula (que ela havia acabado de apresentar), Janaína relata (cf. material empírico 40) que, durante o planejamento, ela se perguntou “o que que os meus alunos, na minha realidade, os meus meninos de Brazlândia, mais precisam refletir acerca dessa questão de raça e classe?”

Sua preocupação com o que é relevante para seus alunos pode significar uma nova percepção sobre o que priorizar em uma aula: talvez, olhando para a lista de temáticas que ela, Clara e Ana haviam elaborado, ela tenha se recordado de algo em que não estava pensando durante a sua fala de momentos antes. A lista, que consistia em doze itens (a saber: “letramentos, livro didático, papel do professor, estrutura e discurso, formação de professor, desigualdade social, identidade, acesso, política, o papel do inglês na escola pública, prática de ensino e planejamento”), pode, penso, tê-la recordado do que ela mesma havia dito (cf. material empírico 1) no primeiro encontro do curso: “Trabalho com meninos de Brazlândia. Há questões sociais mais relevantes do que o verbo *to be*.”

Para o último planejamento, três temas foram propostos: a intersecção entre raça e classe, entre gênero e classe ou entre sexualidade e classe. A sua escolha de trabalhar com o primeiro destes três temas ganha, também, um novo sentido quando consideramos que, das três participantes, Janaína foi a única a se declarar negra no questionário sobre dados pessoais que cada participante preencheu. Como ela afirma, enquanto apresentava este plano:

Material empírico 73

Escolhi falar de raça e classe porque dos três, pra mim, no Brasil, raça e classe são os mais indissociáveis. (Janaína, audiogravação. 24/11/17.)

Sua escolha e a justificativa dada para ela são, penso, muito proximamente ligados ao reconhecimento de como, enquanto professora, mulher e negra (fazendo referência a Kleiman, 2005 e a hooks, 2010), ela também não existe descorporificada, independentemente do espaço e do tempo. Ao buscar, como ela mesma anuncia, “selecionar as problematizações certas, aquelas que são mais relevantes pro meu grupo”, ela reconhece que os desejos e investimentos de seus alunos também são variáveis importantes a serem consideradas durante seu planejamento e que se estão, tanto Janaína quanto seu grupo de alunos, situados em um aqui e em um agora, também devem-no estar as práticas de letramento trazidas para a sua aula.

O reconhecimento de Clara de sua própria agência política passou, também, por um caminho diverso do das outras duas. Em mais de um momento, durante o curso, ela pareceu ter tirado da experiência que nos relata com o aluno que evadiu às suas aulas a lição de que um professor deve se esforçar para se manter neutro em situações de conflito na sala de aula. Essa é a interpretação que eu faço de sua fala, no material empírico 69, onde ela afirma que “a gente tem opiniões formadas. Eu não sou isenta e eu não quero correr o risco de convencer alguém só porque eu sou professora”. Momentos antes, ela havia se referido (cf. material empírico 68) a como, no momento do conflito que relatou, “na medida do possível, tentei ficar neutra, mas é aquela coisa, a gente nunca é neutro, né?” Ambas as falas são relevantes se consideramos que elas foram proferidas enquanto conversávamos, ao fim do quinto encontro, sobre as dificuldades que cada participante havia encontrado para elaborar um planejamento na perspectiva do letramento crítico.

Como já expliquei acima, três semanas mais tarde, no sétimo encontro, Clara explica (cf. material empírico 27) de outra forma a importância que dá para a neutralidade do professor em sala. No contexto em que atua, ela sabe que, se “chegar na escola com um discurso que pareça mais político”, ela corre “o risco de criar uma resistência em sala”. Em suas palavras: “Eu sei dizer hoje dos meus alunos quais são os alunos que, se a coisa ficar muito óbvia, muito clara, quais são os que vão reclamar, os que vão na direção e vão falar assim ‘olha, tá doutrinando, não tá dando aula’”. O uso da palavra “doutrinando” aqui, como algo que ela teme que seus alunos pensem que ela possa estar fazendo, remete diretamente ao uso que essa palavra tem tomado, nos últimos anos, nas discussões sobre o PL 867/2015. Seu medo, em suma, é ao mesmo tempo o de que seus alunos acreditem que ela está defendendo as ideias de alguma “ideologia” (usando também a acepção de ideologia normalmente empregada por defensores

desse anteprojeto de lei) ou pedindo votos para um determinado partido político e o de que esses alunos a “denunciem” para a direção de sua escola.

Apesar da justificativa dada por Clara poder nos passar a impressão, como já argumentei, de que ela via na discussão de “temas muito polêmicos” (termo que ela usa no material empírico 68) um dos objetivos principais da perspectiva do letramento crítico, Clara ainda traz, como pode, temas relativos a poder e identidade em seus planos de aula. No terceiro plano, por exemplo, ela aborda a questão dos estereótipos de gênero, e, se nos voltarmos à divisão que ela faz, também no sétimo encontro, entre as ideias de “subversão” e de “revolução”, podemos concluir que Clara empenha-se, na elaboração de seu terceiro plano, em ser subversiva. “O subversivo é aquele que consegue ficar mais tempo dentro do sistema mudando a ordem das coisas”, diz Clara no sétimo encontro. Ela está certa em dizer que Michel Foucault poderia estar por trás dessa ideia. Foucault (2016) critica o que chama de “[s]ã redução do ‘político’” pela “tendência a negligenciar as relações de poder elementares que podem ser constituintes das relações econômicas (...) [e a] só ver o poder na forma e nos aparelhos de Estado” (p. 355). A essa tendência ele associa “toda uma corrente de pensamento e de ação revolucionários” (p. 355) e, pouco depois, reitera que “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele. Que, como ele, venha de ‘baixo’ e se distribua estrategicamente” (p. 360). Me parece que o objetivo de Clara se alinha com o de Foucault (2016) em que ela procura fazer com que sua resistência venha *de baixo* e seja estratégica para, como ela disse, que ela “cons[iga] ficar mais tempo dentro do sistema mudando a ordem das coisas”.

Como professora de LEM, ao admitir (cf. material empírico 72) na última declaração que gravei em todo o curso, que “tudo perpassa a língua”, Clara está, a meu ver, indiretamente se posicionando, não apenas quanto à sua visão do que é língua, mas inevitavelmente também quanto à sua visão sobre em que consiste seu papel como professora. Se nós “fazemos” língua(gem) ao “fazermos” ciência, como ela parece sugerir, se, de fato, *tudo* perpassa a língua e qualquer produção científica é inerentemente discursiva, então em uma aula de língua nós estamos, necessariamente, “fazendo” o mundo ao nosso redor. É, penso, nessa perspectiva que ela fala de se “ensinar a língua pra perceber o mundo de outra forma”, o que é, certamente, um objetivo que se adequa muito mais à sua fala, do quarto encontro (cf. material empírico 71), de que “[t]udo tem ideologia. Não tem nada que a gente faça que seja isento.”

Os percursos que Clara, Ana e Janaína fizeram durante o curso no que tange às suas (re)construções e (res)significações identitárias enquanto professoras de inglês foram, cada um

deles, singulares se comparados uns aos outros. Contudo, alguns pontos em comum podem ser encontrados entre eles. Reconhecendo na natureza da língua(gem), a matéria-prima de nosso trabalho, a impossibilidade de ser neutra, as três participantes dessa pesquisa puderam reconhecer a si mesmas, às práticas que trazem para as suas aulas e aos objetivos que estabelecem para o processo de ensino-aprendizagem, o mesmo papel político que lhes é inerente.

3.3. Caminhos de resistência

No segundo encontro do curso *Desigualdade social e letramento crítico no ensino de línguas: trazendo a realidade para o planejamento das aulas*, iniciamos com uma atividade cujo objetivo era trazermos à tona as preocupações do grupo, seus maiores temores e preocupações. A atividade, conhecida como *Fear in a Hat*, consistia em cada um dos presentes depositar, anonimamente, escrito em um pedacinho de papel, um de seus maiores medos atuais dentro do chapéu que passei. Depois disso, o chapéu passaria mais uma vez pela roda e cada participante lia em voz alta um dos medos escritos. O objetivo, como lhes tinha explicado, não seria adivinharmos de quem era aquele medo, mas tecermos alguns comentários sobre ele em grupo e percebermos quais os receios e ansiedades mais comuns entre nós, o que eles poderiam ter em comum entre si e o que eles poderiam dizer sobre nós mesmos enquanto um grupo.

Material empírico 74

O medo mais frequente (escrito por três dos sete presentes) foi relativo ao futuro do nosso país — e dos nossos direitos como cidadãos — devido ao caos político por que estamos passando. Foram mencionados o medo da extinção da aposentadoria pública no Brasil³³ (o que, a nós professores, atingiria diretamente) e a controvérsia relativa à permissão, recentemente dada pelo governo federal, para que se construam mineradoras dentro de uma imensa reserva florestal amazônica³⁴. (Notas de campo. 01/09/17.)

³³ A Proposta de Emenda à Constituição 287 de 2016, conhecida como Reforma da Previdência, prevê o aumento da idade mínima e do tempo de contribuição para todos os trabalhadores, além da extinção do Fator Previdenciário e da aposentadoria especial para os professores. Ela vinha então sendo criticada, por parte das entidades sindicais e dos movimentos sociais, pela falta de diálogo durante as tomadas de decisões. Menos de um mês antes dessa atividade no segundo encontro, o então ministro da Fazenda Henrique Meirelles havia afirmado que a reforma seria aprovada até outubro daquele ano. Essa PEC se encontra atualmente em trâmite na Câmara dos Deputados, com o status de “pronta para Pauta no Plenário”, segundo o Portal da Câmara dos Deputados, disponível em: <https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2119881> [Acesso em 22/10/2018.]

³⁴ A extinção da Reserva Mineral de Cobre e seus Associados (Renca), área de 47 mil km² localizada em plena Floresta Amazônica, entre o Pará e o Amapá, visaria abrir as atividades de pesquisa e de mineração ao setor privado. A medida foi criticada tanto, novamente, pela unilateralidade na tomada da decisão como pelos riscos ambientais que ela representaria para a região. Em meio às críticas, um decreto do presidente Michel Temer, publicado em 26/09/2017, revogou a extinção da reserva.

A referência que faço nessa nota ao “caos político por que estamos passando” se deve ao sentimento geral, por parte da população brasileira como um todo e não apenas dos sete integrantes daquela atividade, de grande desesperança com o cenário político atual e com o nosso próprio futuro. Apesar das duas ameaças mencionadas pelos participantes não terem, enquanto escrevo, se concretizado ainda, seu adiamento não significa sua revogação. A preocupação em comum que a ambas sublinhava diz respeito, penso, a como, no cenário de suspensão da democracia em que nos encontramos desde a injusta destituição³⁵ da primeira mulher democraticamente eleita presidente do nosso país, decisões de suma importância vinham então (e continuam) sendo tomadas sem nenhum apreço à opinião popular.

A discussão que se sucedeu à atividade foi, como relato em minhas notas de campo, de absoluto valor para, além da identificação dos integrantes do grupo uns com os outros, a explicitação do que nos move, nos estimula e nos faz agir. É, creio, a partir da consideração do que nos ameaça que podemos nos articular como uma frente de resistência. Esta seção se volta, assim, às duas últimas perguntas que norteiam esta pesquisa: 3) De que maneiras o/a professor/a de línguas da rede pública do DF pode vir a reconhecer e se posicionar face a discursos essencializadores sobre identidades de classe social? e 4) Que caminhos ele/ela encontra para incluir discussões que problematizem esses discursos nos planejamentos de suas aulas?

3.3.1. Discursos que resistem

Como professor de LEM-Inglês na rede pública do DF, eu reconheço que o primeiro ato de resistência das três participantes desta pesquisa-ação enquanto nela envolvidas se deu no momento em que elas se inscreveram neste curso através do site da EAPE. Como explico no capítulo anterior, o curso contou inicialmente com apenas 11 inscritos. Vale ressaltar que se, eventualmente, o curso tivesse tido menos do que 10 inscritos, de acordo com as normas da EAPE ele não poderia ter sido realizado. Dos 11 inscritos iniciais, apenas 5 se apresentaram no primeiro encontro. Destas 5, duas precisaram abandoná-lo no decorrer do semestre (uma delas a partir do segundo encontro e a outra a partir do sexto). É por isso que considero sua inscrição no curso e, posteriormente, sua continuação e conclusão, um ato de resistência por parte de Clara, Janaína e Ana. Como relatam as participantes em diferentes momentos das aulas, há poucos cursos oferecidos nesta instituição que sejam voltados especialmente para professores de LEM e, como eu exponho acima, a minha experiência em escolas regulares da SEEDF me

³⁵ Penso, aqui, dentre outros artigos e publicações feitos durante e após o *impeachment*, no trabalho de van Dijk (2017) intitulado *Como a Rede Globo manipulou o impeachment da presidente do Brasil, Dilma Rousseff*.

levou a pensar que não muitos professores (de inglês e de outras áreas) se demonstram abertos para uma conversa, em nossas escolas, sobre como as desigualdades sociais estão relacionadas com o nosso fazer pedagógico. Acredito que os números que acabo de expor possam ser indicativos disso.

Tendo sido o próprio curso um ato de resistência, é importante demarcarmos ao que resistimos durante os encontros e como o fizemos. Uma temática consistente nas discussões realizadas era, pela natureza em si do que estava em pauta, a perspectiva hegemônica sobre o fazer pedagógico. Perspectiva que vai além do ensino de LEM. Como ilustra Clara no terceiro encontro, durante uma conversa sobre o texto de Kleiman (2005),

Material empírico 75

[a] gente tem que usar o que a gente aprende. Eu lembro que eu estudei matriz em matemática, né? E eu decorei, fiz a prova, tirei A e fui fazer química. E aí na primeira semana de química disseram “a gente vai usar matriz” e eu falei “oi?” (...) Por que o professor de matemática falou “a fórmula é essa, você faz isso?” (...) Gente, pra que que serve a fórmula de Bhaskara? (...) E o pior é que tem aplicação no mundo, aplicações reais, palpáveis. Mas os professores do ensino fundamental, a gente tem aquela coisa de “oh, o fulano foi na feira e comprou duas bananas e depois três maçãs, quantas frutas ele tem?” (...) Depois a gente tira esse lado prático das exatas. (Clara, audiogravação. 15/09/17.)

Clara aponta, nesta fala, para o quanto as chamadas práticas abstratas de letramento escolar são recorrentes também em outras disciplinas e ilustra algumas de suas limitações. Nessa fala, as limitações apontadas se referem primariamente a como práticas abstratas tendem a não se ancorar na realidade “palpável” de fora da sala de aula e, assim, não são relevantes para os aprendizes e acabam sendo mais facilmente esquecidas. No ensino de língua inglesa mais especificamente, essas práticas tendem a se resumir ao ensino da forma da língua, suas estruturas morfosintáticas e lexicais, como Janaína expressa no primeiro encontro quando afirma (cf. material empírico 1) que ela trabalha “com meninos de Brazlândia. Há questões sociais mais relevantes do que o verbo *to be*.” Sua menção do verbo *to be* remete à costumaz crítica feita àqueles professores que, muitas vezes, reproduzem em sua prática a crença de que não se pode “avançar” no ensino de inglês se seus alunos não conhecem, ainda, as declinações do presente simples do verbo *to be*. Em outras palavras, Janaína resiste, já no primeiro encontro, à concepção de língua situada na abordagem comunicativa (JORDÃO, 2013).

Ao fim do terceiro encontro, baseando-se em sua leitura de Kleiman (2005), Clara, Ana e Janaína elaboram conjuntamente uma lista de princípios que resumam o letramento crítico. A meu ver, cada um dos itens dessa lista representa, também, uma forma de resistência ao discurso hegemônico sobre o ensino-aprendizagem de inglês:

Material empírico 84

Uma aula dentro da perspectiva do letramento crítico...

- 1) prioriza o discurso sobre a estrutura. A estrutura está em função do discurso, não o contrário;
- 2) parte da realidade, do contexto e do cotidiano dos alunos (Prática Situada). Eles são ponto de partida, não de chegada. Evita Práticas Abstratas;
- 3) é colaborativa e parte dos conhecimentos prévios dos alunos;
- 4) promove o pensamento crítico (questiona os modos de organizar a realidade);
- 5) leva para a sala de aula diferentes tipos de textos;
- 6) permite diferentes interpretações de textos multimodais;
- 7) dá voz às necessidades dos alunos. Motiva-os a se expressar sobre essas necessidades; e
- 8) visa proporcionar momentos de imersão em textos (orais, auditivos, visuais, sensórios) autênticos e significativos. (Atividade realizada em grupo. 15/09/17.)

O discurso hegemônico sobre por que aprender uma língua estrangeira, especialmente o inglês, também esteve em discussão durante os encontros. Um dos momentos em que essa resistência mais ficou marcada foi, penso, no quarto encontro, enquanto discutíamos o texto de Schlatter (2009), como descrito no material empírico 11. Neste momento, Clara se posiciona sobre o que deveria, para ela, ser o objetivo último da aprendizagem de inglês no contexto em que trabalha, objetivo que se resume na frase: “formar o aluno para poder se comunicar na língua”. Janaína é enfática ao responder que não pensa ser esse o objetivo do inglês na escola, explicando, em seguida, qual seria o objetivo em sua visão.

Este momento é emblemático porque relaciona ambas as perguntas que Clara e Janaína haviam trazido para o debate sobre o artigo. Como vemos no material empírico 62, Clara afirma que a proposta de letramento trazida por Schlatter (2009) lhe “parece afastada de uma abordagem comunicativa e sequencial que é muito utilizada hoje em escolas de línguas em geral” e se questiona: “Seria essa proposta eficaz para além de desenvolver o letramento crítico?” Enquanto isso, para o mesmo debate, Janaína havia preparado a seguinte pergunta (cf. material empírico 53): “Podemos atribuir o insucesso do ensino de LE na escola à má compreensão dos objetivos de ensino da língua inglesa para um grupo social marginalizado?”

Duas perspectivas diferentes sobre por que aprendemos uma língua estrangeira se manifestam nessas perguntas e essas perspectivas entram em conflito durante sua discussão, no momento descrito pelo material empírico 11. Para Janaína, “a gente ensina língua estrangeira na escola para acrescentar ao indivíduo visões de mundo e não necessariamente bagagens de

vocabulário em outras línguas”. Momentos depois, reforçando as suas críticas à outra perspectiva, ela volta a indagar:

Material empírico 76

É isso que queremos? É esse o objetivo da nossa escola no Brasil? É disso que os nossos alunos precisam? Talvez existam questões mais primordiais, sabe? (Janaína, notas de campo. 29/09/17.)

É interessante observar como, apesar das muitas “flutuações” no discurso de Clara entre esse momento crítico do quarto encontro e o último encontro do curso (sobre algumas das quais me debruço acima), a sua última fala registrada — que foi, também, a última fala registrada em todo o curso —, durante a nossa entrevista individual, parece ecoar essas reflexões feitas por Janaína. Em suas últimas ponderações, Clara parece aludir às “questões mais primordiais” a que Janaína se refere no material empírico 76 e à conclusão a que ela havia chegado, no material empírico 11, sobre “acrescentarmos” ao aprendiz “visões de mundo”. Reproduzo, a seguir, o momento exato a que me refiro:

Excerto do material empírico 72

Pra gente entender efetivamente o que tá acontecendo a gente precisa dominar a língua. Tanto a nossa língua, no caso o português, mas quando a gente pensa em língua estrangeira... É um jeito de a gente aumentar a nossa compreensão mesmo das coisas, né? De entender melhor. Então acho... E não é só ensinar a língua... Uma coisa que a gente falou muito no curso, [não apenas] ensinar a língua pra viajar ou pra trabalhar, mas ensinar a língua pra perceber o mundo de outra forma, né? E eu entendo que trazer essas discussões, além de ficar ali estudando a gramática, procurando vocabulário, é uma forma da gente realmente entender e usar a língua. Acho que é isso. (Clara, entrevista. 24/11/17.)

Resistir a um discurso hegemônico sobre o que é língua e sobre por que aprendemos línguas estrangeiras é, também, inexoravelmente um ato político. Essa resistência política, não raro, se manifesta sobre questões que, pertencendo igualmente ao âmbito da linguagem e das construções discursivas, são muito frequentemente apartadas dessas discussões e colocadas na dimensão da economia, dimensão que se pretende desvinculada da discursiva (como reflito no primeiro capítulo deste trabalho). No quinto encontro do curso, por exemplo, ao conversarmos sobre os dois artigos do jornal *El País*³⁶ que trouxe para a aula, Ana, Janaína e Clara se posicionam de maneiras que percebo, também, como sendo formas de resistência a um determinado discurso político e econômico que se encontra, atualmente, em uma posição de hegemonia, como relato em minhas notas de campo:

³⁶ “Seis brasileiros concentram a mesma riqueza que a metade da população mais pobre” e “Oito homens possuem a mesma riqueza que a metade mais pobre da humanidade”, ambos de 2017.

Material empírico 77

A discussão que se sucedeu foi muito frutífera. Ana apontou para como o fato de oito homens concentrarem a mesma riqueza que a metade mais pobre da população mundial se relaciona com o machismo da sociedade. Janaína afirmou que, em sua opinião, um sistema que parte do preceito de que não existe problema algum em alguém ser rico não pode se sustentar, comparando-o a uma bomba-relógio. Clara, por sua vez, é enfática ao dizer que o discurso meritocrático é uma farsa (Janaína comenta nesse momento que seu artigo defende o mesmo, relacionando ambos os textos) e critica quem diz “fulano não quer trabalhar”, retorquindo que “é fácil dizer isso se eu não tenho que pegar ônibus de madrugada”. (Notas de campo. 06/10/17.)

Tanto a intersecção evidenciada por Ana entre as questões de gênero e de classe quanto as críticas feitas por Janaína e por Clara ao modelo de produção capitalista e aos discursos que tentam justificá-lo são, a meu ver, maneiras de resistir a um discurso que tenta apagar as estruturas sociais que reproduzem as desigualdades. Esse discurso, como reportaram Ana e Janaína, está muito presente em nossos materiais didáticos. No oitavo encontro, após ter tido um momento para folhear novamente o livro com que trabalha, como descrevo em minhas notas de campo (cf. material empírico 31), “Ana encontrou [nele] o mesmo silêncio sobre as desigualdades, a mesma ausência e o mesmo silenciamento das identidades minoritárias que já havíamos mencionado”. Janaína relata, se referindo à sua experiência com livros didáticos em geral, já ter percebido a mesma naturalização das desigualdades quando, na interação descrita no material empírico 29, afirma: “(...) por exemplo, [o livro] fala “ah, fulano toca piano”. Gente, quem é que toca piano nas classes sociais menos favorecidas? Acho que coisas assim, né, é bem comum.” Momentos depois, ainda refletindo sobre sua experiência prévia com livros didáticos, Janaína e eu temos a seguinte interação:

Material empírico 78

Janaína: Dificilmente, assim... Não aparecem pessoas diferentes da heterossexualidade nos livros. Os livros vêm com várias conversas de casal e sempre casal heterossexual. Então... Hoje eu já vejo um pouco mais de representatividade racial, mas ainda acho bastante estereotipado.

Luís: E ainda é pouco, também, né?

Janaína: É pouco, é pouco. E não é natural. É, “agora nós já colocamos a nossa cota de negros, agora já estamos colocando a nossa cota de asiáticos, olha como esse livro é super internacional”. Não é natural... É, tipo, você coloca o negro fazendo papel de negro, não de uma pessoa qualquer. (Audiogravação. 10/11/17.)

E, pouco depois, ela afirma ainda:

Material empírico 79

E, assim, por exemplo, todas as pessoas que eu já vi de todos os livros didáticos eram cis. Não existe a possibilidade de você encontrar uma pessoa trans num livro didático. Mas essas pessoas existem, elas existem e elas estão em nossas salas de aula.

Principalmente em uma sala de aula de EJA³⁷, tem muitas pessoas trans... Elas estão começando a ocupar as escolas e elas não estão sendo representadas nos livros didáticos. Elas estão entrando em um espaço social que infelizmente não está sendo acolhedor pra elas. (Janaína, audiogravação. 10/11/17.)

Em ambos os momentos, Janaína está apontando para a falta de uma representatividade autêntica de corpos que historicamente têm sofrido com o seu silenciamento em nossas salas de aula. No material empírico 78, ela se refere às pessoas LGBTQ e às pessoas negras. No material empírico 79, às pessoas trans. Sua referência a livros que colocam “o negro fazendo papel de negro” remete às reflexões que Ferreira e Camargo (2014) fazem sobre o livro que analisaram e ecoa as reflexões feitas por hooks (1992) acerca da representatividade da mulher negra no cinema. Segundo essa autora, “até quando representações de mulheres negras estavam presentes em filmes, os nossos corpos e o nosso ser estavam lá para servir” (p. 119). Sua ácida crítica ao que chama de livros “super internacionais” também me recorda fortemente a crítica que faz Kubota (2004) ao multiculturalismo liberal. Janaína está resistindo, em ambos os momentos, a um discurso muito recorrente em nossos materiais didáticos: a ideia de que devemos ensinar para todos igualmente e, ao fazermos isso, ensinarmos para um aluno descorporificado (hooks, 2010), um aluno fora do espaço e do tempo (KLEIMAN, 2005). Um aluno que, se seguirmos a linha das críticas de pensadoras feministas e negras da interseccionalidade, como Carneiro (1995), hooks (2000) e Ribeiro (2016), é, necessariamente, homem, branco, hétero, cis e de classes privilegiadas.

Clara resiste, similarmente, em diversos momentos, a discursos essencializadores sobre classe. Um dos momentos mais emblemáticos, para mim, se dá quando ela critica (cf. material empírico 24) o discurso conservador sobre a letra do *funk*, um discurso que propositalmente ignora os mecanismos de divisão social que reproduzem a realidade por trás do que é cantado ao mesmo tempo em que hierarquiza os estilos musicais e, por conseguinte, as culturas de que são produto. A manutenção do capital simbólico (BOURDIEU, 2001) associado às culturas consideradas eruditas tem, como Clara parece aludir em sua fala, consequências muito concretas para os que são dele desprovidos dentro do campo de relações de força e de reprodução social. É, como ela aponta, sobre essas consequências concretas que fala “a letra do *funk*”: e elas que “deveria[m] chocar”, muito mais do que a letra em si.

A semelhança entre os momentos que acabo de descrever com aqueles que escolhi para a seção anterior não me passou despercebida. Como disse anteriormente, não é o objetivo desta análise a separação ontológica entre o reconhecimento, por parte das participantes, de seus

³⁷ Educação de Jovens e Adultos.

papeis enquanto agentes políticas (assunto daquela seção) e as possibilidades de resistência por elas delineadas (foco da seção atual). Isso se dá porque posicionar-se politicamente, isto é, situar-se em um oceano de discursos diferentes sobre as desigualdades sociais e sobre o papel do professor quando por elas defrontado e, ulteriormente, admitir a agência política desse papel, tomando partido contra os discursos hegemônicos e em favor das classes desprivilegiadas, é um ato de resistência. Não se isentar em um mundo onde a “neutralidade política” se faz objetivo pedagógico em um projeto de lei federal é, sem dúvida, um ato de resistência.

O que os exemplos de resistência que acabo de descrever têm em comum é a percepção que lhes é subjacente de que, nos discursos sobre as desigualdades que inevitavelmente adentram a nossa sala de aula (seja velando-as ou confrontando a sua realidade), nas práticas de letramento que para ali trazemos e nos próprios objetivos que estabelecemos para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, “o espaço de diferenças, dentro do qual as classes existem, (...) não [é visto] como algo dado, mas como *algo que é feito*” (BOURDIEU, 1994, p. 28, grifo no original). Se as diferenças são *feitas*, são mantidas discursivamente, é também pelo discurso que podemos resisti-las. E, dentre as possibilidades de agência a que temos acesso enquanto professores, uma das mais importantes reside nos nossos planejamentos.

3.3.2. Trazendo a realidade para o planejamento das aulas

Tendo em mente as considerações feitas acima, é válido frisar que a palavra “realidade”, no subtítulo do curso oferecido na EAPE que dá o nome à presente subseção, não é vista, assim sendo, para os fins desta análise, como algo fixo, (pre)determinado, objetivo e imutável. Assim como afirma o item 4 da lista de princípios elaborada por Ana, Janaína e Clara após a leitura e discussão de Kleiman (2005), uma aula dentro da perspectiva do letramento crítico “questiona os modos de organizar a realidade”. Os *modos*, plurais, de se organizar a realidade e o próprio entendimento que deles fazemos é que devem ser evidenciados e problematizados nas nossas práticas de letramento. Essa compreensão ecoa, não coincidentemente, o pensamento de Foucault (2004), para quem uma análise histórica politicamente importante “não é a história do verdadeiro, não é a história do falso, é a história da veridicção” (p. 38), ou seja, a história do que pode ou não pode ser considerado real ou irreal. O letramento crítico, portanto, como explica Menezes de Souza (2011), “deve promover a percepção resultante de que essa *história*, longe de ter acabado, constitui e afeta a percepção do *presente*” (p. 4, grifos no original), da nossa *realidade* presente. É com vistas a esse princípio do letramento crítico, bem como aos

outros sete enumerados por Ana, Janaína e Clara, que me volto agora aos planejamentos por elas produzidos.

Apresento a seguir três dos planejamentos que me foram entregues durante os dez encontros: um de cada participante e ilustrando, ao mesmo tempo, cada um dos três momentos do curso em que estes planejamentos foram realizados, tendo sido o primeiro (de Clara) entregue no quarto encontro, o segundo (de Ana) entre o sétimo e o oitavo encontros e o terceiro (de Janaína) no décimo e último encontro do curso. Cada um desses três planos de aula está reproduzido em sua integridade abaixo, sendo preservada apenas a identidade das professoras. Tive também o cuidado de manter a formatação, em cada um dos três quadros a seguir, o mais próximo possível da do planejamento original.

Quadro 4. Material empírico 81: Planejamento de Clara (29/09/17)

Descrição das turmas

Curso:	E6
Proposta da aula:	Praticar comparativos e superlativos incentivando a reflexão crítica a partir de um texto motivacional para discussão
Período:	30 minutos
Número de alunos:	≈ 15 alunos
Idades:	>18
Nível linguístico:	A2/B1 (Os alunos já tiveram a oportunidade de praticar de forma controlada o uso de comparativos e superlativos).

Procedimentos

Conteúdo e ações do professor	Ações dos alunos	Materiais	Tempo
Tempo total: 30'			
Iniciar perguntando aos alunos o que eles compram com frequência. Perguntar quanto gastam e o que motiva as compras.	Os alunos em trios elencam o que compram com frequência e as motivações.	Papel/lápis	5'
A partir das listas feitas, promover comparações entre o que os alunos consomem, utilizando comparativos e superlativos. (<i>important, cheap, good, bad, interesting, useful</i> etc ³⁸).	Os alunos (nos mesmos grupos) irão usar as formas de comparativos e superlativos aprendidas anteriormente para elencar a importância dos produtos que consomem no dia a dia.	Papel/lápis	10'
Apresentar a foto/frase e incentivar os alunos a analisarem o texto em questão. Anotar os comentários mais relevantes no canto do quadro.	Incentivar os alunos a levantarem hipóteses sobre o local onde tal texto estaria exposto, seu significado, se concordam ou não com o proposto.	Projeter; lápis/papel	5'
Relacionar a lista feita (o que os alunos consomem) com o texto (texto motivacional da discussão).	Incentivar os alunos a verificar a aplicabilidade da frase ao que eles compram. Comparar o texto ao	Projeter	5'

³⁸ “Importante, barato, bom, ruim, interessante, útil etc”

	entendimento e relação deles ao mundo do consumo, utilizando ainda a estrutura em foco (comparativos e superlativos).		
Dividir os alunos em novos grupos, para que eles apresentem as conclusões de seus grupos iniciais ao restante da sala, procurando usar estrutura linguística trabalhada (<i>sic</i>).	Os alunos apresentaram suas conclusões a diferentes grupos, utilizando a estrutura gramatical de forma menos controlada e procurando trabalhar de forma crítica o texto.	Projektor	5'

O “texto motivacional” a que Clara se refere em seu plano se trata do anúncio de um banco singapurense representado pela Figura 2 (cf. seção 3.1.2), que foi escolhido por ela, Ana e Janaína ao término do segundo encontro para servir de inspiração para o primeiro planejamento realizado. Como explico acima, esse planejamento foi apresentado para as suas duas colegas e entregue para mim no quarto encontro, que se deu duas semanas depois do terceiro encontro, quando as três participantes elaboraram em conjunto a lista de princípios do letramento (material empírico 84) motivadas pela leitura de Kleiman (2005).

Dos oito itens da lista, o que me parece ter estado mais evidente para Clara durante a elaboração do plano foi o item 3, sobretudo no que ele se refere ao uso dos conhecimentos prévios dos alunos. Isso faz sentido quando consideramos a sua dura crítica, no material empírico 75, às práticas de letramento que não encontram, em suas palavras, alguma “aplicação no mundo”. Esta mesma característica é também fortemente presente nos outros dois planos trazidos por ela, o que me leva a crer que Clara valoriza bastante a ideia de que a sala de aula não é um lugar fora do mundo, do seu e do de seus alunos, e deve, então, ser por ele permeada.

Outro princípio do letramento que consta na lista supracitada e que, a meu ver, está marcado em seu plano, especialmente em suas três últimas atividades, é o que está no item 6: uma aula dentro da perspectiva do letramento crítico “permite diferentes interpretações de textos multimodais”. Esse princípio se manifesta nas discussões proporcionadas, no incentivo de Clara para que seus alunos analisem a imagem e compartilhem suas interpretações e no estímulo para que eles relacionem o texto com as suas próprias realidades.

É significativo o fato de que Clara tivera a oportunidade, antes de nos apresentar o seu planejamento, de aplicá-lo com algumas de suas turmas. Em dois momentos distintos, durante a sua apresentação de seu plano, ela descreve essa experiência. No primeiro deles, Clara demonstra ter ficado positivamente surpresa com os resultados da discussão realizada e nos dá o exemplo da participação de uma de suas alunas:

Engraçado que eu pensei que ia sair coisas como “porque a gente não compra tudo” e uma aluna disse “*shopping isn't always the answer*³⁹ porque eu não tenho dinheiro”. Eu perguntei: “A gente pode dizer, aqui na nossa situação, que *shopping is always the answer*⁴⁰? Essa propaganda serve pra gente aqui?” [Ela respondeu:] “Se eu tivesse dinheiro ia ser a resposta, mas como eu não tenho, então não pode ser” (Clara, audiogravação. 29/09/17.)

Comparando as expectativas que Clara admitiu nutrir quanto às respostas que ela obteria (“porque a gente não compra tudo”) com a resposta que ela de fato obteve (“como eu não tenho [dinheiro], então não pode ser [a resposta]”), posso fazer algumas inferências sobre os motivos subjacentes à surpresa que ela relata. Penso que a resposta “porque a gente não compra tudo” remete ao conhecido bordão que diz que “o dinheiro não compra a felicidade” e que Clara esperava que seus alunos seguissem essa linha de pensamento. A resposta de sua aluna trouxe à tona toda uma dimensão crítica que estava implícita na discussão que Clara propusera: sua aluna se identificou como pertencente a uma classe social menos privilegiada e, ao fazê-lo, acentuou a importância das limitações materiais com que talvez ela tenha de lidar, priorizando-as, mesmo, ao ideal por vezes vago de felicidade que, para quem lida com essas limitações, pode ser uma preocupação menos imediata.

O segundo momento em que Clara retrata a experiência que tivera com a aplicação de seu planejamento está reproduzido no material empírico 12. Clara alega, nesse momento, que seus alunos “usaram muito [o] português” durante as discussões que a problemática trazida provocou, mas que, no fim, ficou “feliz com o resultado”. Essa conclusão alude à sua fala (cf. material empírico 72), na entrevista que tivemos ao fim do curso, sobre como, mais do que “ensinar a língua pra viajar ou pra trabalhar”, o objetivo do professor de língua inglesa deveria ser “ensinar a língua pra perceber o mundo de outra forma, né? E eu entendo que trazer essas discussões, além de ficar ali estudando a gramática, procurando vocabulário, é uma forma da gente realmente entender e usar a língua”. As discussões tidas e o aprendizado que elas proporcionaram, no fim, compensaram, para Clara, o fato de seus alunos terem lançado mão de sua língua materna (o que, como ela já havia mencionado, ela preferiria evitar) e esse reconhecimento, afinal, está em consonância com o objetivo de levar os seus aprendizes a “perceber o mundo de outra forma”.

O segundo planejamento que Ana trouxe ao curso tem alguns pontos em comum com o plano de Clara que acabo de apresentar, tais como o foco nos contextos e nas realidades de seus aprendizes (item 2 na lista de princípios), o uso de diferentes tipos de texto (item 5) e o

³⁹ “Comprar nem sempre é a solução”

⁴⁰ “Comprar sempre é a solução”

encorajamento de interpretações diversas (item 6). Apesar do segundo planejamento ter sido adiado para o sétimo encontro, Ana somente o enviou para mim por e-mail na véspera do oitavo encontro e, por isso, não pôde apresentá-lo às suas colegas e ouvir as nossas recomendações como Clara e Janaína. No entanto, por ter sido um planejamento repleto de aspectos interessantes, penso ser oportuno reproduzi-lo aqui.

Quadro 5. Material empírico 82: Planejamento de Ana (09/11/17)

Conteúdo: Uso do dicionário/Desigualdade social/Verbo modal - *Should*⁴¹

Série: 7º ano

Objetivo geral: Desenvolver a capacidade de observação dos alunos aos problemas sociais em seu meio, assim como promover estratégias de amenização ou até mesmo contribuição perante a problemática.

Objetivos específicos:

1 – A partir da leitura de imagens, e da utilização do verbo modal *Should*, identificar alguns problemas de desigualdade na escola.

2 – Compreender que as desigualdades sociais se faz no dia-a-dia pelo fato da oposição entre pobreza e riqueza (*sic*), que podemos constatar diante das estatísticas e até mesmo pelos próprios meios de comunicação.

Procedimentos:

- Levar um slide com diversas imagens que retratem a desigualdade social, pedir para os alunos analisarem e apontarem quais daquelas imagens estaria presente no seu meio (*sic*).
- Passar um vídeo explicativo sobre o conteúdo gramatical do verbo modal *Should*.
- Fazer uma roda de conversa associando as imagens e o vídeo.
- Os alunos irão procurar algumas palavras no dicionário e logo após farão uma lista de atitudes que poderiam fazer para melhorar os problemas sociais, para isso cada aluno terá um “anjo”, um colega de sala de aula, para cobrar depois se o aluno fez alguma coisa para contribuir com a solução do problema que ele escolheu.
- Atividade de fixação no caderno.
- Se o tempo permitir no final, como forma de avaliação, será formado um grande círculo onde cada aluno demonstrará com um gesto o que achou da aula.

Este plano se destacou de seus outros dois pelo potencial que tem, em minha opinião, para se tornar um projeto que dure várias aulas. Seu interesse em saber como as imagens por ela selecionadas poderiam se relacionar com as realidades de seus alunos, na primeira atividade do plano, demonstra uma preocupação, de sua parte, com trazer para a sua aula uma prática situada de letramento. Para tanto, Ana mobiliza em sua aula diferentes sistemas semióticos: imagens, um vídeo e dicionários. Na terceira atividade, ela pede que os alunos relacionem os dois primeiros (as imagens e o vídeo) e, ao pedir, na quarta atividade, que seus alunos produzam

⁴¹ “Deveria”

frases sobre as imagens usando o modal *should* com a ajuda de um dicionário, Ana entretence todos os textos trazidos em um único evento de letramento multissemiótico (KLEIMAN, 2005).

São dignas de nota, igualmente, a natureza da problemática que ela aborda desde a primeira atividade e a maneira como ela o faz: a escolha desse tema e as aberturas feitas para a sua reflexão, penso, darão “voz às necessidades dos alunos”, estimulando-os “a se expressar sobre essas necessidades” (item 7 da lista de princípios). Esse tema, vale recordar, não havia sido predeterminado como o do primeiro planejamento, que ela, Janaína e Clara elegeram no segundo encontro.

Outra escolha que me chama a atenção, em seu plano, diz respeito ao uso do português pelos seus alunos. Apesar de ela não indicar expressamente que eles irão analisar as imagens, na primeira atividade, e associá-las ao vídeo, na terceira, em português ou inglês, posso inferir, pela experiência que tive com turmas de 7º ano no mesmo contexto que Ana, que parte ou grande parte da discussão seria realizada em português. Essa escolha me parece estar em conformidade com o discernimento que têm Otheguy *et al* (2015) de práticas de translinguagem. Segundo os autores, essas práticas “têm a ver com o ato, por parte do falante, de se dispor livremente de todos os seus recursos lexicais e estruturais” (p. 297).

Por fim, penso ser significativo o fato de que este plano tenha sido entregue treze dias depois do sétimo encontro: o encontro no qual Ana admitiu, como vimos no material empírico 28, ter passado a “[olhar] de outra forma” para a “questão do professor não ter que ensinar a jogar o papel no chão” graças à sua interação com Clara e Janaína mais cedo naquele mesmo encontro. Como já argumentei, penso ter sido esse momento um ponto crítico em sua (re)construção identitária como professora de inglês.

Assim como o plano de Ana tem, como acabei de discutir, alguns pontos em comum com o de Clara, também se percebem no plano de Janaína que reproduzo a seguir algumas similaridades com o de Ana. Janaína preza por partir da realidade de seus alunos (item 2 na lista de princípios), por levar para a aula diferentes tipos de textos (item 5) e por, através das discussões críticas que esses textos proporcionam, dar voz às necessidades de seus alunos (item 7). Dos três possíveis temas sugeridos ao fim do nono encontro, como já foi mencionado, Janaína escolheu preparar um plano abordando a intersecção entre raça e classe.

Quadro 6. Material empírico 83: Planejamento de Janaína (24/11/17)

Informações gerais	Nível dos estudantes: 3º ano do Ensino Médio com proficiência em língua inglesa variada (A1 – B1). Number of students ⁴² : 30 – 40.
---------------------------	---

⁴² “Número de alunos”

Objetivo geral	Os alunos irão refletir sobre questões de raça e classe no Brasil e internacionalmente, desenvolvendo o senso crítico em relação às diferenças do racismo no Brasil e em países que sofreram um outro processo de colonização. Simultaneamente, os alunos irão expandir vocabulário.
-----------------------	--

Tempo	Procedimentos	Materiais e recursos	Padrões de interação
5'	Individualmente, os alunos responderão um questionário sobre sua percepção de raça e classe social.	Worksheet ⁴³	Alunos
10'	Em duplas, eles discutirão suas respostas.		Alunos-alunos
10-15'	Mostrar imagens de pessoas que são símbolos de representatividade negra, ainda em duplas, alunos discutirão questões como: <i>Who's considered black in Brazil? Why? Is a black Brazilian different from a black North American or a black British person? We recently celebrated "Consciência Negra" in Brazil. Why do we have such a date? What exactly are we celebrating?</i> ⁴⁴	PowerPoint	Alunos-alunos
15'	Exibir trecho da série <i>Dear White People</i> ⁴⁵ e um trecho do <i>TED talk</i> ⁴⁶ de Taís Araújo. A partir do vídeo, os alunos responderão questões estilo ENEM (<i>sic</i>).	Projetor de vídeo e áudio; Worksheet	Alunos
10'	Discutir respostas em pequenos grupos e em seguida correção com a turma toda.	Quadro	Alunos-alunos; Professor-alunos
15'	Apresentar texto " <i>How to know if you're a hipster racist</i> ⁴⁷ " em grupo os alunos responderão questões (<i>sic</i>): Qual a ideia principal do texto? Quais as palavras chave de cada parágrafo? O que apresenta condiz com algo que você já presenciou?	Worksheet	Alunos-alunos Professor-alunos
15'	Apresentar a música " <i>Redemption Song</i> ". Os alunos farão, em duplas ou trios, a organização da letra. Resumir o que diz a música selecionando, no mínimo, 10 palavras-chave.	Slips of paper	Alunos-alunos
	Apresentar o texto "Abolição no Brasil: Uma alegoria do descaso" como tarefa de casa (<i>sic</i>), os alunos escreverão uma redação com o tema "Racismo velado e apartheid, racismo na atualidade como resultado de diferentes processos de colonização".		

Janaína, tanto neste terceiro planejamento, como no anterior, em que pretendeu discutir um artigo da BBC⁴⁸ sobre como Michel Temer tem evadido às investigações criminais de que

⁴³ "Folha de tarefa"

⁴⁴ "Quem é considerado negro no Brasil? Por que? Um negro brasileiro é diferente de um negro norte-americano ou um negro britânico? Nós celebramos recentemente "Consciência Negra" no Brasil. Por que nós temos essa data? O que estamos celebrando exatamente?"

⁴⁵ "Cara Gente Branca"

⁴⁶ "Conferência TED"

⁴⁷ "Como saber se você é um racista *hipster*"

⁴⁸ BBC. Brazil's Michel Temer: A Master of Survival. 2017.

é alvo, não demonstrou se preocupar com o impossível objetivo da “neutralidade” política do professor de línguas. Em ambos os planejamentos, ela se posiciona de maneira incisiva, num, sobre as alegações de corrupção que surgiram a respeito do atual presidente do nosso país e, no outro, sobre o racismo que permeia as estruturas sociais no Brasil e fora dele.

Seu plano de aula parte, assim, da realidade e do contexto dos seus aprendizes quando, já na primeira atividade, faz emergir através de um questionário inicial as percepções que eles têm acerca das questões de raça e de classe. Como ela reflete (cf. material empírico 40), em outro momento do décimo encontro (após ter-nos apresentado o plano de aula em questão), enquanto elaborava esse plano Janaína se questionou bastante: “o que que os meus alunos, na minha realidade, os meus meninos de Brazlândia, mais precisam refletir acerca dessa questão de raça e classe?” Percebo nessa preocupação uma vontade manifesta de se trazer práticas situadas de letramento para os seus estudantes.

Uma outra característica que nos salta aos olhos em seu planejamento é a variedade de textos trazidos por ela: questionários, imagens, vídeos, artigos online e uma música. Além disso, como se pode perceber no decorrer de toda a aula, Janaína busca estimular as diferentes interpretações dos textos multimodais sendo analisados. Considerando-se as problemáticas levantadas, noto que cada um dos eventos de letramento trazidos está impregnado com as possibilidades de discussões críticas que, como as participantes levantaram no item 7 da lista de princípios, dariam voz às necessidades dos alunos — em especial, a meu ver, a última pergunta sobre o texto “*How to know if you’re a hipster racist*”: “O que o texto apresenta condiz com algo que você já presenciou?” Penso, ainda, que tais discussões podem ser mais proveitosas e frutíferas quando, justamente, o professor está situado ética e politicamente face à questão levantada.

Todo o seu planejamento, mas principalmente a terceira atividade da aula, me recorda a fala de Janaína (cf. material empírico 78) sobre os livros didáticos com que já trabalhou e a questão da representatividade racial neles. Segundo ela, os livros tendem a reproduzir imagens estereotipadas sobre os negros e a “coloca[r] o negro fazendo papel de negro, não de uma pessoa qualquer”. Creio que ela estava pensando nessa questão quando elaborou a atividade em que projeta para os seus alunos “imagens de pessoas que são símbolos de representatividade negra”.

Ainda outro aspecto relevante de seu plano é como ele “prioriza o discurso sobre a estrutura” (item 1 da lista de princípios). Sua aula não é, aludindo à sua reflexão no material empírico 1, uma aula sobre o verbo *to be*. É uma aula em que seus alunos usam o verbo *to be* para falar de “questões sociais mais relevantes” para eles em seu contexto. O discurso é o ponto

de partida e as estruturas morfossintáticas e lexicais estão em função dele. Como Janaína me disse, após a minha pergunta no material empírico 39, mesmo que as práticas de letramento trazidas partam do discurso, seus alunos trabalhariam, ao realizá-las, as estruturas das perguntas, as *wh-words* e o vocabulário “[r]elacionado às questões de raça”. É igualmente considerável que Janaína tenha escolhido trazer para o seu planejamento dois textos em língua portuguesa: um vídeo de uma apresentação da atriz Taís Araújo e um artigo publicado na página *online* do grupo Geledés – Instituto da Mulher Negra. A escolha desses textos em língua-mãe reforça a minha impressão de que o seu planejamento se enquadra no primeiro item da lista de princípios do letramento que Janaína elaborou com Clara e Ana, ao mesmo tempo em que remete à citação de Otheguy *et al* (2015), acima, sobre práticas de translinguagem.

Ao propor discutir questões sobre racismo em sala de aula, questões essas tão marcadas politicamente e tão costumeiramente silenciadas em práticas de letramento escolar tradicionais, Janaína está, sem dúvida, se pautando pelo princípio do letramento que ela, Clara e Ana resumiram no item 4 de sua lista: uma aula dentro da perspectiva do letramento crítico “promove o pensamento crítico (questiona os modos de organizar a realidade)”. Penso ser este, de todos, o maior ponto em comum entre os três planejamentos que trago aqui. Os três planejamentos visam levar os aprendizes a se lembrar dos jogos sociais (*illusio*) e das regras dos jogos que habilmente se fazem esquecer (BOURDIEU, 1994).

Vários exemplos de resistência podem ser encontrados nos planos aqui analisados. O plano de Clara, por exemplo, resiste 1) às práticas abstratas de letramento, quando parte dos contextos dos alunos e 2) à visão de que uma única interpretação é correta ao lermos um texto, quando oferece um caminho para o que Kramsch (2006) chamou de “o componente indispensável para a competência simbólica”: a tolerância à ambiguidade. Ana, por sua vez, resiste 3) à ubiquidade de textos cujo fim específico é a “atividade analítica escolar” (KLEIMAN, 2005, p. 40) situada exclusivamente dentro das paredes da escola, trazendo variados tipos de texto com finalidades diversas; 4) ao silenciamento dos desejos e dos investimentos dos estudantes, encorajando-os a falar de suas necessidades; 5) à centralidade da episteme do falante nativo, com sua perspectiva monoglóssica sobre o fazer pedagógico (KUMARAVADIVELU, 2009), possibilitando que seus aprendizes lancem mão mais livremente dos recursos linguísticos de que se dispõem (OTHEGUY *et al*, 2005); e 6) ao discurso de que a “educação” é o papel inalienável da família, enquanto o “ensino” é o da escola, pautando as práticas de letramento trazidas em questões profundamente ancoradas nas realidades dos alunos. Janaína, por fim, resiste 7) ao discurso que defende ser a “neutralidade”

política um objetivo para o professor, trazendo problemáticas peremptoriamente políticas — e se posicionando ante a tais problemáticas — para a sala de aula; 8) ao silenciamento de corpos historicamente excluídos da produção de nossos materiais didáticos, conduzindo-os ao centro do palco de seu planejamento; e 9) à centralidade que têm práticas de letramento escolar voltadas ao ensino de estruturas linguísticas e assepsiadas de toda a possibilidade de uso autêntico dessas estruturas, prezando pelo discurso e recolocando as estruturas em sua posição secundária em relação ao que é dito. Todos os três planos, a meu ver, resistem 10) a um modo único de se ler, interpretar e *fazer* a nossa realidade social, criando espaços para que os alunos repensem o que sabem sobre o consumo, as desigualdades e o racismo como regras dos jogos sociais que inadvertidamente nos esquecemos de estarmos jogando.

Soares (2000) tece críticas, como exponho na seção anterior, a três discursos muito presentes em nossas escolas: a teoria da deficiência cultural, que relaciona ao trabalho do sociólogo inglês Basil Bernstein, a ideologia da diferença linguística, que relaciona ao trabalho do linguista americano William Labov, e a teoria do capital linguístico, que relaciona ao trabalho do sociólogo francês Pierre Bourdieu. Ao fim de sua exposição, essa autora propõe uma quarta teoria, a que chama de um bidialetismo para a transformação e que, segundo ela, responde melhor à contradição que as outras três teorias colocam:

(...) não podendo ser *redentora*, a escola também não é *impotente*: (...) [ela pode] vitalizar e direcionar as forças progressistas nela presentes e garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizam para a participação no processo de transformação social. Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política e de reivindicação social (p. 73, grifos no original).

Penso estarem os planejamentos que analisei nesta seção bastante alinhados à visão de Soares (2000) por possibilitarem, como discuti, que os alunos questionem os *modos*, plurais, de se organizar a realidade. Esse é um propósito de crucial importância para o momento histórico presente. Como argumento no início desta seção, creio ser a partir da consideração do que nos ameaça que podemos nos articular como uma frente de resistência. Enquanto escrevo estas palavras, o fascismo emergente no Brasil se impõe como uma ameaça real. Esse fascismo se revela através da possível eleição, dentro de algumas semanas, de um candidato à presidência sanguinário e cheio de ódio por minorias sociais, pelos povos indígenas, pelas pessoas negras, pelas pessoas LGBTQ, pelas mulheres, pelas classes desprivilegiadas de nosso país e por qualquer pensamento e atitude políticas que busquem diminuir o sofrimento dessas pessoas. Por isso repito que, neste momento por que passamos mais do que nunca, é primordial o

propósito de nos articularmos para que criemos espaços onde os nossos alunos, através das práticas de letramento que para eles trouxermos, possam começar a, usando os termos de Clara, “perceber o mundo de outra forma”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*The time to join together and reimagine our economic futures is now.
The time to rethink class, to find out where we stand is now.*⁴⁹

(hooks, 2000, p. 163)

As palavras de ordem escritas por hooks (2000) há dezoito anos permanecem muito atuais. Contudo, não obstante a gravidade do momento atual, como aponto ao fim do capítulo anterior, e das questões políticas levantadas em todo este trabalho, seu intuito inicial, com que desejo também o concluir, é norteado pela esperança. Sem ela, não haveria por que planejar aulas que perspectivem mudanças sociais, por que preparar ou se inscrever em um curso sobre letramento crítico e desigualdades, por que fazer uma pesquisa-ação e redigir uma dissertação sobre esses temas. É sob essa nota que procuro fazer, aqui, as últimas considerações deste trabalho.

Uma das intenções originárias por trás da proposta de uma pesquisa-ação realizada em conjunto com outras professoras de LEM da SEEDF era, como explico na introdução, que essas professoras pudessem encontrar um lugar, hoje ainda muito raro, para conversarem sobre suas necessidades específicas e comuns, sobre as dificuldades que enfrentam onde trabalham e sobre de que diferentes modos poderiam entendê-las para então tentar solucioná-las. Ao encerrar o curso, na última semana de novembro de 2017, tive duas certezas: a primeira era a de que, mesmo que por um tempo relativamente curto, as três participantes dessa pesquisa e eu pudemos fazer justamente isso. Durante treze semanas nós fizemos parte de uma comunidade de práticas — compartilhamos, como ensina Wenger (1998, *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007), a mesma preocupação por algo que fazemos e aprendemos a fazê-lo melhor à medida que interagimos neste período. A segunda certeza, de que espaços como esse são realmente muito importantes e, por enquanto, demasiadamente escassos em nosso contexto de trabalho. Hoje, quase um ano após o seu término, percebo que a aflição que eu tinha devido à fugacidade do curso se devia justamente à compreensão da importância aferida àquele espaço e aos temas sobre os quais nele pudemos refletir. Felizmente, posso dizer que, enquanto escrevo, Ana, Clara e Janaína têm frequentado os encontros do Grupo de Estudos e Pesquisas Identidades, Práticas de Letramento e Emoções no Ensino-Aprendizagem de Línguas e na Formação Docente.

⁴⁹ A hora de nos unirmos e reimaginarmos os nossos futuros econômicos é agora. A hora de repensarmos classe, descobrirmos onde nos posicionamos é agora.

Para elucidar melhor quais foram as preocupações que nos uniram enquanto uma comunidade de práticas e o que mudou, durante o curso, na forma com que lidamos com elas, retorno, a partir daqui, às quatro perguntas de pesquisa que apresentei na introdução deste trabalho e em torno das quais orbitou a análise feita no capítulo precedente. A primeira delas foi:

1) Qual é o papel do/a professor/a de línguas da rede pública do DF no que concerne às questões de desigualdade social?

Como assinalo acima, penso que desde o momento em que Ana, Clara e Janaína optaram por se inscrever no curso *Desigualdade social e letramento crítico no ensino de línguas: trazendo a realidade para o planejamento das aulas* através do sistema da EAPE, elas se manifestaram interessadas na problemática das injustiças sociais e com sua relação com o nosso fazer pedagógico. Elas dão mais de um indício disso ao longo do curso. Contudo, como não haveria de deixar de ser, por partirem de lugares diferentes e se encontrarem em contextos de trabalho diferentes durante o curso, as três participantes desta pesquisa demonstraram ter, da primeira à última aula, posicionamentos também inteiramente diferentes sobre essa problemática. Concentrando-me, porém, no que têm em comum os seus percursos do primeiro ao décimo encontro, entendo que o eixo em torno do qual esses posicionamentos diferentes se movimentaram diz respeito à questão de como é inevitavelmente político o papel da professora de LEM na escola pública do DF. Como afirma Pennycook (2001), “(...) nós já estamos envolvidos. Nós não podemos enterrar as nossas cabeças na areia como a avestruz liberal que tem sido a linguística aplicada” (p. 138).

A compreensão desse papel político se dá, manifestamente, de maneiras diferentes para cada uma das três participantes desta pesquisa. Para entender como Ana, Janaína e Clara se posicionaram quanto a ele no tempo em que dela fizeram parte, regresso à segunda pergunta norteadora desta pesquisa:

2) “Como ele/ela reconhece este papel?”

Ana, como expõe na pergunta que elaborou para o debate no quarto encontro, se preocupava especialmente com a questão de como “incentivar” seus alunos de Samambaia a aprender inglês. Nessa pergunta, ela chama a atenção para o fato de seus alunos serem “de periferia” e, ao fazê-lo, demonstra ter um entendimento similar ao de Janaína quando, em sua pergunta para o mesmo debate, levanta a questão “dos objetivos do ensino para um grupo social marginalizado”. Ambas estão, nessas perguntas, evidenciando o que têm de específico no

contexto onde trabalham e, por conseguinte, nas necessidades de seus alunos. Ana, contudo, afirma ainda crer, no sétimo encontro, em um discurso, a meu ver, muito recorrente nas escolas hoje, que prega que “a família educa e o professor ensina”. Essa afirmação revela, como discuto no capítulo anterior, um posicionamento sobre o papel do professor: uma tentativa de eximi-lo da responsabilidade social e política que tem pela natureza do seu trabalho. Essa crença começa a ser desconstruída, como admite por duas vezes a própria Ana, com os questionamentos trazidos por Clara e Janaína. Penso que o início de seu reconhecimento de como, para usar seus próprios termos, o professor pode “ensinar” e “educar”, e de como os dois conceitos não podem ser realmente diferenciados, marca um momento crítico em seu reconhecimento do seu próprio papel político. “Educar”, nesses termos, seria “ensinar” com um olhar para os investimentos, os desejos e as necessidades específicas de seus alunos, não para os investimentos, os desejos e as necessidades que alguém distante de sua sala de aula e de sua realidade pensa serem os de um “aluno médio”, descorporificado: e esse olhar é terminantemente político.

Janaína demonstra, em diversos momentos do curso, estar preocupada com trazer as questões mais relevantes para os seus alunos de Brazlândia. Essa inquietação faz um paralelo com o percurso de reconhecimento de Ana do próprio papel político enquanto professora, por ser proximamente relacionada à questão dos objetivos do ensino-aprendizagem da língua inglesa no contexto da escola pública do DF. Segundo Janaína, esses objetivos não deveriam ser os mesmos para todas as classes sociais e, se tratando de classes menos privilegiadas, eles deveriam se associar com a introjeção em seus alunos de, em seus termos, “visões de mundo mais amplas”. Esse posicionamento me recorda o que diz Pennycook (2001) acerca do construto da voz, que ele entende como “uma compreensão mais ampla do engendramento de possibilidades para articularmos realidades alternativas” (p. 130). As problematizações que ela traz para seus alunos no plano de aula sobre o qual me volto na análise acima me parecem estar alinhadas com essa sua visão ao possibilitar, para seus alunos, que repensem o que sabem sobre questões de raça e racismo e como essas questões estão intrincadas em nosso tecido social. O papel político que ela assume enquanto professora de LEM é, portanto, também um papel que anseia pelas transformações sociais a que seus alunos podem dar início.

Clara também demonstra, em mais de um momento durante as aulas, se inquietar sobre como diminuir a distância, para os seus alunos, entre o que é feito em sala de aula e o que eles podem fazer fora dela. Todavia, talvez pelas peculiaridades do seu contexto de trabalho, pelas suas percepções do que é esperado de uma professora de inglês naquele contexto ou pelas experiências que ela pode nele ter vivido (algumas das quais ela nos narra em diferentes

momentos), ela demonstra, ao mesmo tempo, um certo nível de receio com a abordagem de temas críticos em sala de aula. Ao justificá-lo, Clara acaba se aproximando bastante de concepções de ensino e de língua inseridos na perspectiva da abordagem comunicativa (JORDÃO, 2013). Essa conformidade representa, a meu ver, e como defendo no capítulo anterior, uma contradição com a sua percepção (que ela admite ter no quarto encontro do curso) de que o professor não pode ser isento política e ideologicamente. Entendo muitas de suas mudanças de opinião, ao longo do curso, como sendo provocadas por essa dificuldade em conciliar essas duas crenças. Pela natureza do que ensinamos, essa “neutralidade” política é, de fato, um objetivo impossível. Clara aponta para uma possível saída ao reconhecer no caminho da “subversão”, que considera ser oposta à “revolução”, um meio-termo que lhe seria mais alcançável. Ao término do curso, ela reforça que o objetivo do ensino de inglês, como havia defendido Janaína, deveria focar, por fim, em ajudar os seus alunos a “perceber o mundo de outra forma”. Essa última fala pode não significar um posicionamento definitivo, como nenhuma das falas das outras participantes significou tampouco, mas indica, em minha opinião, uma admissão de novas reflexões sobre o papel do professor que, sob esse prisma, seria, como argumento acima, irremediavelmente consciente de sua agência política.

Resumindo, esta pesquisa-ação possibilitou que Ana, Janaína e Clara ponderassem juntas acerca de seus papéis como professoras e, apesar de fazê-lo de modos diferentes, partindo de pontos diferentes e explicitando-o em níveis diferentes, reconhecessem a agência política desses papéis. Isso foi possível apenas graças a muitas leituras e discussões, às interações tidas entre elas e à sua abertura para tanto, e ao reconhecimento de que, pela natureza do que ensinamos, isto é, da língua(gem), a “neutralidade” política é um objetivo impossível (PENNYCOOK, 2001) e de que práticas letramento não se limitam ao que trazemos para dentro de uma sala de aula (MONTE MOR, 2014; SOARES, 2009), devendo, por isso mesmo, levar sempre em consideração que os nossos alunos não são descorporificados (hooks, 2010) e não estão fora do espaço e do tempo (KLEIMAN, 2005). Percebo, também, através das reflexões proporcionadas por este trabalho, que existe um movimento dialético entre o reconhecimento do papel (e da agência) político(s) do professor, por um lado, e o reconhecimento da natureza política e ideológica em tudo o que está contido no seu trabalho, das escolhas feitas para o currículo às que são feitas para a avaliação. Situar essas escolhas em meio a uma miríade de discursos sobre as desigualdades sociais implica, necessariamente, em situar-se como professor, e vice-versa. O posicionamento de um professor em relação a esses discursos implica no posicionamento de suas práticas. Assim, passo à terceira pergunta norteadora:

3) De que maneiras ele/ela pode vir a reconhecer e se posicionar face a discursos essencializadores sobre identidades de classe social?

Reconhecendo a natureza política do que está contido em seu trabalho, portanto, Ana, Janaína e Clara reconhecem os jogos de poder imbricados em nossas práticas de sala de aula e em nossos discursos sobre as nossas práticas. A práxis da resistência envolve, contudo, mais do que somente reconhecer que existe um mercado de trocas simbólico-discursivas (BOURDIEU, 2001) onde a determinados discursos sobre a desigualdade e a determinadas práticas de letramento se aferem valores maiores do que a outros. Ela implica, também, na tomada de partido, na identificação com um desejo de uma das “realidades alternativas” mencionadas por Pennycook (2001). No caso das três participantes dessa pesquisa, elas revelaram, em mais de um momento durante o curso, se identificar com o desejo de ajudar a construir uma realidade de mais justiça social e de termos, no processo, uma escola mais comprometida com esse mesmo fim.

Os discursos que essencializam as diferenças de classe são muitos e se apresentam de muitas formas. Durante os encontros do curso, as participantes demonstraram reconhecer e resistir a esses discursos de formas, penso, “[t]ão inventiva[s], tão móve[is], tão produtiva[s] quanto ele[s]” (FOUCAULT, 2016, p. 360). Ao discurso que simplesmente nega a existência das diferenças de classe, elas resistiram se inscrevendo em um curso em cujo título havia o termo “desigualdade social” e reafirmando-a consistentemente durante todos os encontros. Ao discurso que prega que as práticas de letramento escolar não devem abordar esse tema e devem, ao invés disso, seguir um currículo hegemônico a ser ensinado como uma liturgia sagrada, elas resistiram refletindo e discutindo sobre a importância das práticas situadas de letramento. Ao discurso que, de igual modo, defende (como fazia Émile Durkheim em 1902) que o objetivo final da escola é adaptar o aluno ao mundo que ele encontrará fora dela, elas resistiram elaborando planejamentos que incluíssem discussões críticas que, por sua vez, pudessem levar seus alunos a ter “visões de mundo mais amplas”. Ao discurso que diz que aprendemos línguas para representar a realidade na comunicação, para falar de um mundo social fixo, elas resistiram argumentando que, ao invés disso, as aprendemos para *fazer* esse mundo social e que, para isso, precisamos pensá-lo na e através da língua. Ao discurso que culpabiliza o indivíduo por sua própria miséria, elas resistiram questionando o sistema econômico vigente. Ao discurso que não vê relação alguma entre raça, sexualidade, gênero e classe social, elas resistiram não apenas apontando para essas relações e para a falta da representatividade, em nossos livros, de corpos historicamente silenciados, como também propondo discuti-las com seus alunos em suas aulas.

Ao discurso, por fim, que esbraveja sobre como o professor deve ser politicamente isento, elas resistiram demonstrando como a “neutralidade” política é um objetivo absolutamente impossível.

Como elas mesmas afirmaram em mais de um momento, as leituras e as discussões sobre essas temáticas tiveram um papel importante em ajudá-las a se posicionar (e a embasar seus posicionamentos) quanto a esses discursos. Daí a importância de um espaço como o que tivemos, um espaço onde professores da escola pública, especialmente professores de inglês, possam (re)negociar juntos esses significados. E, assim como essas comunidades de prática podem ajudar os professores a se posicionar criticamente face às questões de classe e desigualdade, também os planejamentos por eles preparados, planejamentos que integrem diferentes práticas situadas de letramento crítico, podem ajudar os seus alunos a tomar partido em meio a essas questões e a, por sua vez, também constituir suas próprias comunidades de prática. É com vistas às resistências articuladas nos planejamentos apresentados por Ana, Janaína e Clara, especialmente nos três planejamentos que discuto no capítulo anterior, que me volto, enfim, à quarta e última pergunta norteadora deste trabalho:

4) Que caminhos ele/ela encontra para incluir discussões que problematizem esses discursos nos planejamentos de suas aulas?

Como defendo em minha discussão dos três planos de aula apresentados, penso que eles tiveram em comum o fato de procurarem abrir caminhos para que os aprendizes de inglês repensem os jogos sociais (BOURDIEU, 1994) e sejam levados, assim, a questionar o que sabem sobre os modos de se organizar a realidade. O plano de Clara, por exemplo, aborda a problemática do consumismo e pergunta aos alunos se eles concordam com a frase “Comprar sempre é a solução”. Discutir esse tema é importante para que nossos alunos questionem “a cultura do consumidor hedonista (...) para a qual nenhum desejo é visto como excessivo” (hooks, 2000, p. 63). O plano de Ana, por sua vez, traz na primeira atividade imagens retratando a desigualdade social e pede que os alunos as relacionem com as suas próprias realidades. Pouco depois, os alunos refletem sobre o que está ao seu alcance fazer para mudá-las. Ana não apenas dá voz, em seu planejamento, às necessidades de seus alunos, mas também os leva a se engajarem na reflexão coletiva sobre essas necessidades. Como afirma hooks (1994, p. 39), “fazer da sala de aula um ambiente democrático onde todos sentem a responsabilidade de contribuir é um dos objetivos centrais da pedagogia transformadora”. Já o plano de Janaína aborda diretamente as questões de raça, racismo e representatividade negra. Trazendo discussões críticas sobre como esses temas se relacionam com as experiências de seus alunos,

ela possibilita que eles “resistam ativamente à imposição dos modos dominantes de saber e olhar” (hooks, 1992, p. 128).

As discussões críticas sobre consumismo, desigualdades sociais e racismo incluídas nos três planos de aula são, penso, reflexo de um processo de (re)construção das identidades das três professoras. Anterior ao planejamento em si, está o posicionamento ético e político que elas tomam sobre o seu papel enquanto professoras, sobre o que ensinam, como e por que o fazem e sobre quem são os seus aprendizes. É certo que as leituras e discussões sobre letramento e desigualdades sociais tidas durante o curso tiveram um papel importante, mas o desejo das três professoras de realizar essas leituras e discussões e o seu consequente investimento em refletir conjuntamente sobre e conhecer melhor as realidades de seus alunos, as possibilidades e as limitações da agência do professor são, creio, anteriores a essas leituras e discussões e mesmo ao próprio ato de se inscrever no curso ofertado. A infusão dos três temas críticos mencionados acima nos planejamentos é, assim, resultado desses desejos e investimentos e sua importância não pode ser desmerecida.

É notável, nos planos, como inserem-se as reflexões sobre como as problemáticas trazidas se relacionam com as vidas dos alunos. Essa conexão feita remete à necessidade, já discutida, de se situar as práticas de letramento em um tempo e espaço presentes e concretos para os aprendizes e representa, também, uma resistência às práticas, infelizmente tão recorrentes, que ignoram o aqui e o agora da sala de aula. Os temas são apresentados, portanto, não como verdades absolutas, imateriais e distantes da escola, mas como aberturas através das quais as necessidades dos próprios alunos podem se manifestar. Os textos, múltiplos e multissemióticos como os que se encontram fora das paredes da escola, não têm, pois, uma única interpretação possível naquele ambiente: o diálogo entre alunos e textos, entre professora e alunos e entre alunos e alunos é a matéria-prima dessas interpretações. Sendo múltiplos os pontos de vista expressos como são múltiplos os textos, múltiplas são as interpretações para eles admitidas, o que representa, igualmente, uma resistência às verdades unas e fixas do currículo tradicional. A resistência às práticas abstratas de letramento escolar, nos planejamentos, é, destarte, uma resistência política a uma visão hegemônica sobre o fazer pedagógico, uma resistência à visão que essencializa as identidades de classe dos nossos aprendizes e que censura, na sala de aula, uma conversa franca e democrática sobre as desigualdades sociais.

Como integrantes da comunidade de práticas que essa pesquisa-ação fomentou, penso que Ana, Clara e Janaína puderam, juntas, articular melhores formas de resistir a discursos

essencializadores sobre classe social. Essas resistências, que se fazem concretas na maneira como nos enxergamos como professores e nos planos que elaboramos para as nossas aulas, foi, creio, o que ficou mais marcado nas mudanças que se fizeram aparentes ao término do curso. Por isso, retorno, à guisa de conclusão deste trabalho, a duas questões que são, aqui, fundamentais. A primeira diz respeito ao questionamento trazido sobre o papel da pesquisa-ação com professores da rede pública. Enquanto o conhecimento produzido pelos debates acadêmicos estiver cercado pelos arames farpados que, tão frequentemente, ainda representam as universidades brasileiras — e não circulando livremente entre os profissionais que deles podem se beneficiar, entre as paredes de uma escola pública, dentro da sala de aula e da sala dos professores, nas reuniões pedagógicas e pelos corredores dessa escola — esse conhecimento não terá o efeito de que precisamos tanto, isto é, não possibilitará as transformações sociais que nos são urgentes. A segunda e última questão, que enfatizo nessas considerações finais, remete à esperança que deve pautar o trabalho com o letramento crítico. Conhecer o que ameaça a nossa democracia (e a democratização do acesso ao que torna nossas vidas mais dignas) é importante; porém, não há como buscar transformações sociais se não houver esperança. Resistir enquanto professor/a é ter esperanças de que uma escola transformadora é possível.

REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- BANCO MUNDIAL. **GINI index**: World Bank estimate. 2017. [Disponível em <http://data.worldbank.org/indicador/SI.POV.GINI>. Acesso em 20/07/17].
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Plano, 2002.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: Entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BBC. Brazil's Michel Temer: A Master of Survival. 2017. [Disponível em <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-41748838>. Acesso em 22/10/2018.]
- BIASOLI-ALVES, Z. M. M. Intersecções das abordagens qualitativas e quantitativas. In: SOUZA, D. G.; OTERO, V. R.; BIASOLI-ALVES, Z. M. M. (orgs.). **Anais da 18ª reunião anual de psicologia da sociedade de psicologia de Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto: SBP, p. 487-89, 1988.
- BLOCK, D. **Social class in applied linguistics**. New York: Routledge, 2014.
- BLOCK, D.; GRAY, J.; HOLBOROW, M.: **Neoliberalism in applied linguistics**. London: Routledge, 2012.
- BLOMMAERT, J. **Discourse: A critical introduction**. New York: Cambridge University Press, 2005.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1998.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. **Handbook of theory and research for the sociology of education**. Westport: Greenwood, p. 241-58, 1986.
- BOURDIEU, P. **Raisons pratiques**: Sur la théorie de l'action. Paris: Éditions du Seuil, 1994.
- BOURDIEU, P. **Langage et pouvoir symbolique**. Paris: Éditions du Seuil, 2001.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BRASIL. Projeto de lei nº 867 de 23 de mar. de 2015. **Programa Escola Sem Partido**. Brasília, mar. de 2015.
- BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição 287 de 2016. **Reforma da Previdência**. Brasília, dez. de 2016.
- BUSINESS INSIDER. **The 39 most unequal countries in the world**. 2011. [Disponível em <http://www.businessinsider.com/most-unequal-countries-in-the-world-2011-10/#-thailand-gini-536-27>. Acesso em 20/07/17].
- BUSINESS INSIDER UK. **The world's 8 richest people have the same wealth as half of humanity combined**. 2017. [Disponível em <http://uk.businessinsider.com/worlds-eight-richest-as-wealthy-as-half-humanity-oxfam-tells-davos-2017-1>. Acesso em 20/07/17].
- BUTLER, J. **Gender trouble**: Feminism and the subversion of identity. New York: Routledge, 1990.
- CARNEIRO, S. Gênero, raça e ascensão social. **Estudos Feministas**, v. 3, n. 2, p. 544-52, 1995.
- CASTRO, E. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

- CELANI, M. A. A.; FREIRE M. M.; RAMOS R. de C. G. (orgs). **A Abordagem Instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2009.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CHOMSKY, N. **Entrevista concedida a Diana Johnstone, Jean Bricmont e Normand Baillargeon**. Bruxelas, 9 mar. 2011. [Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=d1zpMyceru4>. Acesso em 15/07/2017.]
- CHOMSKY, N.; POLYCHRONIOU, C. J. **Optimism over despair: On capitalism, empire and social change**. London: Penguin Books, 2017.
- CONTI, L. F. D.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Identidades de raça/etnia, ensino crítico e o racismo no livro de inglês aprovado pelo PNLD. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1. p. 27-41, 2015.
- CRENSHAW, K. W. Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, 14, 1989.
- CRENSHAW, K. W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, v. 10, 2002.
- CROOKES, G. Action research for second language teachers: going beyond teacher research. **Applied Linguistics**, v.4, n.2, 1993.
- DARVIN, R.; NORTON, B. **Investment and language learning in the 21st century**. Paris: Éditions de la maison de l'homme, n. 157, p. 19-38, 2016.
- DEAN, M. **Critical and effective histories: Foucault's methods and historical sociology**. London: Routledge, 1994.
- DESCARTES, R. **Discurso do método**. Porto Alegre: L&PM, 2011.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p. 15-41, 2006.
- DERRIDA, J. **De la grammatologie**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1967.
- DERRIDA, J. **Margens da filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.
- DGP LATTES. **Identidades, Letramentos e Emoções no ensino-aprendizagem de línguas e na formação docente**. 2018. [Disponível em dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1353917763040302. Acesso em 25/10/2018.]
- DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. In: KAPLAN, R. B. (ed.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, p. 13-23, 2002.
- DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Hedra, 2010.
- EL ANDALOUSSI, K. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia**. São Carlos: EdUSCar, 2004.
- EL PAÍS. **Oito homens possuem a mesma riqueza que a metade mais pobre da humanidade**. 2017. [Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/13/economia/1484311487_191821.html. Acesso em 22/10/2018.]

- EL PAÍS. **Pobreza encurta a vida mais que obesidade, álcool e hipertensão**. 2017. [Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/31/ciencia/1485861765_197759.html. Acesso em 20/07/17].
- EL PAÍS. **Seis brasileiros concentram a mesma riqueza que a metade da população mais pobre**. 2017. [Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/22/politica/1506096531_079176.html. Acesso em 22/10/2018.]
- ELLIOT, J. **La investigación acción en educación**. Madri: Morata, 1990.
- ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.
- FERREIRA, A. de J. What has race/ethnicity got to do with EFL teaching? In: **Linguagem & Ensino**, v. 10 n. 1, p. 211-33, 2007.
- FERREIRA, A. J. Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 51, p. 193-215, 2012.
- FERREIRA, A. de J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: Com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.
- FERREIRA, A. de J.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 12, p. 177-202, 2014.
- FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage, 1998.
- FIORI-SOUZA, A. G.; MATEUS, E. Deliberação e formação crítico-colaborativa de professores/as. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.) **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blücher, p. 37-56, 2017.
- FONTANA, A.; FREY, J. H. Interviewing. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, p. 361-76, 1994.
- IPEA. **Atlas da Vulnerabilidade Social**. 2010. [Disponível em <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/mapa>. Acesso em 16/03/18].
- FOUCAULT, M. **Naissance de la biopolitique: Cours au Collège de France**. Paris: Seuil/Gallimard, 2004.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. São Paulo: Loyola, 2013.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31, n.3, p. 483-502, 2005.
- FRASER, N. **Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation**. Salt Lake City: Tanner Humanities Center, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- GIDDENS, A. **The class structure of advanced societies**. London: Hutchinson, 1973.
- GONÇALVES, F. de O.; ANDRADE, K. R. de; ARAÚJO, L. R. C. de; ROSA, T. M. Índice multidimensional de pobreza (IMP): as dimensões da pobreza no Distrito Federal e suas políticas de enfrentamento. **Texto para discussão**, n. 6, Brasília: Codeplan, 2015 [Disponível em http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/TD/TD_6_As_Dimensoes_da_Pobreza_no_DF_e_suas_Politicas_de_Enfrentamento_2015.pdf. Acesso em 20/07/17].
- GREENWOOD, D. J.; LEVIN, M. Reconstruindo as relações entre as universidades e a sociedade por meio da pesquisa-ação. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p. 91-113, 2006.
- GROSGOUEL, R. Para Descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- HAAR, M. Nietzsche and metaphysical language. In: ALLISON, D. (Ed.) **The new Nietzsche: Contemporary styles of interpretation**. New York: Delta, p. 17-8, 1977.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- hooks, b. **Yearning: Race, gender, and cultural politics**. Boston: South End Press, 1990.
- hooks, b. **Black looks: Race and representation**. Boston: South End Press, 1992.
- hooks, b. **Teaching to transgress: Education as the practice of freedom**. New York: Routledge, 1994.
- hooks, b. **Where we stand: Class matters**. New York: Routledge, 2000.
- hooks, b. **Teaching critical thinking: Practical wisdom**. New York, London: Routledge, 2010.
- HARAWAY, D. Situated knowledges: The Science question in feminism and the privilege of partial perspective. **Feminist studies**, n. 14, p. 575-99, 1988.
- HORKHEIMER, M. **Teoria crítica: Uma documentação**. São Paulo: Perspectiva, 2015a.
- HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. São Paulo: Ed. Unesp, 2015b.
- JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: Farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; FRANCO, R. M. (Orgs.) **Língua estrangeira e formação cidadã: Por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, p. 69-90, 2013.
- KALANTZIS, M; COPE, B. **New learning: Elements of a science of education**. New York: Cambridge University Press, 2008.
- KALANTZIS, M; COPE, B. **Literacies**. New York, Port Melbourne: Cambridge University Press, 2012.
- KEARNEY, R. **The wake of imagination**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.
- KEMMIS, S.; McTAGGART, R. **The action research reader**. Geelong: Deakin University Press, 1982.

- KLEIMAN, A. B. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? **Linguagem e Letramento em Foco**. Ministério da Educação, 2005.
- KUBOTA, R. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Eds.) **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 30-52, 2004.
- KUBOTA, R. Critical explorations of multiculturalism and race: Language teachers reflecting on public events in the news. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Orgs.) **Ensino de línguas na contemporaneidade: Práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes, p. 129-50, 2013.
- KRAMSCH, C. From communicative competence to symbolic competence. **The Modern Language Journal**, p. 249–52, 2006.
- LENIN, V. **The State and revolution**. London: Penguin Books, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- LOFLAND, J. **Analyzing social settings**. Belmont: Wadsworth, 1971.
- LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015.
- MACINTYRE, C. **The art of action research in the classroom**. London: David Fulton, 2002.
- MACKAY, R.; MOUNTFORD, A. (Eds.). **English for Specific Purposes**. London: Longman, 1978.
- MARX, K. **Salário, preço e lucro**. Bauru: EDIPRO, 2004.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Moscou: Edições Progresso, 1987.
- MASTRELLA, M. R. **Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão**. Goiânia: UFG, 2007. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Falar, fazer, sentir, pensar, vir a ser: Ansiedade e identidade no processo de aprendizagem de LE. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Org.) **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: Múltiplos olhares**. Campinas: Pontes, 2011.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pensando identidades em contextos de ensino-aprendizagem de línguas: Uma discussão teórica introdutória. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Orgs.) **Ensino de línguas na contemporaneidade: Práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes, p. 17-60, 2013.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: Conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: Ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação da linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.) **Linguística aplicada: Um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.
- MONTE MOR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: Expandindo visões sobre a "diferença". **Polifonia**, v. 21, n. 29, p. 234-53, Cuiabá, 2014.
- MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research**. London: Sage, 1988.
- MORIN, A. Recherche-action intégrale et participation coopérative. **Méthodologie et étude de cas**. Montreal: Agence d'ARC, v.1, 1992.
- MOURA FILHO, A. C. L. **Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2000, 161 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas, Universidade de Brasília, 2000.
- NASCIMENTO, G. E **a história não acabou... A representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa**. Brasília, 2016, 164 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2016.
- NELSON, C. Sexual identities in ESL: Queer theory and classroom inquiry. **TESOL Quarterly**. Bloomington: Pantagraph Printing, v. 33, n. 3, p. 371-92, 1999.
- NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Harlow: Longman, 2000.
- NORTON, B. Identidade, letramento e ensino de línguas em diferentes partes do mundo. In: FIGUEREDO, C. J.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. (Orgs.) **Ensino de línguas na contemporaneidade: Práticas de construção de identidades**. Campinas: Pontes, p. 89-108, 2013.
- NORTON PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**. Bloomington: Pantagraph Printing, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.
- OTHEGUY, R.; GARCÍA, O; REID, W. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, p. 281-307, 2015.
- PENNYCOOK, A. Introduction: critical approaches to TESOL. **TESOL Quarterly**. Bloomington: Pantagraph Printing, v. 33, n. 3, p. 329-48, 1999.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. New York: Routledge, 2001.
- PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: Pedagogical and identity engagement. **Rev. bras. linguist. apl.**, v. 14, n. 2, p.353-72, 2014.
- PESSOA, R. R.; BASTOS, P. A. de L. Sentidos de língua/linguagem em aulas de inglês de um curso de letras. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.) **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blücher, p. 141-162, 2017.
- PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. de. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.) **Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: UFG, p. 57-80, 2012.
- PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

- PIMENTA, S. G.. Critical-collaboration action research: constructing its meaning through experiences in teacher education. **Action Research**. London, v.12, p. 22-32, 2006.
- PINTO, J. P. **Estilizações de gênero em discurso sobre linguagem**. 2002. Tese (Doutorado em Linguística): Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- PUNCH, M. Politics and ethics in qualitative research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, p. 83-97, 1994.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. Postcolonial world and postmodern identity: Some implications for language teaching. **DELTA**, v. 21, fascículo especial, p. 11-20, 2005.
- RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: A formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Global, 2015.
- RIBEIRO, D. Black feminism for a new civilizatory framework. **International Journal on Human Rights**, v. 13, n. 24, p. 99-103, 2016.
- RICHARDSON, L. Writing: a method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, p. 516-29, 1994.
- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP., 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.
- ROJO, R. Alfabetização e letramento: Sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**, v. 24, n. 2, p. 569-96, Florianópolis, 2006.
- ROSA, M. V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, G. N. dos; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: Alguns apontamentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, n. 55, p. 541-63, Campinas, 2016.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: Uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.
- SCHÜKLENK, U. Introdução à ética na pesquisa. In: DINIZ, D.; GUILHEM, D.; SCHÜKLENK, U. (Eds.) **Ética na pesquisa: Experiência de treinamento em países sul-africanos**. Brasília: Editora da UnB, p. 31- 44, 2005.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: Uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2000.
- SOARES, M. **Letramento: Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- SOUZA, R. L. de. **O poder e o conhecimento: Introdução ao pensamento de Michel Foucault**. Salvador: EDUFBA, 2014.
- STREET, B. V. Introduction. In: STREET, B. V. (Ed.) **Literacy and development: Ethnographic perspectives**. London: Routledge, p. 1-17, 2001.

- STREET, B. V. **Letramentos sociais**: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- STREET, B. V.; LEFSTEIN, A. **Literacy**: An advanced resource book. New York: Routledge, 2007.
- SZUNDY, P. T. C. A base nacional comum curricular: Implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.) **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blücher, p. 77-98, 2017.
- THATCHER, M. **Entrevista concedida a Douglas Keay**, representando a revista Woman's Own. Londres, 23 set. 1987. [Disponível em <http://www.margareththatcher.org/document/106689>. Acesso em 29/12/2017.]
- THE GLOBAL SLAVERY INDEX. **In 2016, we estimate that 45.8 million people are in some form of modern slavery in 167 countries**. 2016. [Disponível em <https://www.globalslaveryindex.org/findings>. Acesso em 20/07/17]
- THE NEW YORK TIMES. **In class warfare, guess which class is winning**. 26 nov. 2006. [Disponível em <http://www.nytimes.com/2006/11/26/business/yourmoney/26every.html>. Acesso em 30/12/2017.]
- THIOLLENT, M. J. M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum**. Maringá, v.36, n.2, p. 207-16, 2014.
- UNESCO. World illiteracy at mid-century: A statistical study. **Monographs on fundamental education**, n. 11. Paris: Unesco, 1957.
- UNICEF. **All children in school**. 2017. [Disponível em https://www.unicef.org/education/bege_61667.html. Acesso em 20/07/17].
- URZÊDA-FREITAS, M. T. de. Educando para transgredir: Reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, n. 51, p. 77-98, Campinas, 2012.
- URZÊDA-FREITAS, M. T. de. **Ensino de línguas como transgressão**: Corpo, discursos de identidades e mudança social. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.
- VAN DIJK, T. A. How Globo media manipulated the impeachment of Brazilian President Dilma Rousseff. **Discourse and Communication**, p. 119-229, 2017.
- WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory**. Oxford: Basil Blackwell, 1987.
- WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- WILLIAMS, R. **Culture and materialism**. London: Verso, 2005.
- WOODWARD, K. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2007.
- WORLD HUNGER EDUCATION SERVICE. **2016 world hunger and poverty facts and statistics**. 2016. [Disponível em <http://www.worldhunger.org/2015-world-hunger-and-poverty-facts-and-statistics/>. Acesso em 20/07/17].

APÊNDICE 1. Proposta de curso enviada à EAPE



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
Secretaria de Estado de Educação
Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação - EAPE

1. ASPECTOS ORGANIZACIONAIS

1.1 Proposta do curso: Desigualdade social e Letramento crítico no ensino de línguas estrangeiras – Trazendo a realidade para o planejamento das aulas

1.1.1 () Proposta de Curso Estruturante

1.1.2 (X) Proposta de Curso Específico

1.2 Proponentes

EAPE e/ou Setores da SEDF		
Gerência responsável: Gerência de formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional para as Etapas da Educação Básica - GETEB		
Gerente: Gisele Ferreira Tacca	E-mail: geteb.eape2017@gmail.com	Telefone: 3901-2381
Articulador: Gisele Ferreira Tacca	E-mail: geteb.eape2017@gmail.com	Telefone: 3901-2381
Instituição Parceira da EAPE		
Nome da Instituição: Universidade de Brasília – UnB		
Responsáveis pelo curso: Professores Luís Frederico Dornelas Conti e Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade	E-mail luisfdconti@gmail.com; marianamastrella@gmail.com	Telefone 61 98289-2912
Articulador da EAPE	E-mail	Telefone

1.3 Público

Professores/as de línguas (estrangeiras e/ou materna) das escolas regulares e dos CILs da SEEDF.

1.4 Articulador da EAPE

1.5 Critérios para inscrição e seleção

Professores/as de línguas (estrangeiras e/ou materna) das escolas regulares e dos CILs da SEEDF.

1.6 Divulgação

Período

03 de julho a 14 de julho de 2017

Meios

Site da EAPE e da SEDF, lista de cursos da EAPE, comunicação com as escolas.

Responsável pela divulgação

A divulgação feita na página da EAPE, na lista de cursos da EAPE ficará sob a responsabilidade da EAPE. A divulgação feita por outras vias ficará sob a responsabilidade dos professores formadores.

1.7 Inscrição

Período

1º Período 03/07/17 a 14/07/17

2º Período 11/08/17 a 16/08/17

Local de Inscrição: www.eape.se.df.gov.br

1.8 Seleção

1º) Antiguidade – considerar-se-á o tempo de exercício na rede pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

2º) Etário – considerar-se-á a idade do candidato.

3º) Sorteio

1.9 Carga horária total: 40 horas

1.10 Modalidade/distribuição da carga horária do curso

(x) Presencial

() Híbrido

Carga horária direta	30 horas.
Carga horária no AVA	-----
Carga horária indireta	10 horas
Carga horária total do curso	40 horas.

1.11 Realização do Curso

Turma	Local	Endereço	Período		Dia da semana	Turno		
			Início	Término		M	V	N
A	Sede da EAPE	SGAS 907 - Brasília, DF, 70390-070.	14h	17h	Sexta-feira		X	

1.12 Vagas

As vagas serão abertas para 30 professores participantes, conforme a seguinte distribuição: 15 professores/as efetivos ou temporários de línguas estrangeiras de escolas regulares da SEEDF, 5 professores/as de língua materna (temporários ou efetivos) de escolas regulares da SEEDF e 10 professores/as efetivos ou temporários dos Centros interescolares de Línguas da SEEDF.

2. ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

2.1 Objetivo geral do curso

Com base nas leituras e debates sobre textos que tratem de Letramento crítico e de identidades de classe social, o curso visa criar um espaço para reflexões sobre como as realidades sociais de nossos alunos têm sido retratadas em nossos materiais didáticos e sobre como questões de exclusão e desigualdade podem ser trazidas para o planejamento das aulas de línguas.

2.2 Justificativa

Nos últimos anos, o Brasil e o mundo têm assistido a um aumento progressivo dos índices de desigualdade. Dados sobre desemprego, a fome, a falta de acesso ao saneamento, à água potável, à educação e a outros direitos básicos endossam esses índices. Neste contexto, a escola e os/as educadores/as têm um papel fundamental. Perspectivas pedagógicas que escolhem ignorar esse fenômeno contribuem para a legitimação e para a reprodução das desigualdades. No centro dessa problemática encontra-se a língua, que não é vista como um meio politicamente neutro de representações do mundo, mas como um veículo ideológico, constituindo e constituída neste mundo. Por isso, professoras/es de línguas, uma vez conscientes de como podem, através delas, corroborar ou, ao contrário, posicionar-se criticamente face ao status quo, precisam de um espaço onde possam trocar experiências com seus pares e com e refletir sobre formas de problematizar, em suas salas de aula, questões de classe e de exclusão social.

2.3 Fundamentação teórica

Segundo os documentos oficiais que orientam o ensino de línguas no Brasil, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2008) e também o Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do DF (DISTRITO FEDERAL, 2013), o ensino de línguas precisa ser pautado por uma noção de cidadania crítica. Isso implica em compreender os processos de ensino e aprendizagem não simplesmente como aquisição de habilidades linguísticas, mas, antes, como o desenvolvimento de recursos linguístico-discursivos que permitam aos/as cidadãos/as fazer uso das línguas para a vida e a prática sociais. Nessa perspectiva, tomamos como fundamental para a fundamentação teórica do curso que aqui se pretende as bases dos Letramentos Críticos (Monte-Mór, 2006; Jenkins, 2010), segundo as quais a língua é prática social e, portanto, ensinar e aprendê-la requer vivências em práticas sociais que têm as línguas como meio e constituição. Com isso, a teoria dos Letramentos Sociais e dos Letramentos Críticos são também fundamentais para o planejamento de aulas, prevendo que o ensino de línguas deve ser situado e não abstrato, o que implica em um planejamento cuidadoso e, ao mesmo tempo, relevante para a vida dos/as aprendizes. Juntamente com essa visão de ensino de línguas na via dos Letramentos Sociais e Críticos, trazemos aqui a necessidade de entender que a temática "desigualdade social" pode ser problematizada de diferentes maneiras nas aulas de línguas e, assim, tornar-se fator produtivo para:

- 1) o desenvolvimento de uma consciência crítica, advinda de práticas de ensino situadas e contextualizadas;
- 2) a promoção de análise de materiais didáticos, considerando os documentos nacionais e locais que orientam o ensino de língua para a formação de cidadãos/as críticos/as;
- 3) a elaboração de material didático (com uso de textos, vídeos, músicas, etc..) que enfoque uma formação cidadã crítica;
- 4) o planejamento de aulas mais situadas e menos abstratas, que discutam questões mais próximas das realidades sociais dos/as aprendizes.

2.4 Objetivos específicos quanto às aprendizagens esperadas

Com o curso, espera-se que o/a professor/a possa desenvolver competências e habilidades teórico-práticas em relação ao:

1. Ensino de línguas pela via dos Letramentos Sociais e Letramentos Críticos
2. Planejamento de aulas situadas e contextualizadas, segundo os Letramentos Críticos, em relação a questões de desigualdades sociais.

2.5 Conteúdos/temas abordados que serão listados para fins de certificação (seguir ordem alfabética de temas ou assuntos)

Identidades de classe social, questões de desigualdade e exclusão e como elas permeiam as paredes de nossas salas de aula; Letramentos sociais e letramentos críticos; Linguagem, discurso e identidades.

2.6 Cronograma do curso

Data (dia e mês)	Conteúdos/estratégias/procedimentos de ensino	Estratégias e procedimentos avaliativos (processuais e final)
25/08	Apresentação; Leitura da ementa; Um debate inicial sobre classes sociais, desigualdade, o contexto das escolas públicas do DF e o papel da/o professor/a de LEM: como estamos envolvidos?	
01/09	Letramento crítico e o ensino de LEM: do que falamos quando aprendemos uma língua estrangeira? Texto a ser discutido: KLEIMAN, A. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e Letramento em Foco. Ministério da Educação. 2005-2010.	Horas diretas: discussão do texto indicado e elaboração coletiva de uma lista de critérios para planejamentos de aulas de línguas segundo a teoria de letramentos. Horas indiretas: elaboração de um plano de aula para Ensino Fundamental ou Ensino Médio na perspectiva do texto lido.
15/09	Linguagem, discurso e identidades: o que tem a língua a ver com desigualdade e exclusão? Texto a ser discutido (continuação): KLEIMAN, A. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e Letramento em Foco. Ministério da Educação. 2005-2010. STREET, B. V. <i>Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação</i> . Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.	Horas diretas: discussão sobre a lista elaborada no encontro anterior e análise de um plano de aula à luz dos critérios listados na perspectiva de letramentos. Discussão sobre o texto de Brian Street (Letramentos sociais).

29/09	Desigualdade social no DF, no Brasil e no mundo: como pensamos as classes sociais?	Horas diretas: atividades e discussões; horas indiretas: leituras e planejamentos de aulas.
06/10	O livro e outros materiais didáticos: que narrativas estão neles representadas?	Horas diretas: atividades e discussões; horas indiretas: leituras e planejamentos de aulas.
20/10	Meritocracia e liberalismo: que influências têm estes discursos no processo de ensino-aprendizagem?	Horas diretas: atividades e discussões; horas indiretas: leituras e planejamentos de aulas.
27/10	As naturalizações do dia-a-dia das nossas salas de aula: como problematizar junto às/aos nossas/os alunas/os as questões de classe?	Horas diretas: atividades e discussões; horas indiretas: leituras e planejamentos de aulas.
10/11	Discursos liberais sobre o/a bom/boa aprendiz: quem é ele/ela?	Horas diretas: atividades e discussões; horas indiretas: leituras e planejamentos de aulas.
17/11	Alguns exemplos de planejamentos de aulas e atividades críticas: o que podemos aprender com eles?	Horas diretas: atividades e discussões; horas indiretas: leituras e planejamentos de aulas.
24/11	Apresentações dos planejamentos desenvolvidos: uma conclusão?	Apresentações

2.7 Recursos didático-pedagógicos

Projeto multimídia para projeção de vídeos, músicas, documentários, etc. Caixa de som. Quadro branco. Cópias de textos e materiais.

2.8 Certificação de formador, palestrante, convidado ou colaborador

No caso do formador possuir alguma deficiência listá-la no campo Especial

Matrícula	Nome e titulação	Especial	Conteúdos / temas ministrados	Carga horária	Período	Turma
0230502-X	Luís Frederico Domelas Conti (Professor da SEEDF)		Conteúdos relativos aos seguintes encontros (conforme listado no item 2.6): - 29/09 (letramento crítico e as desigualdades como questões para a sala de aula de línguas) - 06/10 (análise de livros didáticos, desigualdades sociais e letramentos 1)	30 horas (sendo 21 horas diretas e 9 horas indiretas)	De 29/09 a 24/11	A
			- 20/10 (meritocracia e liberalismo como questões para aulas de línguas) - 27/10 (problematizando questões de classe em sala de aula) - 10/11 (discursos liberais – conscientização para aulas de línguas) - 17/11 (revisão das temáticas discutidas e planejamentos de aulas relevantes para a aprendizagem de línguas) - 24/11 (revisão das temáticas discutidas e planejamentos de aulas relevantes para a aprendizagem de línguas)			
	Mariana R. Mastrella-de-Andrade (Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, do Instituto de Letras, da UnB – matrícula FUB 1039288)		Conteúdos relativos aos seguintes encontros (conforme listado no item 2.6): - 25/08 (introdução à temática do curso) - 01/09 (introdução aos sentidos de letramentos) - 15/09 (planejamento de aulas para letramentos 1) - 29/09 (planejamento de aulas para letramentos 2)	10 horas diretas	De 29/09 a 24/11	A

2.9 Referências

- COPE, BILL; KALANTZIS, MARY (eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Vol. 1, Capítulo 3, Brasília, 2006.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental*. Brasília, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- KLEIMAN, A. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e Letramento em Foco*. Ministério da Educação. 2005-2010.
- LANKSHEAR, COLIN; KNOBEL, MICHELE. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.
- MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2012.
- ORTENZI, D. GIMENEZ, K; GIMENEZ, T.; CRISTOVAO, V. L.; FURTOSO, V. B. *Roteiros Pedagógicos para a Prática de Ensino de Inglês*. Londrina, Editora Eduei, 2008.
- PESSOA, R. R.; URZÉDA-FREITAS, M. T. de. *Ensino crítico de línguas estrangeiras*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org) *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: UFG, p. 57-80, 2012.
- ROCHA, C. H. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas, SP: Pontes, 2012.

3. ASPECTOS INSTITUCIONAIS

O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação, Esporte e Lazer - EAPE é responsável, entre outros, por:

- aprovar a proposta de curso;
- acompanhar a execução do curso por meio de um articulador da EAPE;
- aplicar a avaliação institucional do curso.

Para tanto, serão implantadas as ações a seguir.

• Ata de Frequência

Utilizar a ata de frequência eletrônica, implantada na EAPE, conforme orientações constantes na Portaria nº 35, de 20 de fevereiro de 2014, sob a responsabilidade do Setor de Documentação da EAPE (das 8h às 12h ou das 14h às 17h).

• Avaliação do Curso

A EAPE fará a avaliação institucional do curso por meio eletrônico no *site* de avaliação de cursos da EAPE. Serão aplicadas as avaliações processual e final, conforme orientações da Gerência de Pesquisa, Avaliação e Incentivo ao Desenvolvimento Profissional (das 8h às 12h ou das 14h às 17h).

• Relatório

O Relatório Final de Curso deverá ser elaborado conforme orientações do setor responsável da EAPE.

• Certificado

O certificado será emitido por meio eletrônico, conforme orientações constantes na Portaria nº 35, de 20 de fevereiro de 2014, sob a responsabilidade da EAPE.

Será exigido 100% de frequência, admitindo-se 20% de faltas justificadas.

A emissão do certificado será liberada após a habilitação do cursista pelo professor formador.

Autorização Final do Curso

A apreciação e a aprovação do curso estão sob a responsabilidade da Chefia, da Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional – DIDEP e de suas gerências e em consonância com as políticas públicas de educação do Distrito Federal.

Desigualdade social e Letramento crítico no ensino de línguas estrangeiras – Trazendo a realidade para o planejamento das aulas

Diretoria de Formação Continuada, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional – DIDEP ____/____/2017	Gerência ____/____/2017	Chefe da EAPE ____/____/2017
---	----------------------------	---------------------------------

- **Ata de Frequência**

Nome do curso: Desigualdade social e Letramento crítico no ensino de línguas estrangeiras – Trazendo a realidade para o planejamento das aulas				Carga horária do curso: 40h			Nº de encontros: 10													
Docente	Matrícula	Carga Horária do docente para a certificação	Nº de turmas	Distribuição das turmas																
				Segunda-feira			Terça-feira			Quarta-feira			Quinta-feira			Sexta-feira				
				M	V	N	M	V	N	M	V	N	M	V	N	M	V	N		
Luis Frederico Dornelas Conti	0230502-X	30h	01																X	
Mariana R. Mastrella-de-Andrade		10h																		
Total Geral			01																	

APÊNDICE 2. Ementa do curso entregue às participantes no primeiro encontro conforme requisição da EAPE



Desigualdade social e Letramento crítico no ensino de línguas: Trazendo a realidade para o planejamento das aulas

Prof. Luís Frederico Dornelas Conti

Profª. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

Período: 2º/2017, 14h às 17h, Sexta-feira

Carga horária: 40 horas (30 horas diretas e 10 horas indiretas)

EMENTA:

Identidades de classe social, questões de desigualdade e exclusão e como elas permeiam as paredes de nossas salas de aula; letramentos sociais e letramentos críticos; linguagem, discurso e identidades.

OBJETIVOS:

Desenvolver competências e habilidades teórico-práticas em relação ao ensino de línguas pela via dos letramentos críticos e ao planejamento de aulas situadas e contextualizadas, segundo os letramentos críticos, em relação a questões de desigualdades sociais.

METODOLOGIA:

Leituras teóricas, debates, atividades individuais e em grupo, planejamentos de aulas, apresentações.

AVALIAÇÃO:

- Participação nas discussões (40%, dos quais 20% para o engajamento nos debates em sala e 20% para a elaboração das perguntas favorecedoras, conforme cronograma);
- Planejamentos de aulas (40%: 10% para cada uma das 4 aulas planejadas ao longo do curso);
- Apresentação do planejamento final (20%).

BIBLIOGRAFIA:

ASSIS-PETERSON, A. A. de; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal. Calidoscópio (Unisinos), vol. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e tecnológica. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEF, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Vol. 1, Capítulo 3, Brasília, 2006.

CAMARGO, M.; FERREIRA, A. de J. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD. In: Revista da ABPN, v. 6 n. 12, p. 177-202, 2014.

- COPE, B; KALANTZIS, MARY (eds.) *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental*. Brasília, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- KLEIMAN, A. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e Letramento em Foco*. Ministério da Educação. 2005-2010.
- LANKSHEAR, COLIN; KNOBEL, MICHELE. *New literacies: changing knowledge and classroom learning*. United Kingdom: Open University Press, 2003.
- MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa, Editora Universitária da UFPB, 2012.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. *Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação*. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.) *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco editorial, 2011.
- ORTENZI, D. GIMENEZ, K; GIMENEZ, T.; CRISTOVAO, V. L.; FURTOSO, V. B. *Roteiros Pedagógicos para a Prática de Ensino de Inglês*. Londrina, Editora Eduel, 2008.
- PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. de. *Ensino crítico de línguas estrangeiras*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org) *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: UFG, p. 57-80, 2012.
- ROCHA, C. H. *Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no ensino fundamental I: plurilinguismo, multiletramentos e transculturalidade*. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- SANTOS, G. N. dos; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. *O ensino de língua inglesa e a identidade de classe social: alguns apontamentos*. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, vol. 55, no. 3, p. 541-63, 2016.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 8ª edição. São Paulo: Ática, 1991.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.
- STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

CRONOGRAMA:

Encontro	Data	Programação	Observações
1	25/08	Apresentação; Leitura da ementa; Um debate inicial sobre classes sociais, desigualdade, o contexto das escolas públicas do DF e o papel da/o professor/a de LEM: como estamos envolvidos?	
2	01/09	KLEIMAN, A. <i>Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?</i> Linguagem e Letramento em Foco. Ministério da Educação. 2005-2010.	
3	15/09	Continuação do texto de Kleiman. STREET, B. V. <i>Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na</i>	Elaboração de um plano de aula (1º) para Ensino Fundamental, Ensino Médio ou CIL na

		educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.	perspectiva do texto lido.
4	29/09	SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 8ª edição. São Paulo: Ática, 1991.	Elaboração de perguntas sobre o livro de Soares que esclareçam dúvidas e que promovam discussões.
5	06/10	Continuação do texto de Soares.	Elaboração de um plano de aula (2º) na perspectiva dos textos lidos até o momento
6	20/10	FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.	Elaboração de perguntas sobre o livro de Freire que esclareçam dúvidas e que promovam discussões.
7	27/10	SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.	Elaboração de um plano de aula (3º) na perspectiva dos textos lidos até o momento.
8	10/11	MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (Orgs.) Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco editorial, 2011. PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. de. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.) Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas. Goiânia: UFG, p. 57-80, 2012.	Elaboração de perguntas sobre os textos de Menezes de Souza e de Pessoa e Urzêda-Freitas que esclareçam dúvidas e que promovam discussões.
9	17/11	Apresentações dos planejamentos desenvolvidos.	Elaboração de um plano de aula (4º e último) na perspectiva dos textos lidos (a ser apresentado).
10	24/11	Continuação das apresentações; Encerramento.	

APÊNDICE 3. Termo de consentimento assinado pelas participantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado/a a participar da pesquisa intitulada “**Desigualdades sociais e letramento crítico: articulando possibilidades em um curso de formação continuada para professores/as da rede pública do DF**”, sob a responsabilidade do pesquisador Luís Frederico Dornelas Conti e sob a orientação da professora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade.

Nessa pesquisa discutiremos questões relativas a identidades de classe social, desigualdade e exclusão, como essas questões adentram as nossas salas de aula das mais diversas formas e que dificuldades podemos enfrentar para problematizarmos essas questões durante as nossas aulas. Pesquisas como esta fazem-se importantes por quatro diferentes motivos. Primeiramente, pela escassez de trabalhos sobre o tema na área da linguística aplicada (Block, 2014). Em segundo lugar, como argumentam Greenwood e Levin (2006), há a necessidade de uma democratização dos conhecimentos produzidos pelas universidades, tornando-os acessíveis a todos que deles puderem se beneficiar – e a pesquisa-ação tem um papel primordial nessa democratização. Em terceiro lugar, este trabalho se dá em um momento extremamente propício para tais debates, dados o contexto político em que se encontra atualmente o Brasil e a ameaça imponente do PL 867/2015, conhecido popularmente como “Projeto Escola Sem Partido” (que ataca de forma direta, dentro de nossas salas de aula, tanto a necessária pluralidade de pensamentos e opiniões quanto a possibilidade de discussões sobre tais questões sociais). Por fim, devemos trazer para o centro da discussão, na linguística aplicada, a questão da posição que assume a escola (e, nela, os/as professores/as de línguas) no que diz respeito à reprodução das desigualdades sociais.

Para a pesquisa, serão utilizados entrevistas, questionários e sessões reflexivas. Em nenhum momento você será identificado/a e a sua identidade continuará sendo preservada após a publicação dos resultados. Você não terá nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa. Uma vez finalizada a redação da dissertação, ela será disponibilizada aos/às participantes em tempo hábil para análise, antes da defesa, para eventuais considerações. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com (61) 98289-2912, ou pelo e-mail: luisfdconti@gmail.com.

Brasília, _____ de _____ de 2017.

Eu, _____,
CPF: _____, aceito participar do projeto citado acima,
voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido. Sugiro que meu pseudônimo para
referência durante a pesquisa seja: _____

APÊNDICE 4. Planejamentos elaborados com a ajuda da professora Mariana ao longo do curso

4.1. Primeiro planejamento, elaborado em 24/08/2017

- 1) Apresentação (profs. e alunas/os).
- 2) Dinâmica de apresentação – quem são vocês? (Slide com fotos)
- 3) Discussão inicial (diagnóstica e introdutória). Algumas perguntas norteadoras
 - a. Você acha que questões de desigualdade influenciam o processo de ensino-aprendizagem de uma língua? Por quê? Como?
 - b. Como o/a professor/a e a instituição escolar estão envolvidos/as na manutenção/transformação dessa realidade? Que influência tem essa consciência no próprio processo de ensino-aprendizagem?
 - c. Como podemos nos tornar mais conscientes desse papel?
 - d. Encontramos dificuldades em trabalhar questões de desigualdade em uma sala de aula de língua (materna ou estrangeira) de uma escola pública do DF? Por quê? Quais?
 - e. Que possibilidades concretas de ação/resistência temos?
 - f. Que concepções de ensino, de língua e de classe social se interseccionam nos nossos planejamentos? Que consequências podem ter cada uma dessas concepções nesses planejamentos?
- 4) Por que você escolheu este curso? O que você espera deste curso? O que gostaria de ter nos encontros do curso? O que não gostaria de ter?
- 5) Leitura da ementa; explicações.
- 6) Convite para participação na pesquisa-ação – apresentar os objetivos da sua pesquisa, o conceito de pesquisa-ação.
 - a. O que é a proposta de pesquisa e como ela interfere no método utilizado no curso
 - b. Objetivos gerais
 - c. Questões éticas
 - d. Leitura do Termo de Compromisso

4.1.1. Exemplo de slide do primeiro planejamento

Você acha que questões de desigualdade influenciam o processo de ensino-aprendizagem de uma língua? Por quê? Como?

Como o/a professor/a e a instituição escolar estão envolvidos/as na manutenção/transformação dessa realidade? Que influência tem essa consciência no próprio processo de ensino-aprendizagem?

Como podemos nos tornar mais conscientes desse papel?

4.2. Segundo planejamento, elaborado em 31/08/2017

- 1) Icebreaker: fear in a hat.

- 2) Introduzir a discussão do texto de Kleiman: O que acharam? Como foi a experiência de ler o texto?
- 3) Pedir que façam relações entre as imagens dos slides e passagens/ideias do texto
- 4) Discussão de um plano de aula com base no texto de Kleiman.
- 5) Pedir que façam, em pares, uma lista dos princípios que uma aula deverá seguir para situar-se na perspectiva do letramento.
- 6) Compartilhamento dos princípios das listas e elaboração coletiva de uma lista (usar computador para escrever critérios, que serão projetados).
- 7) Seleção do texto a ser usado no planejamento. De que maneiras ele poderia se tornar uma aula na perspectiva de Kleiman?

4.2.1. Plano de aula criticado

PLANO DE AULA

Turma: Inglês iniciante, nível 2

Faixa etária: 14-16 anos

Duração: 90'

Objetivos gerais: Os alunos poderão compreender e produzir frases (afirmativas, negativas e interrogativas) com o modal *can*.

Objetivos específicos: Os alunos poderão falar de habilidades, possibilidades, pedidos e permissões para se referirem a si mesmos e a outras pessoas.

Warm up (15'): Jogo de mímica/imagem e ação. Fazer um *brainstorm* de verbos que os alunos já aprenderam. Escrevê-los no quadro. Pedir que, um por vez, encenem a ação de um verbo à sua escolha, enquanto os outros alunos tentam adivinhar qual o verbo escolhido.

Presentation (20'): Usar alguns dos verbos da atividade anterior para perguntar aos alunos, por exemplo, "Can you swim?", "Can you fly?", "Can you speak Spanish?", etc.

Escrever ao menos quatro dessas perguntas no quadro. Elicitar respostas. Escrever respostas curtas e suas versões completas. Usar dois exemplos de respostas afirmativas (na primeira e na terceira pessoa) e dois exemplos de respostas negativas (com e sem contração).

Perguntar aos alunos: Quais frases são perguntas? Quais são respostas? A posição do verbo *can* permaneceu igual nessas frases? Nas afirmativas, o verbo *can* sofre alguma alteração em função do sujeito? Nas negativas, onde vem o advérbio de negação? Olhando para esses exemplos, depois de *can* nós utilizamos *to*?

Practice (25'): Entregar *hand-out* com atividades. São duas atividades: a primeira consiste em diálogos curtos, nos quais algumas das frases (perguntas e/ou respostas) estão embaralhadas; a segunda, em perguntas relativas às habilidades naturais de certos animais ("Can the dog swim?", "Can the fish fly?"), que os alunos responderão segundo seu conhecimento prévio sobre eles.

Correção em pares antes da correção com o grupo todo. Na correção, o professor faz com a turma uma atividade de repetição para que todos se apropriem da pronúncia e da entonação das frases.

Production (30'): Jogo com bola e *flashcards* com imagens representando ações. O professor embaralha os *flashcards* e ilustra a atividade com o primeiro aluno.

Os alunos formam um círculo. O primeiro aluno pega um *flashcard*, mostra a imagem para os outros, escolhe um de seus colegas e joga a bola para ele. Enquanto joga a bola, faz uma pergunta com a ação representada no *flashcard* e com o verbo *can*. O segundo aluno pega a bola e responde verdadeiramente à pergunta que lhe foi feita. Assim continua o jogo.

4.2.2. Exemplos de slides do segundo planejamento



1. “‘Letramento’ é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar.” (p. 5)

2. “Os pesquisadores que começaram a estudar, em diversos países, as funções e práticas da escrita e seus impactos na vida social, eram cientistas sociais.” (p. 9)

4.3. Terceiro planejamento, elaborado em 12/09/2017

- 1) Ice breaker: Um dia ruim
 - Cada aluna escreve em tiras separadas três coisas ruins que podem acontecer num dia de má sorte na escola.
 - Embaralham-se as tiras.
 - Cada aluna pega uma tira e encena o que pegou. As outras tentam adivinhar o que é.
- 2) Atividade de revisão sobre o texto (e introdução à conversa)
 - Formam-se pares.
 - Cada par recebe uma das fotografias que apareceram na última aula e conversam por dois minutos sobre o que se lembram (Como ela se relaciona com uma ideia do texto?)
 - Os pares alternam as fotografias.
 - No fim, cada par mostra a fotografia com que ficou e explica para os outros o que disseram sobre ela.
- 3) Atividade deixada da aula passada (lista de princípios)

- Os pares permanecem juntos e fazem listas com os princípios que deve seguir uma aula segundo a perspectiva do Letramento em Kleiman.

- Depois, o professor escreve no computador (com o data show) os itens que forem ditos e, juntos, o grupo elabora uma lista única.

4) Análise dos planos em pares/Elaboração de um novo plano

- As alunas conversam sobre os planos que trouxeram de casa. Buscam encontrar quais elementos de seus planejamentos se encaixam nos princípios listados pelo grupo.

- Por fim, os pares elaboram um novo planejamento, utilizando elementos dos dois planos.

5) Apresentação dos planos para os outros pares

- O grupo todo conversa sobre os novos planejamentos feitos.

4.4. Quarto planejamento, elaborado em 27/09/2017

1) Provocação:

- Escrever no quadro: "A política é a guerra por outros meios. - Foucault". Perguntar o que pensam.

2) Warm-up: desafio das classes de palavras.

- O que acharam/como foi ler o texto de Schlatter?

- Dizer que jogarão um jogo e dar as instruções. O tema é "Ideias contidas nos dois textos que lemos".

- A primeira aluna diz uma palavra dentro deste tema definido. A aluna seguinte responde com uma palavra na mesma classe de palavras que também se relacione aos textos. Em seguida, essa mesma aluna diz uma nova palavra (dentro do tema) e assim segue o jogo.

3) Revisão do texto:

- Pedir que as alunas associem palavras (nos slides), encontradas no texto de Schlatter, ao que a autora quer dizer com elas no texto.

Palavras:

propósitos; dialógicas; analista; persuadindo; situações; funções; resposta; política.

4) Discussão usando perguntas elaboradas pelas participantes:

- A primeira aluna lê sua primeira pergunta. O grupo debate. Continua-se até que duas ou três voltas sejam concluídas ou até que não haja mais novas perguntas (dependendo do tempo).

5) Análise dos planos trazidos na semana anterior:

- As alunas conversam em pares sobre seus planos de aula e sobre como, se possível, poderiam melhorá-los.

- As alunas apresentam seus planos para o restante do grupo.

4.4.1. Exemplo de slide do quarto planejamento



4.5. Quinto planejamento, elaborado em 04/10/2017

- 1) Pre-reading: Jotto (jogo para revelar uma expressão)
 - Explicar que leremos um artigo de jornal cujo tema deve ser decifrado e dar as instruções do jogo. Expressão a ser revelada: "Concentração de renda".

- 2) Dividir a turma em dois grupos e entregar os artigos (um para cada grupo).
 - Artigo I) https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/22/politica/1506096531_079176.html
 - Artigo II) https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/13/economia/1484311487_191821.html
 - Pedir que expliquem para o outro grupo sobre o que fala o artigo que receberam. Pela natureza do tema, uma discussão sucederá naturalmente.

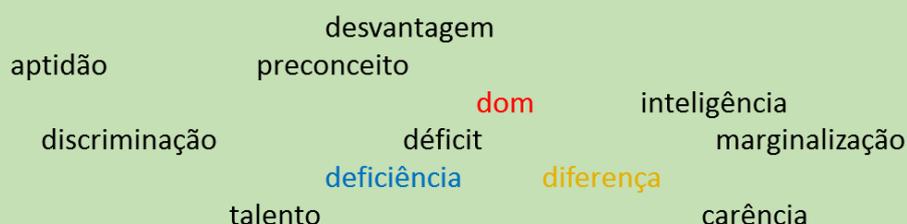
- 3) Atividade sobre o 1º capítulo de Linguagem e Escola (slides)
 - Perguntas sobre os capítulos lidos.

- 4) Análise dos planos
 - Em pares, as participantes comentam seus planos e sugerem melhorias onde for possível.
 - Abre-se a conversa, e cada participante apresenta seu planejamento para o restante do grupo.

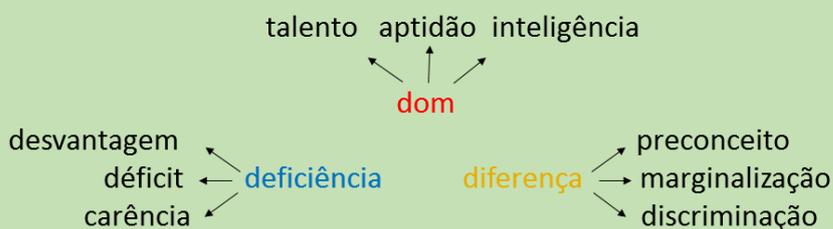
- 5) Momento de reflexão sobre as dificuldades encontradas durante a elaboração de um plano dentro da perspectiva do Letramento crítico.

4.5.1. Exemplos de slides do quinto planejamento

1. "A escola que seria para o povo é, na verdade, contra o povo."
Como Magda Soares chega a essa conclusão?
2. Três discursos ideológicos que buscam explicar essa contradição são examinados pela autora. Quais são eles?
3. Das palavras abaixo, usadas pela autora, quais melhor se relacionariam a cada um desses três discursos?



1. "A escola que seria para o povo é, na verdade, contra o povo."
Como Magda Soares chega a essa conclusão?
2. Três discursos ideológicos que buscam explicar essa contradição são examinados pela autora. Quais são eles?
3. Das palavras abaixo, usadas pela autora, quais melhor se relacionariam a cada um desses três discursos?

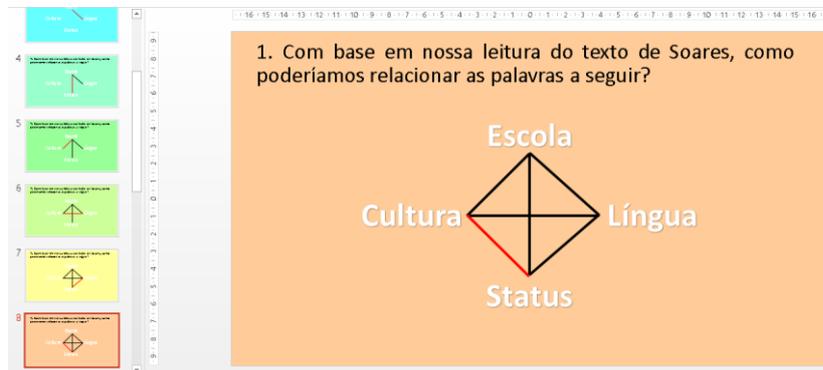


4.6. Sexto planejamento, elaborado em 18/10/2017

- 1) Warm up (what motivates you?)
- 2) Atividade de revisão do texto. (Slides)
- 3) Debate com as perguntas trazidas pelas participantes.
(coffee break)
- 4) Reflexão final: conversa sobre os planos para a próxima aula.

- a. Como este texto de Soares nos ajuda a pensarmos o nosso próximo planejamento?
- b. Como podemos pensar as dificuldades mencionadas no último encontro a partir deste texto e dos outros dois textos discutidos?

4.6.1. Exemplo de slide do sexto planejamento



4.7. Sétimo planejamento, elaborado em 26/10/2017

1) Warm up: Brainstorm Race

- Em pares ou pequenos grupos, as participantes tentam anotar em 5 minutos o maior número de frases e comentários que podem-se ouvir sobre alunos na sala de professores ou em um conselho de classe. Ex: Ele é um bom aluno; Ele não faz tarefas; Ele estuda bastante, etc.
- Depois, os pares ou pequenos grupos pensam em como categorizariam as falas, quantas categorias usariam e quais.
- Por fim, os pares ou pequenos grupos apresentam suas categorias e explicam por quê as escolheram para os demais.

2) Atividade de revisão dos três textos (Slides):

A. Revisão:

- Imaginem que a imagem (no slide) é uma ilustração do livro de Angela Kleiman. Como esta autora explicaria o que está representado? E Schlatter? E Soares?
- Em que autora encontramos as seguintes citações? O que querem dizer com elas?
 “(...) a escola que existe é antes *contra* o povo que *para* o povo” (Magda Soares, p. 9)
 “Uma escola transformadora é, pois, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas (...)” (Magda Soares, p. 73)
 “Ler é (re)agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo. Ler envolve decodificar, participar, usar e analisar o texto (...) para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade.” (Margarete Schlatter, p. 13)
 “Não estaremos persuadindo o educando quanto à natureza social da leitura se abordarmos o texto como um conjunto de palavras a serem traduzidas ou como uma fonte de estruturas linguísticas para exercícios gramaticais.” (Margarete Schlatter, p. 14)
 “Se tudo que o aluno costuma escrever é o gênero *redação escolar* (...), como podemos esperar que ele seja capaz de redigir uma carta a uma editora solicitando ajuda (...) para organizar uma feira de livros na escola?” (Angela Kleiman, p. 32)
 “(...) ambos - letramento e oralidade - referem-se aos usos da linguagem, ao discurso e, para alguns autores, aos modos de organizar a realidade.” (Angela Kleiman, p. 42)

B. Reflexão:

- Os três textos lidos nos ajudaram a planejar as aulas?
- Que vantagens cada um dos textos teve? e desvantagens?
- Textos teóricos podem nos ajudar, considerando nossos contextos?

- 3) Análise dos planos em pares/em grupo.
- 4) Reflexão sobre as dificuldades enfrentadas na elaboração dos planos e sobre como a teoria ajuda ou deixa de ajudar nessa elaboração.

4.7.1. Exemplo de slide do sétimo encontro



4.8. Oitavo planejamento, elaborado em 09/11/2017

- 1) Warmup: Jeopardy.
- 2) Lead-in: Reflexão prévia sobre os discursos sobre desigualdade e livros didáticos.
 - Como as desigualdades sociais podem aparecer nos nossos livros? Que identidades costumam ser representadas neles? Que representações podem (deixar de) estar sendo feitas dessas identidades? Que discursos sobre as desigualdades podem (não) estar presentes? (Discursos que as justificam ou naturalizam? Que lhes opõem ou que abrem possibilidades para resistência?)
- 3) Apresentação (feita na JILAC).
- 4) Análise dos livros 1: Momento de leitura e de reflexão individual.
- 5) Análise dos livros 2: Momento de compartilhamento das reflexões e de debate.
 - Podemos subverter em nossas aulas os discursos (reproduzidos pelos livros) que naturalizam as desigualdades sociais?
- 6) Análise dos livros 3: Momento de produção de atividades críticas baseadas nos livros.

4.9. Nono planejamento, elaborado em 15/11/2017

1) Provocação

- Escrever no quadro em alfabeto fonético: "for those who say we (...) should not involve ourselves with such concerns, I say we are already involved". Podem adivinhar a frase?

/fə(r) ðəʊz hu: sei wi: fɔd nɒt ɪn'vɒlv əvə(r)'selvz wɪθ sʌtʃ kən'sɜ:(r)nz, aɪ sei wi: ɔ:l' redɪ ə:r ɪn'vɒlvd/

- Quem somos "we" nessa frase? Quem são "those"? E quais seriam os "such concerns"? Em que contexto ela pode aparecer na apresentação da Profª Mariana?

2) Apresentação da professora Mariana e debate

3) Discussão sobre o texto de Pessoa e Urzêda-Freitas

- Usar as perguntas trazidas. Se houver tempo, debater sobre as perguntas que o próprio texto sugere e/ou perguntar que críticas/sugestões podem ser feitas ao artigo.

4) Conversa sobre o plano de aula para a próxima (e última) aula

- Propor que cada uma escolha um dos recortes a seguir para elaborarem seu plano. Explicar que têm a liberdade repetir o tema (se outra já tiver escolhido), ou escolher mais de um.

"Classe e gênero", "classe e raça", "classe e sexualidade".

4.10. Décimo planejamento, elaborado em 22/11/2017

1) Provocação:

"Once we used to send gunboats and diplomats abroad; now we are sending English teachers."

Robert Phillipson, em 1992, citando a fala de 1979 do então diretor da International House (uma das maiores franquias de centros de línguas do mundo).

- Discussão sobre a razão do ensino de inglês na escola pública e sobre o papel do professor.

2) Análise dos planejamentos (1):

- Pedir que as participantes façam uma lista dos principais temas abordados nos encontros do curso;

- Pedir que apresentem os planejamentos relacionando-os com os temas.

3) Análise dos planejamentos (2):

- Slide com as seguintes perguntas para reflexão:

"Como discutir esse plano em relação ao primeiro plano elaborado? Há diferenças? Como foi o processo de elaborar este plano? O que vinha à mente enquanto estavam elaborando o plano? Que exigências vocês se faziam? Que princípios queriam contemplar? Algo mudou na prática de planejar?"

4) Conclusão:

- Slide com as seguintes citações para debate:

"(...) os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma (...). Daí que seja a educação um fazer permanente." Paulo Freire, 1970.

" (...) a formação docente é um projeto impossível; ainda assim, essa formação docente é necessária." Alice Casimiro Lopes e Verônica Borges, 2014.

- Slide com imagens. As participantes escolhem uma que sirva de metáfora para seus desejos e projetos para o futuro.

4.10.1. Exemplo de slide do décimo encontro

"(...) os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma (...). Daí que seja a educação um fazer permanente."

Paulo Freire, 1970.

"(...) a formação docente é um projeto impossível; ainda assim, essa formação docente é necessária."

Alice Casimiro Lopes e Verônica Borges, 2014.

ANEXO 1. Exemplos de atividades entregues pelas participantes ao longo do curso

1.1. Perguntas elaboradas por Ana para o quarto encontro

Perguntas para o debate:
(Nome verdadeiro de Ana)

- ① O texto de Schallter fala que os aulas devem envolver variados formas de leitura e escrita na língua materna e na língua estrangeira, sendo assim, como influenciar a prática de leitura em língua estrangeira se o aluno não tem o hábito de leitura em sua língua materna?
- ② O texto analisado defende a proposta de interdisciplinaridade. Como trabalhá-la com o professor colega de trabalho que não aderir a essa prática?
- ③ Como incentivar os alunos que não vêem importância na língua estrangeira? Como por exemplo os alunos de periferia?

1.2. Perguntas elaboradas por Clara para o quarto encontro

Nome: (Nome verdadeiro de Clara)

Curso: Desigualdade Social e Tratamento Crítico no Ensino de LE.

Atividade n.º 2.

Questões sobre o texto "O Ensino de Língua em Língua Estrangeira na Escola: uma proposta de tratamento".

1. O livro didático de LE dialoga com esta proposta*? Quais seriam as alternativas: adaptar? Criar nosso próprio material? Qual seria a viabilidade disto?

* esta proposta de desenvolver a cidadania.

2. Nós estamos levando o conceito de cidadania para nossas aulas? Qual a relação entre cidadania no contexto do artigo e o ser "cidadão do mundo" (~~cidadão do mundo~~) normalmente utilizado pelas escolas de línguas? O que entendemos por cidadania quando entramos em sala? Como inclui o desenvolvimento da cidadania conforme proposto em conjunção com as necessidades linguísticas para se comunicar em LE?

3. Como vincular o material didático a um currículo que busca desenvolver a cidadania? Isso é considerado quando escolhemos (ou não) um livro? Considerar o custo do livro implica em entender o lugar do aluno na sociedade (enquanto cidadão)?

4. A proposta de atividade apresentada me parece bem vinculada à busca por letramento crítico, mas me parece afastada de uma abordagem comunicativa e sequencial que é muito utilizada hoje em escolas de línguas em geral. Seria essa proposta eficaz para além de desenvolver o letramento crítico? ~~Seja~~ Há um desenvolvimento linguístico comunicativo que difere do que a escola faz hoje? Em outras palavras: ajudaria o aluno a se comunicar em LE, ou permanece no nível de conhecimento instrumental da LE?

1.3. Perguntas elaboradas por Janaína para o quarto encontro

Desigualdade Social e Letramento crítico no ensino de línguas
(Nome verdadeiro de Janaína)

Brasília-DF, 29 de setembro de 2017

→ O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento
Margarete Schlatter

- "A explicação (em contextos acadêmicos e outros) em geral abarca motivos como a falta de materiais didáticos e de recursos, a falta de formação dos professores, número insuficiente de horas de LE no currículo, alunos desmotivados, número elevado de alunos em aula, salários, entre outros"

Podemos atribuir o insucesso do ensino de LE na escola à má compreensão dos objetivos de ensino da língua estrangeira para um grupo social marginalizado?

• "As atividades propostas devem levar em conta o papel da LE na vida do aluno."

Quando a LE estudada tem um papel opressor para o aluno? Como ensinar LE de um país colonizador para o colonizado sem oprimir a cultura materna do aluno?

• "As perguntas norteadoras da educação linguística em LE são: Quem sou eu neste mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo?"

De que forma o professor influencia nas respostas que o aluno dará a essas perguntas? Qual o papel do professor na busca por essas respostas?

• "requer do professor que ele seja autor..."

① Como podemos assegurar que professores-autores estão sendo efetivamente formados?

1.4. Planejamento elaborado por Clara para o quarto encontro

Plano de aula			
Nome: (Nome verdadeiro de Clara)			
Plano de Aula 1			
Curso: Desigualdade Social e Letramento Crítico no Ensino de LE			
Descrição das turmas			
CURSO:	E6		
PROPOSTA DA AULA:	Praticar comparativos e superlativos incentivando a reflexão crítica a partir de um texto motivacional para discussão.		
PERÍODO:	30 minutos		
NÚMERO DE ALUNOS:	≈ 15 alunos		
IDADES:	>18		
NÍVEL LINGÜÍSTICO:	A2/B1 (Os alunos já tiveram a oportunidade de praticar de forma controlada o uso de comparativos e superlativos).		
Procedimentos			
Conteúdo e ações do professor	Ações dos alunos	Materiais/ equipamentos necessários.	Tempo
Tempo total: 30'			
Iniciar perguntando aos alunos o que eles compram com frequência. Perguntar quanto gastam e o que motiva as compras.	Os alunos em trios elencam o que compram com frequência e as motivações.	Papel/lápis.	5'
A partir das listas feitas, promover comparações entre o que os alunos consomem, utilizando comparativos e superlativos. (important, cheap, good, bad, interesting, useful etc.).	Os alunos (nos mesmos grupos) irão usar as formas de comparativos e superlativos aprendidas anteriormente para elencar a importância dos produtos que consomem no dia a dia.	Papel/lápis.	10'
Apresentar a foto/frase (anexo I) e incentivar os alunos a analisarem o texto em questão. Anotar os comentários mais relevantes no canto do quadro.	Incentivar os alunos a levantarem hipóteses sobre o local onde tal texto estaria exposto, seu significado, se concordam ou não com o proposto.	Projeter; lápis/papel.	5'
Relacionar a lista feita (o que os alunos consomem) com o texto (texto motivacional da discussão).	Incentivar os alunos a verificar a aplicabilidade da frase ao que eles compram. Comparar o texto ao entendimento e relação deles ao mundo do consumo, utilizando ainda a estrutura em foco (comparativos e superlativos)	Projeter.	5'
Dividir os alunos em novos grupos, para que eles apresentem as conclusões de seus grupos iniciais ao restante da sala, procurando usar estrutura linguística trabalhada.	Os alunos apresentarão suas conclusões a diferentes grupos, utilizando a estrutura gramatical de forma menos controlada e procurando trabalhar de forma crítica o texto.	Projeter.	5'

1.5. Planejamento elaborado por Ana para o sétimo encontro

PLANEJAMENTO PROFESSORA (Nome verdadeiro de Ana)

CONTEÚDO: USO DO DICIONÁRIO/ DESIGUALDADE SOCIAL/ VERBO MODAL – SHOULD

SÉRIE: 7 °ANO

OBJETIVO GERAL: Desenvolver a capacidade de observação dos alunos aos problemas sociais em seu meio, assim como promover estratégias de amenização ou até mesmo contribuição perante a problemática.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1 - A partir da leitura de imagens, e da utilização do verbo modal Should identificar alguns problemas de desigualdade na escola.

2 – Compreender que as desigualdades sociais se faz no dia –a- dia pelo fato da oposição entre pobreza e riqueza , que podemos constatar diante das estatísticas e até mesmo pelos próprios meios de comunicação.

Procedimentos:

- Levar um slide com diversas imagens que retratem a desigualdade social, pedir para os alunos analisarem e apontarem quais daquelas imagens estaria presente no seu meio.
- Passar um vídeo explicativo sobre o conteúdo gramatical Verbo modal Should.
- Fazer uma roda de conversa associando as imagens e o vídeo.
- Os alunos irão procurar algumas palavras no dicionário e logo após farão uma lista de atitudes que poderiam fazer para melhorar os problemas sociais, para isso cada aluno terá um “ anjo” , um colega da sala de aula, para cobrar depois se o aluno fez alguma coisa para contribuir com a solução do problema que ele escolheu.
- Atividade de fixação no caderno.
- Se o tempo permitir no final, como forma de avaliação, será formado um grande círculo onde cada aluno demonstrará com um gesto o que achou da aula.

1.6. Planejamento elaborado por Janaína para o décimo encontro

Plano de aula

(Nome verdadeiro de Janaína)

Informações gerais	Nível dos estudantes: 3º ano do Ensino Médio com proficiência em língua inglesa variada (A1 – B1) Number of students: 30 - 40
Objetivo Geral	Os alunos irão refletir sobre questões de raça e classe no Brasil e internacionalmente, desenvolvendo o senso crítico em relação às diferenças do racismo no Brasil e em países que sofreram um outro processo de colonização. Simultaneamente, os alunos irão expandir vocabulário.

Tempo	Procedimentos	Materiais e recursos	Padrões de interação
5'	Individualmente, os alunos responderão um questionário sobre sua percepção de raça e classe social.	Worksheet	alunos
10'	Em duplas, eles discutirão suas respostas.		alunos-alunos
10 -15'	Mostrar imagens de pessoas que são símbolos de representatividade negra, ainda em duplas, alunos discutirão questões como: Who is considered black in Brazil? Why? Is a black Brazilian different from a black North American or a black British person? We recently celebrated "Consciência Negra" in Brazil. Why do we have such date? What exactly are we celebrating?	PowerPoint	alunos-alunos
15'	Exibir trecho da série Dear White People e um trecho do Ted talk de Taís Araújo A partir do video, os alunos responderão questões estilo ENEM	Projeter de video e audio Worksheet	alunos
10'	Discutir respostas em pequenos grupos e em seguida correção com a turma toda	Quadro	Alunos-alunos Professor-alunos
15'	Apresentar texto "How to know if you are a hipster racist" em grupos os alunos responderão questões: -Qual a ideia principal do texto? - Quais as palavras chave de cada paragrafo? _ O que o texto apresenta condiz com algo que você já presenciou?	Worksheet	Alunos-alunos Professor-alunos
15'	Apresentar a música "Redemption Song" Os alunos farão, em duplas ou trios, a organização da letra Resumir o que diz a música selecionando, no mínimo, 10 palavras-chave	Slips of paper	Alunos-alunos
	Apresentar o texto "Abolição no Brasil: Uma alegoria do descaso" como tarefa de casa, os alunos escreverão uma redação com o tema "Racismo velado e apartheid, racismo na atualidade como resultado de diferentes processos de colonização"		