

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Camila Oliveira Fonseca

**A EDUCAÇÃO CRÍTICA EM LÍNGUA INGLESA EM UMA COMUNIDADE
DESFAVORECIDA DO ESPÍRITO SANTO: EU, O OUTRO, E O OUTRO EU.**

Vitória, ES

2018

CAMILA OLIVEIRA FONSECA

**A EDUCAÇÃO CRÍTICA EM LÍNGUA INGLESA EM UMA COMUNIDADE
DESAVORECIDA DO ESPÍRITO SANTO: EU, O OUTRO, E O OUTRO EU.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística, na área de Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz

VITÓRIA

2018

CAMILA OLIVEIRA FONSECA

**A EDUCAÇÃO CRÍTICA EM LÍNGUA INGLESA EM UMA COMUNIDADE
DESFAVORECIDA DO ESPÍRITO SANTO: EU, O OUTRO, E O OUTRO EU.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística na área de Linguística Aplicada.

Aprovada em ____ de _____ de _____.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dra. Ana Paula Martinez Duboc
Universidade de São Paulo

Dedico este trabalho aos meus pais, Ailmer e Ivone, a minha maior fonte de amor e crescimento. Toda a minha gratidão nunca será suficiente.

AGRADECIMENTOS

Sem nunca esquecer do nosso Criador que me permitiu trilhar este caminho, agradeço também a todos que contribuíram para a realização deste trabalho, e em especial:

Ao meu orientador Daniel de Mello Ferraz, cujo exemplo inspirou esta pesquisa, agradeço pela confiança, paciência, dedicação e sensibilidade;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, com quem muito aprendi ao longo do mestrado;

Às professoras Michele Schiffler e Ana Paula Duboc, que aceitaram o convite para participar do exame de Qualificação deste trabalho e que gentilmente ofereceram valiosas contribuições à pesquisa;

À CAPES, pelo apoio financeiro concedido;

À escola estadual onde a pesquisa se realizou, seus professores e alunos, e em especial ao seu diretor por abrir as portas para este diálogo com muita boa vontade e confiança;

Ao querido professor Paulo, amigo e colaborador, pela confiança, parceria e amizade.

A todos os colegas do Programa de Pós-Graduação, em especial aos amigos Pedro Moreno e Marianna Merlo, parceiros de todas as horas;

À Laysa, pelo apoio constante, Mirela, Renata e toda a “turma do bem” que estão sempre enviando pensamentos e energias positivas;

Aos meus pais, Ailmer e Ivone, meus irmãos Vinícius e Renato, às cunhadas Ju e Giu, e aos queridos sobrinhos Raissa, Felipe, Rafaela, Caio, Clara e Carolina. O amor de vocês me fortalece.

“Ontem um menino
Que brincava me falou
Que hoje é a semente do amanhã

Para não ter medo
Que este tempo vai passar
Não se desespere, nem pare de sonhar

Nunca se entregue
Nasça sempre com as manhãs
Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar

Fé na vida, fé no homem, fé no que virá
Nós podemos tudo, nós podemos mais
Vamos lá fazer o que será”

Gonzaguinha

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EELT – Education Through English Language Teaching

ELT - English Language Teaching

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LA – Linguística Aplicada

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

OCEM-LE – Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Línguas Estrangeiras

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN-LE – Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SEDU-ES – Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo

SENASP – Secretaria Nacional de Segurança Pública

SUMÁRIO

Resumo.....	10
Abstract.....	11
PARTE 1	
Introdução.....	12
A educação pública brasileira e o projeto neoliberal	12
Educação em LI no Espírito Santo.....	15
Fundamentação teórica: lócus de enunciação	18
Metodologia.....	21
Introdução à Metodologia: Uma pesquisadora em construção.....	21
Metodologia em ação!.....	23
Pesquisa, ação e colaboração: o eu, o outro e o outro eu.....	25
A pesquisa e o eu.....	26
A ação e o outro.....	26
A colaboração e o outro eu.....	27
Por onde começar?.....	28
O contexto e os colaboradores/participantes.....	30
Coleta de dados: vivendo a pesquisa.....	32
Sobre o primeiro encontro.....	34
Do reconhecimento local: Identidades.....	34
Das injustiças sociais: a comunidade.....	36
Do encontro das identidades: em busca do outro eu.....	39
PARTE 2	
Capítulo 1:	
Globalização, pós-modernidade e decolonialidade.....	49
Capítulo 2:	
Linguística Aplicada e Linguística Aplicada Crítica.....	58

2.1. A LA como ciência social.....	63
2.2. Linguística Aplicada Crítica (LAC)	64
2.3. Mas afinal, o que é “crítica”?.....	66
2.4. A LAC e a Educação	68

Capítulo 3:

Ensino de Língua Inglesa e Educação Crítica em Língua Inglesa.....	71
3.1. Educação crítica e Língua Inglesa: um caminho possível.....	83

Capítulo 4:

A educação e a busca por justiça.....	93
4.1. Ética como preservação da alteridade.....	105

Capítulo 5:

Por justiça nas relações: EU, o OUTRO e o OUTRO EU.....	109
5.1. Nas fronteiras entre EU e OUTRO: O desejo hegemônico.....	112
5.2. Atravessando/Derrubando as fronteiras: O OUTRO EU.....	117
Considerações finais.....	125

Referências	127
-------------------	-----

Apêndices:

Roteiro Entrevista Professor.....	136
Atas de Sessões de Planejamento.....	137
Anotações de Campo.....	144

Anexos:

Revistas do bairro.....	151
Avaliação (questão de prova com respostas).....	178

DVD (Arquivos em PDF):

Carta de anuência	
Termo de assentimento livre e esclarecido	
Questionários de perfil	

DVD (Arquivos de áudio e vídeo)

Gravações de aula

Gravações de sessões de planejamento

Gravações da roda de conversa 1 e 2 com alunos

Gravações de entrevista inicial e entrevista final com o professor

Gravação de entrevista dos alunos para a revista (Interview)

RESUMO

A presente pesquisa-ação colaborativa visa identificar e analisar as relações estabelecidas nas práticas sociais e pedagógicas no contexto da educação em língua inglesa na escola pública de uma comunidade desfavorecida do Espírito Santo, bem como intervir no contexto estudado, focalizando a justiça nas relações a partir da ação e interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, de forma democrática e emancipadora. A pesquisa entende como desfavorecida a comunidade subalternizada pela hierarquia das relações de poder, e que, por essa razão, encontra poucas oportunidades de acesso aos capitais econômico, social, cultural e simbólico (cf. BOURDIEU, 1987). Considerando as identidades, as subjetividades, as alteridades, as culturas, a tensão entre local e global e entre eu e outro, a pesquisa problematiza a educação em língua inglesa por intermédio de questões norteadoras, a saber: O que estes estudantes pensam da língua inglesa em termos de acesso, possibilidades e aprendizagem? As aulas contemplam o contexto e a realidade dos alunos? Quais os anseios dos alunos envolvidos no processo de educação em língua inglesa? Eles vislumbram participar ativamente na transformação das relações de poder ou apenas ensejam reproduzir o modelo dominante? A partir da análise dos dados coletados, a presente pesquisa propõe uma reflexão acerca das práticas pedagógicas no campo da educação em língua inglesa e sugere uma discussão sobre a importância do desenvolvimento da consciência crítica e do agenciamento dos sujeitos por meio da educação. Esta pesquisa busca contribuir para uma educação crítica que focalize as práticas pedagógicas situadas e abertas ao diálogo horizontal, priorizando o contexto local e valorizando as diferenças, no intuito de promover justiça a partir da ressignificação das relações entre eu e outro no contexto escolar.

Palavras-chave: justiça; eu e outro; contexto local; língua inglesa; educação crítica.

ABSTRACT

This collaborative action research aims at identifying and analyzing the relationships established in social and pedagogical practices in the context of English language education in a public school of a disadvantaged community in Espírito Santo, as well as intervening in the studied context, focusing on justice in relationships, departing from the action and interaction between the subjects involved in the educational process, in a democratic and emancipatory way. The research understands as disadvantaged the community which is subalternized by the hierarchy of power relations, and for this reason finds few opportunities of access to economic, social, cultural and symbolic capital (BOURDIEU, 1987). Considering the identities, subjectivities, alterities, cultures, the tension between local and global and between self and other, this research problematizes the education in English language by means of guiding questions, to wit: What do these students think of the English language in terms of access, possibilities and learning? Do the classes take into account the students' context and their reality? What are the expectations of students involved in the English language education process? Do they envisage actively participating in the transformation of power relations or do they only wish to reproduce the dominant model? Based on the analysis of the collected data, the present research proposes a reflection about pedagogical practices in the field of English language education and suggests a discussion about the importance of developing critical awareness and the agency of the subjects through education. This research seeks to contribute to a critical education that focuses on situated pedagogical practices which are open to horizontal dialogue, prioritizing the local context and valuing the differences, in order to promote justice by re-signifying the relations between self and other in the school context.

Keywords: justice; self and other; local context; English language; critical education.

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira e o projeto neoliberal

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – é a legislação que regulamenta o sistema educacional público e privado do Brasil, desde a educação básica até o ensino superior. Conforme o Artigo 4º deste documento oficial, é dever do Estado oferecer educação básica obrigatória e gratuita ao cidadão dos 4 aos 17 anos de idade. A educação, segundo a LDB (2017, p.8), “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, vinculando-se, portanto, às práticas sociais e à formação profissional. Contudo, observa-se que os objetivos estabelecidos por lei não correspondem ao cenário atual da educação em nosso país.

Em 2010, o IBGE realizou o XII Censo Demográfico, que apresentou um retrato da população brasileira e de suas características socioeconômicas, bem como serviu de fundamentação para o planejamento público e privado da década que se iniciava naquele ano. Desde então, os resultados do XII Censo vêm ajudando a determinar as necessidades e metas a serem contempladas pelo país até o ano de 2020. No que tange à educação, conforme os dados do Censo 2010 divulgados pelo IBGE¹, quase metade da população brasileira (49,25%) com 25 anos ou mais não tem o ensino fundamental completo. Este percentual representa 54,5 milhões de brasileiros (em 2010). Entre os jovens de 18 a 24 anos, 36,5% haviam abandonado o estudo antes de completar o ensino médio em 2010. Desses, a maioria (52,9%) deixou a escola antes de terminar o ensino fundamental, enquanto 21,2% abandonaram o estudo logo após ingressar no ensino médio.

Os números acima revelam o grande abismo social existente no país. De acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD)² realizada pelo IBGE em 2013, que analisou o nível socioeconômico dos estudantes, pouco mais de 50% do quartil mais pobre da população tem taxa de conclusão do Ensino

¹ Censo demográfico 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>

² Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (2013). Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>

Fundamental na idade adequada. Entre os mais ricos, a taxa é de 94%. No Ensino Médio, os índices são de 32,4% e 83,3%, respectivamente.

Em posse desses dados, podemos concluir que o número de jovens provenientes de comunidades socioeconomicamente desfavorecidas que chegam a cursar o ensino superior, ou mesmo, que chegam a tentar o ENEM é drasticamente menor que aqueles de classe social mais favorecida. Este cenário acaba por perpetuar as relações de poder que configuram a sociedade brasileira (e mundial), nas quais o pobre, sem condições e oportunidades de ascensão social, continua pobre; e o rico, dentro de uma situação que lhe favorece, produz mais riqueza para si próprio, permanecendo como detentor de poder.

Decerto que, há que se reconhecer as (ainda tímidas) conquistas dos movimentos sociais que lutam no sentido de reconfigurar as relações de poder e interromper a opressão dos grupos marginalizados, dentre elas:

- A Lei 12.711/2012, que estabelece cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades e institutos federais de educação;
- O PROUNI (Programa Universidade Para Todos), programa que oferece bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior destinadas a estudantes de baixa renda;
- A Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

Embora tais conquistas de inclusão social sejam bastante significativas, elas não são suficientes para horizontalizar as relações, já que se constituem dentro de um sistema hegemônico que alimenta as desigualdades. De acordo com Picower (2013), esse desvio de poder é possibilitado e mantido por um projeto neoliberal que divide os grupos que poderiam trabalhar como aliados, forçando-os a competir como indivíduos. Ainda segundo a autora, a doxa neoliberal “impulsiona as privatizações, compromete os serviços públicos, incentiva a competição e coloca a responsabilidade do sucesso ou fracasso no indivíduo, e não no sistema” (Ibid., p. 45).

No mesmo sentido, Ridell (2009) defende que a desigualdade é reproduzida quando a educação considera o mesmo ponto de partida para todos os alunos e contextos, ignorando o fato dos alunos terem tido acesso diferenciado ao capital

cultural, econômico e social. Assim, a ênfase na igualdade de oportunidades coloca toda a responsabilidade no indivíduo, subestimando a força das estruturas de poder que reproduzem uma série de injustiças sociais, resultando em marginalização social.

Ferraz (2015, p. 46) afirma que a presença da educação neoliberal pode ser observada na busca de rankings de qualificações, no incentivo a uma educação para a certificação (profissional, internacional, de proficiência linguística) e na fragmentação do conhecimento e dos currículos. Essa visão corporativista de educação afasta o currículo da realidade cultural, social e material dos alunos, reforçando os processos de exclusão que definem os vencedores e perdedores da competição antes mesmo do seu início.

O modelo neoliberal também exerce influência sobre a área de ensino / aprendizagem de língua inglesa (Doravante chamada de Educação em LI, conf. FERRAZ, 2015). Nela, circulam discursos nos quais existe uma associação entre a aprendizagem de LI e a garantia de ascensão profissional. Segundo Ferraz (2015), esses discursos naturalizados “validam a lógica neoliberal, uma vez que sustentam o argumento da necessidade/obrigatoriedade de se aprender a língua inglesa” (Ibid., p. 53) para valorizar-se no mercado de trabalho.

E se a lógica neoliberal incentiva o individualismo, a meritocracia e a produtividade, muitos vão em busca da LI como ferramenta de capacitação para que possam ascender no mundo globalizado, conquistando melhores empregos e melhores salários. Contudo, ignoram-se aqui duas questões importantes:

- 1) O domínio instrumental da língua inglesa, isolado dos fatores social, cultural, político e ideológico que envolvem qualquer contexto educacional pode constituir um processo de exclusão e alienação, já que, ignorados esses fatores, nos fazemos meros reprodutores do discurso dominante, reproduzindo também as injustiças sociais que limitam as nossas experiências locais e globais;
- 2) Na corrida por melhores empregos e melhores salários, saem na frente aqueles que podem investir tempo e dinheiro nessa “capacitação linguística”, e que optam pelos centros de línguas privados para garantir sua melhor posição no mercado, já que estes oferecem maior carga horária, turmas reduzidas, dentre outras “vantagens” que sustentam a hierarquização da

educação em LI. Assim é que continuamos a perpetuar as relações nas quais o poder permanece nas mãos dos grupos que já se encontram em posição favorecida.

A disparidade social que vem sendo reproduzida na educação é que suscitou a motivação do presente trabalho. Tratando especificamente da Educação em LI, esta pesquisa-ação colaborativa visa identificar e analisar as relações estabelecidas nas práticas sociais e pedagógicas no contexto da educação em língua inglesa na escola pública de uma comunidade desfavorecida³ do Espírito Santo, bem como intervir no contexto estudado, focalizando uma busca por justiça a partir da ação e interação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, de forma democrática e emancipadora. E, ainda, buscaremos propor ações que reconheçam as práticas e experiências locais dos sujeitos participantes, para que, através da reflexão crítica e das práticas situadas, professores e alunos possam fortalecer-se enquanto agentes transformadores da própria realidade.

Educação em LI no Espírito Santo

Como ponto de partida deste trabalho, efetuamos uma pesquisa ao banco de teses e dissertações da CAPES e das instituições de ensino superior e de pós-graduação, no intuito de verificar o que vinha sendo feito no país em termos de pesquisa em educação crítica em línguas estrangeiras (doravante LE), tanto para buscarmos referência e estabelecermos um diálogo, quanto para identificarmos a necessidade e importância de nossa pesquisa para o nosso contexto local, o Espírito Santo, ou, mais precisamente, uma comunidade desfavorecida do Espírito Santo. Procuramos dissertações e teses que tivessem como referencial teórico a pedagogia crítica, ou os letramentos críticos, aplicados ao ensino de LE. Dentre as 50 (cinquenta) dissertações encontradas, que datavam desde o ano 2000 até março de 2016, apenas 3 (três) delas haviam sido produzidas no Espírito Santo (UFES- Universidade Federal do Espírito Santo). Dentre os 50 (cinquenta) trabalhos

³ A pesquisa entende como desfavorecida a comunidade subalternizada pela hierarquia das relações de poder, e que, por essa razão, encontra poucas oportunidades de acesso aos capitais econômico, social, cultural e simbólico (cf. BOURDIEU, 1987).

encontrados, 25 (vinte e cinco) deles (50%) foram realizados no estado de São Paulo, em instituições de destaque, como a USP e a Unicamp.

O fato de constatar que a educação crítica atual está concentrada nas grandes metrópoles do país confirma a configuração das relações de poder que também se reproduzem nas instituições educacionais, ou seja, estados e regiões de menor poder político e econômico, e, conseqüentemente, de menor representatividade nacional, permanecem distanciados do acesso a pedagogias que poderiam implicar na mudança deste quadro.

Este cenário atual enfatiza o ineditismo e a relevância desta pesquisa para o estado do Espírito Santo, bem como para a possibilidade de um movimento educacional crítico mais inclusivo, que contribua com a formação de cidadãos capazes de assumir o papel de “intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997), preparados para desenvolver um pensamento crítico e problematizador, e conscientes de que podem promover mudanças.

Dentre as dissertações encontradas durante a realização do “Estado da Arte”, destaca-se a pesquisa de Brahim (2002), que, focada em uma pedagogia de leitura crítica em língua inglesa, defende uma prática que inclui o universo de experiência dos alunos, num projeto de co-construção de conhecimento. A pedagogia crítica recusa o conhecimento reprodutivista que homogeneiza as formas de saber e propõe uma construção a partir dos diferentes saberes presentes no contexto educacional. A autora salienta que

(...) as pedagogias tradicionais do ensino de línguas não têm dado conta de proporcionar ao aprendiz esta aquisição de linguagem que o faça não apenas aprender a competência linguístico-comunicativa, mas também e, principalmente, o favoreça no sentido de tornar-se autônomo para interpretar as ideologias políticas e culturais que subjazem os discursos (...) em tempos de globalização (BRAHIM, 2002, p. 19).

A tese de doutorado de Duboc (2012) muito contribui para a abordagem crítica do ensino de língua inglesa. Uma pesquisa-ação voltada para a formação de professores de LI na qual a proposta principal se situa no que a autora chama de “atitude curricular nas brechas”. Ela destaca como objetivo principal do trabalho “as expansões críticas nas brechas do currículo universitário do professor de inglês por meio da atitude docente sobre este currículo” (DUBOC, 2012, p. 23). Corroboramos a ideia de que é preciso ir além do currículo formal, encontrando “brechas” para o

exercício do pensamento crítico, problematizando formas de conhecimento universalistas e evidenciando o contexto de atuação.

Representando a pesquisa no contexto capixaba, destacamos a dissertação de Fadini (2016), que, por meio das teorias de letramento crítico e digital, investiga a formação em um curso de licenciatura em Letras-Ingês de uma universidade local e contribui para o entendimento da aula como uma construção coletiva e colaborativa, capaz de grande produção de conhecimento.

Ao confirmarmos a relevância e a necessidade de pesquisas e reflexões locais acerca da educação crítica em LI, prosseguimos com o nosso trabalho. Ainda no primeiro semestre de 2016, foram realizadas diversas visitas a escolas públicas estaduais nos municípios de Vitória, Vila Velha e Serra, buscando parceria para a realização do projeto. E logo na primeira das visitas, ao conversar com a diretora da escola sobre as questões acima, fomos de antemão alertados de que os alunos não teriam anseio algum em relação ao aprendizado da língua inglesa. Ao contrário, de acordo com a diretora, a grande maioria opinaria negativamente sobre as aulas de inglês, já que nenhum deles teria qualquer expectativa de viajar para o exterior, ou mesmo de conseguir um emprego no futuro que exigisse o conhecimento de outra língua. Fomos assim informados de que não encontraríamos “terreno fértil”, já que nenhum dos alunos veria qualquer relevância na aprendizagem de inglês. Percebemos aqui uma possível evidência de que estes alunos não estariam conseguindo fazer uma conexão entre a língua estrangeira e a sua própria realidade, e de que o ensino estaria ocorrendo sem levar em conta o contexto local e as experiências e identificações identitárias presentes em sala de aula, o que conduziria a práticas que poderiam resultar em exclusão social e até mesmo em um sentimento de rejeição. Acreditamos que a inclusão social não se dê pela assimilação da cultura do outro, mas estendendo a todos oportunidades e acessibilidade dentro de um sistema equânime, que não beneficie apenas os mais favorecidos, ou seja, respeitando e horizontalizando as diferenças.

Em uma outra visita realizada a uma escola pública local, estivemos em contato com o CEI, Centro Estadual de Idiomas, um projeto do Governo do Espírito Santo criado em 2009 em parceria com centros de línguas privados para oferecer língua estrangeira a alunos do ensino médio da rede pública estadual com boas notas e boa frequência. Ainda que reconheçamos a importância de iniciativas como esta, sabemos que o projeto contempla um número ainda muito reduzido de alunos,

e, ademais, denuncia a reprodução das desigualdades na escola, já que o próprio governo, ao recorrer a cursos “de extensão” em parceria com instituições privadas para os “melhores alunos”, opta por hierarquizar a educação e por restringir as oportunidades. Poderíamos ainda levantar a questão do material didático utilizado, que é produzido por empresas internacionais que oferecem “modelos” de ensino de língua estrangeira que não contemplam a realidade e as práticas locais.

Essas “descobertas” iniciais reforçaram a motivação desta pesquisa, pois acreditamos que a educação em língua inglesa não deve somente promover acesso ao mundo globalizado e a seus modelos hegemônicos, mas, principalmente, pode ajudar a legitimar e projetar o discurso local dos alunos aqui vistos como sujeitos construtores de conhecimento.

Segundo Chiarini (2001), embora a sociedade atual seja híbrida, plural, globalizada, é evidente que também está repleta de reivindicações locais. Este trabalho investiga se essas reivindicações locais estão sendo levadas em conta no contexto da educação em LI, e, ainda, propõe ações que visam a promover o diálogo coletivo e as práticas democráticas, possibilitando novas construções que prezem pela justiça nas relações e pelo protagonismo dos sujeitos.

Diante do acima exposto, apontamos para uma preocupação acerca de uma consciência crítica da diversidade, que busca subverter a ordem dominante universalista, buscando alternativas locais para a horizontalização das relações, criando a “possibilidade de diálogo com outras culturas, sem que haja a necessidade de abrir mão de seus valores locais” (BRASIL, 2006).

Fundamentação teórica: lócus de enunciação

Diante do cenário de um mundo globalizado, onde povos e culturas se entrecruzam, a educação em LI torna-se importante à mediação entre as diversas culturas, permitindo que saíamos de nosso convívio local e entremos em contato com outras histórias, outras visões de mundo, experiência esta que nos modifica enquanto sujeitos, e, conseqüentemente, promove reflexos na sociedade em geral, que passa a constituir-se nos atravessamentos, ou seja, para além de suas fronteiras geográficas / linguísticas / culturais.

Contudo, sabemos que este contato intercultural nem sempre acontece de forma harmoniosa. A colonialidade do poder se reproduz há séculos em nossa sociedade, e ainda na atualidade as relações de poder desiguais são constantemente reproduzidas e potencializadas em uma escala global, na qual os países de economia e política dominantes servem de modelo e impõem comportamentos, subalternizando e negligenciando as vozes dos menos favorecidos.

Esta pesquisa busca verificar a possibilidade de diálogo intercultural sem que sejam negligenciados os valores locais, bem como focaliza a relação entre eu e outro no intuito de reconhecer as diferenças e de possibilitar práticas mais democráticas; para tanto, o trabalho se fundamenta em teorias advindas da pós-modernidade, com ênfase para os estudos culturais, pós-coloniais ou decoloniais, em especial, o debate acerca de identidade e diferença. Do ponto de vista linguístico e educacional, a pesquisa encontra respaldo nas recentes contribuições da Linguística Aplicada Crítica e nos debates sobre letramentos críticos.

Considerando que a Linguística Aplicada se dedica ao estudo dos aspectos relacionados à língua em situações reais de comunicação e interação, não se podem negligenciar as crenças, os valores, e o processo de construção de identidades em contextos variados, o que implica pensar, “[...] nas práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas” (MOITA LOPES, 1998, p.52). Busca-se a inclusão do sujeito real, inserido em situações concretas, com papéis sociais diversificados, em constante processo de adaptação. Assim, defendemos a importância de se estabelecer condições para que se elaborem outras formas de saber que não sejam a mera reprodução do conhecimento dominante.

Sob essa ótica, a educação em LI assume um caráter muito mais relevante que o simples ensino/aquisição de normas cultas de um conjunto padrão de signos. Para Duboc (2014, p.6), a educação articula questões linguísticas a uma formação mais ampla, “num exercício que ensina aspectos linguísticos e amplia a perspectiva do aluno sobre questões como sociedade, cultura, linguagem, cidadania, identidade, raça, gênero”. A autora defende o ensino de LI voltado para o agenciamento crítico, num processo que convida o aluno a refletir e responder sobre seu entorno (Ibid.). Ensinar uma língua estrangeira compreende, portanto, educar indivíduos para assumirem o papel de agentes críticos e transformadores, capazes de problematizar

o próprio contexto social, reconhecer as diferenças, identificar as injustiças e buscar melhorias e bem-estar para todos, sem qualquer distinção. “A democracia das práticas sociais não é suficiente se o conhecimento que as orienta não é democrático” (SOUSA SANTOS, *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 126).

Segundo FREIRE (2000, p. 44), “a atitude crítica é o único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se”. O autor defende uma educação para a autonomia e para a liberdade, que só pode ser realizada por meio de um diálogo conciliador:

A razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Tal forma de educação implica na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, educadores e educandos (FREIRE, 1987, p. 37).

Nessa perspectiva, a relação hierárquica que confere autoridade ao professor e o distancia dos alunos deve ser evitada, e em seu lugar conjugam-se a colaboração, a construção coletiva, a negociação e o diálogo.

Este trabalho visa a uma pedagogia que evidencie a interculturalidade sem supressões ideológicas, culturais, políticas, econômicas ou sociais. A partir da premissa de que todo conhecimento é parcial e contingente, intentamos estimular os questionamentos que promovam um pensamento crítico, capaz de reconhecer as dificuldades e limitações, mas também capaz de agir no âmbito de sua própria realidade social, buscando alternativas locais para a mudança no tempo presente, e não situada em promessas futuras. Alternativas que se façam por meio de diálogos inter ou transculturais, e por meio de uma ecologia de saberes (cf. SOUSA SANTOS, 2009).

Os letramentos críticos também trazem contribuições valiosas ao trabalho no sentido em que focalizam a relação entre linguagem e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações interculturais e questões de globalização e localização. Jordão e Fogaça (2007) destacam que os letramentos críticos enfatizam a necessidade de o aluno interagir ativamente com e no discurso, construindo, questionando, transformando e negociando significados de forma coletiva.

Assim é que esta pesquisa-ação colaborativa analisa e busca intervir na educação crítica em LI em uma comunidade carente e desfavorecida do Espírito Santo – a partir de uma construção coletiva entre professores e alunos

colaboradores (sujeitos envolvidos no processo) – no intuito de propor ações que possibilitem práticas mais democráticas e emancipadoras.

Introdução à Metodologia: Uma pesquisadora em construção

Antes de mudar a narrativa para a primeira pessoa do singular, nos cabe esclarecer este intento. Por tratar-se de uma pesquisa-ação colaborativa, optamos pelo predomínio da narrativa na primeira pessoa do plural, pois ensejamos destacar o caráter coletivo e colaborativo das ações aqui propostas, ou seja, nossas construções são consequência e resultado dos processos interativos dialógicos e dialéticos vivenciados ao longo da pesquisa. Assim, todos nós, sujeitos participantes, somos, de alguma forma, coautores e coatores deste trabalho. Entretanto, em alguns momentos do texto, senti o desejo e a necessidade de trazer a narrativa para a primeira pessoa do singular, a fim de expressar pensamentos, sentimentos ou experiências particulares, pessoais e subjetivas, que, embora também carregadas de uma pluralidade de influências advindas de experiências coletivas, representam uma tentativa de preservar as alteridades presentes na pesquisa, incluindo a desta pesquisadora. E dessa forma procedemos a seguir.

Seja como pesquisadora, professora, amiga, irmã, filha, ou mesmo como sujeito e agente participante da dialética da vida, encontro-me em constante processo de construção e mudança. É sempre assim: após cada aula, cada debate, cada diálogo, cada dia vivido... Recolho-me em reflexão, avaliando o caminho percorrido, as escolhas realizadas, as oportunidades perdidas, as construções ou desconstruções alcançadas... E mais uma vez vou em frente, ao encontro de novos diálogos, novas reflexões, novas construções, novas relações, sempre em busca de um “outro eu” que acredito residir em nós, como uma espécie de intersujeito que precisa das práticas sociais para significar e para colaborar com os processos e construções dos quais se constitui e é constituinte.

No entanto, sempre tive a sensação de que fazia (e ainda faço) muito pouco pelo social, pelo coletivo. Durante anos trabalhando em escolas e cursos privados de línguas estrangeiras como professora de LI e, posteriormente, como coordenadora pedagógica, carregando a missão de ensinar inglês por meio dos

métodos e materiais mais modernos e de mais alto custo, carregava a frustração das práticas aprisionadoras (ainda que tentasse promover rupturas) e a sensação de que ensinar LI não era suficiente. Não me sentia digna da profissão que exercia. Não da maneira com a qual o fazia. O mundo em crise, o país em declínio, as cidades cercadas pela violência, as pessoas em depressão. Como eu poderia me satisfazer com práticas pedagógicas estruturalistas e politicamente omissas?

Foi assim que, em 2015, 15 anos após a graduação em Letras, retornei à Universidade num apelo por mudança. Para a minha sorte, matriculei-me como aluna especial da Pós-Graduação na disciplina de Estudos Culturais, Língua e Diversidade, com o prof. Dr. Daniel Ferraz, hoje meu orientador de mestrado. E tudo mudou. Um novo mundo ergueu-se diante de mim. Ou melhor: o mesmo mundo de crise, declínio e sofrimento; contudo, um mundo ainda em construção, em transformação, em movimento constante. Interpretei esta nova visão de mundo como um convite à ação, como parcela de responsabilidade que alimenta a esperança e a luta por dias melhores.

E o conhecimento mais valioso que a academia me proporcionou até então foi a compreensão de que, embora as relações de poder vigentes sejam tão injustas e desiguais, o conhecimento é um bem de todos. De todos. Em suas múltiplas e mais variadas formas. E reconhecê-lo, valorizá-lo e emancipá-lo é um projeto coletivo que cabe a todos nós, qualquer que seja a nossa profissão ou área de atuação. E é por este motivo que a presente pesquisa se realiza em uma escola pública de uma comunidade desfavorecida do Espírito Santo. Porque queremos aprender a construir conhecimento a partir da comunidade local, a partir das vozes supostamente destituídas de poder, em comunhão com elas. Queremos subverter a ordem dominante. Romper, deslocar, desconstruir para reconstruir.

Portanto, ao encontrar-me em construção, espero também colaborar na reconstrução de saberes, espaços, olhares, práticas e relações cada vez mais coletivas e democráticas, para que este nosso mundo em movimento possa florescer em diversidade, justiça e respeito.

Metodologia em ação!

A presente pesquisa tem caráter indutivo e se insere no campo das pesquisas qualitativas, pois considera a relação entre o mundo real e os sujeitos participantes; relação que refuta generalizações e respostas objetivas. Assim, a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, “centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

A pesquisa qualitativa valoriza a interação entre as suas orientações teóricas e seus dados empíricos (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009), respeitando os sentidos construídos pelos sujeitos ou grupos pesquisados. A partir dessa interação, aproximam-se teoria e prática, bem como os conhecimentos e experiências locais e globais. O desenvolvimento e os resultados da pesquisa são imprevisíveis, já que o planejamento inicial pode mudar a partir do momento em que o pesquisador adentra o campo e começa a coletar os dados. A ideia principal, neste caso, é aprender sobre a questão ou problema **com** os participantes, em vez de simplesmente produzir conhecimento **sobre** eles (CRESWELL, 2009).

Dentre as diversas modalidades de pesquisa qualitativa, o presente trabalho constitui-se como uma pesquisa-ação colaborativa (ZEICHNER, 2001; KEMMIS; MCTAGGART, 2005; THIOLENT, 2005).

Os primeiros estudos de pesquisa-ação surgiram a partir das ideias do psicólogo social Kurt Lewin, que introduziu a noção de intervenção sistemática no meio social com o objetivo de transformá-lo (MOLINA, 2007). As primeiras publicações de Lewin sobre pesquisa-ação relatavam programas de ação em comunidades norte-americanas durante os anos 40. Foram os trabalhos de Lewin (1946, 1952) que inspiraram movimentos de pesquisa-ação em diversas áreas. Stephen Corey (1949, 1953), logo após a publicação dos trabalhos de Lewin, foi o responsável por iniciar o movimento de pesquisa-ação na educação dos Estados Unidos (KEMMIS; MCTAGGART, 2005).

No Brasil, a pesquisa-ação teve origem nos pensamentos e nas práticas de Paulo Freire que, nas décadas de 60 e 70, inauguraram o caráter político-emancipatório que passou a vigorar nas pesquisas em educação a partir de então,

em diversos países, em especial nos países considerados em desenvolvimento. Segundo Molina (2007), duas obras de Freire – Educação como prática da liberdade (1964) e Pedagogia do oprimido (1967) – abriram um novo caminho epistemológico. Freire propõe que educador e educandos, juntos, se tornem re-fazedores permanentes da realidade, num ato de liberdade, emancipação e empoderamento, a partir de uma ação dialógica em que “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (FREIRE, 1987, p. 96).

As teorias de Freire influenciaram as orientações valorativas da pesquisa-ação no Brasil. Um dos autores que mais se destacou na história da pesquisa-ação no país, Michel Thiollent (2005), afirma que “a pesquisa-ação é associada a escolhas valorativas tais como o reconhecimento de causas populares, a prática da democracia ao nível local, a busca de autonomia, a negação da dominação, etc.” (THIOLLENT, 2005, p.48-49). Dessa forma, entendemos que a pesquisa-ação tem caráter sócio-político voltado para a ação coletiva sobre a questão ou problema pesquisado, visando transformar a prática ou o contexto estudado a partir da ação e interação entre os sujeitos envolvidos no processo, de forma democrática e emancipadora.

Na pesquisa-ação, o investigador / pesquisador não se limita à observação, mas assume uma postura participativa e investe na relação com os sujeitos envolvidos. Essa relação “não é concebida como processo unilateral de emissão-transmissão, e sim como processo multidirecionado e de ampla interação” (Ibid., p. 82). Ainda que a observação faça parte da pesquisa, é necessário que haja espaço para a argumentação e a interpretação, a partir do diálogo coletivo. Assim, o conhecimento trazido pelo pesquisador pode ser modificado e reconstruído ao longo da pesquisa. Portanto, o projeto de pesquisa-ação não deve impor uma ação transformadora de modo pré-definido. Qualquer ação proposta deve ser do interesse de todos os sujeitos envolvidos, e “concretamente elaborada e praticada por eles” (Ibid., p. 122).

Esse processo de negociação e construção coletiva requer da pesquisa-ação um caráter ético e comprometido. Segundo Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 772), a pesquisa-ação requer uma disposição subjetiva e social de se deixar envolver “pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o coletivo, de perceber e pensar suas possíveis rupturas”. Essa prática, para os autores, nos convida a “reconhecer no outro, ao mesmo tempo a identidade e a diferença” (Ibid., p. 772). A ética reforça

a responsabilidade social da pesquisa-ação, em termos da validação e fortalecimento dos discursos locais, preservando suas identidades e sua heterogeneidade.

Pesquisa, ação e colaboração: o eu, o outro e o outro eu

Dentre as principais características que distinguem a pesquisa-ação colaborativa das pesquisas convencionais, Kemmis e McTaggart (2005) destacam a propriedade compartilhada dos projetos de pesquisa, a análise coletiva de problemas sociais e uma orientação para a ação comunitária. A pesquisa-ação se constitui por meio de uma ação dialética. De acordo com Jesus, Vieira e Effgen (2014, p. 780),

A pesquisa-ação reconhece a potência da ação grupal como uma possibilidade de reinvenção de ações, de pensamentos e de saberes-fazer, além da superação de situações que parecem intransponíveis. Leva o pesquisador a reconhecer a importância de se implicar com o campo investigado, criar laços de confiabilidade e se dispor a pensar com os participantes envolvidos.

Essa relação dialética e colaborativa entre os sujeitos que busca reconfigurar as hierarquias do conhecimento e envolver as dimensões social, política, cultural, ética e comunicativa constitui-se como desafio e objetivo principais da pesquisa-ação. O mundo contemporâneo globalizado, guiado pela ótica neoliberal que incentiva a competição e o individualismo, conduz a sociedade à supervalorização dos interesses individuais em detrimento das causas sociais, o que pode resultar em situações de desigualdade, injustiça, silenciamento e alienação.

Chegamos a um ponto da valorização dos interesses individuais que, muitas vezes, nos esquecemos das pessoas e passamos a olhar somente para um *Eu*. Nesse contexto, os *Outros* – a cada dia mais distantes e diferentes de *Nós* – parecem não encontrar espaço em nossos pensamentos e preocupações (Ibid., p. 775).

É neste sentido que a pesquisa-ação colaborativa se faz tão importante na ruptura dos processos de individualização e indiferença diante das relações sociais. Ela nos convida a acreditar na reconstrução da vida em sociedade, a enfrentar as tensões e não as aceitar como imutáveis. A pesquisa-ação colaborativa investe na

ressignificação e na transformação das questões ou problemas que afligem um determinado contexto, partindo das necessidades e anseios daqueles envolvidos nas práticas locais, e sempre buscando promover mudança não somente no mundo social, mas também nas práticas do(s) próprio(s) pesquisador(es).

Essa postura de engajamento coletivo, na qual todos os sujeitos envolvidos participam ativamente das decisões e mudanças com o objetivo comum de transformar a situação para melhor, resgata o senso de humanidade e dissolve as fronteiras que afastam o eu e o outro, e que, ao afastá-los, os invisibilizam entre si.

Por entender que a relação entre o eu e o outro constitui um dos focos da reflexão proposta por esta pesquisa, tentaremos aprofundar aqui a transformação pretendida a partir da pesquisa-ação colaborativa, em termos mais subjetivos.

A pesquisa e o eu

Dentro da perspectiva positivista da ciência moderna ocidental, o conhecimento científico se faz superior àqueles não-científicos que prevalecem nas práticas sociais cotidianas. Ao fazer a distinção entre sujeito e objeto, a pesquisa tradicional reforça a hierarquia entre os saberes e aprisiona uma série de alternativas e formas de conhecimento que, destituídas de poder, permanecem marginalizadas. Enquanto isso, o sujeito, aqui responsável por descrever seu objeto de pesquisa, reproduz modelos hegemônicos e formas de conhecimento abstratas que não dialogam com as práticas locais por ele estudadas. Neste formato, a pesquisa centra-se no eu, num exercício solitário e unilateral, no qual o conhecimento pretende-se universal. Nesse sentido, o eu e o outro não dialogam, pois somente a figura do eu encontra-se na posição de sujeito enunciador.

A ação e o outro

E qual é o papel do outro nessa relação desigual? A pesquisa tradicional tenta entender e descrever o outro sem relacionar-se com ele, sem ouvi-lo, sem conhecer seus interesses, suas experiências, suas aflições, seus anseios e necessidades.

Acreditamos que seja preciso reconhecer o outro como sujeito e como produtor de conhecimento, já que uma única forma de conhecimento não pode descrever ou representar todas as intervenções possíveis no mundo (SOUSA SANTOS, 2009).

Kemmis e McTaggart (2005) defendem que as pessoas só devem praticar ações sobre elas mesmas, seja de forma individual ou coletiva. Mas nunca devem agir sobre o outro, exclusivamente. Quando separamos eu e o outro, perdemos o laço da compreensão mútua que nos permitia compartilhar os mesmos objetivos e que nos possibilitava expandir visões e dialogar com as diferenças.

Segundo Thiollent (2005, p. 122), “deve-se abandonar a ideia de mudar o comportamento dos outros”. O autor afirma que a mudança depende do consentimento de todos os sujeitos diretamente implicados no processo. E consentimento requer diálogo, negociação, reflexão coletiva, parceria. Em resumo, a ação deve ser realizada com o outro, e não sobre o outro (CRESWELL, 2009).

A colaboração e o outro eu

Agora retomamos os fundamentos da pesquisa-ação colaborativa. Pesquisar e agir coletivamente, em colaboração. Eu e o outro, em conexão, numa relação de compreensão, solidariedade e engajamento para a mudança. Aqui, o conhecimento é validado a partir da intervenção no real, e não como representação do real (SOUSA SANTOS, 2009).

Entendemos que a pesquisa-ação é uma forma de prática científica pós-moderna, pois busca promover a interação entre os saberes científicos e não-científicos. Em consonância com Sousa Santos (2009), acreditamos na “impossibilidade de uma epistemologia geral” (Ibid., p. 55). O autor define o conhecimento como *interconhecimento* (Ibid., p. 53), ou seja, existe uma interdependência entre as formas de conhecimento, e nenhuma delas é completa, mas se expandem e se auxiliam quando em conexão. Sousa Santos destaca que “deve dar-se preferência às formas de conhecimento que garantam a maior participação dos grupos sociais envolvidos na concepção, na execução, no controle e na fruição da intervenção” (Ibid., p. 60).

Portanto, defendemos que a pesquisa-ação colaborativa se baseia nas relações de interdependência entre o eu e o outro, como forma de compreensão e intervenção no mundo real, visando combater os processos de injustiça e exclusão social, sob os princípios da dialética e do reconhecimento da diferença. Assim é que, ao longo desta pesquisa-ação e por meio da colaboração, esperamos agir no sentido de transformar a relação entre “o eu e o outro” em um “outro eu”, fruto do encontro dos sujeitos então transformados e transformadores.

Por onde começar?

A escolha pela pesquisa-ação colaborativa não se deu anteriormente à realização deste trabalho. Pelo contrário, as nossas ações foram se configurando como proposta metodológica ao longo do processo. De início, tínhamos somente o desejo de promover diálogo entre a academia e escola pública local, em especial, em alguma comunidade desfavorecida da região da Grande Vitória, no Espírito Santo. A proposta era desenvolver a pesquisa nas aulas de inglês de alguma turma do ensino fundamental, com o intuito de verificar como esses jovens de periferia se relacionavam com a língua estrangeira, e como o ensino de inglês vinha ocorrendo na educação pública capixaba.

As questões norteadoras inicialmente propostas foram: O que estes estudantes pensam da língua inglesa em termos de acesso, possibilidades e aprendizagem? As aulas contemplam o contexto e a realidade dos alunos? Quais os anseios dos alunos envolvidos no processo de educação em língua inglesa? Eles vislumbram participar ativamente na transformação das relações de poder ou apenas ensinam reproduzir o modelo dominante?

Os questionamentos acima constituíram, assim, o ponto de partida para a investigação aqui promovida. Sabíamos que outras questões e inquietações surgiriam no decorrer da pesquisa, e pretendemos aqui compartilhá-las ao longo do texto. Contudo, não esperamos encontrar respostas definitivas para todas elas, pois consideramos contingentes o conhecimento e as práticas sociais vivenciadas no contexto estudado e, portanto, não almejamos tecer quaisquer generalizações.

A pesquisa, que inicialmente havia sido pensada como etnográfica, transformou-se aos poucos em pesquisa-ação colaborativa, já que decidimos (a pesquisadora) propor parceria a um profissional amigo, graduado em Letras – Inglês e professor efetivo da rede pública estadual e na ocasião alocado em uma escola de periferia da cidade da Serra-ES. O professor Paulo, além de familiarizado com as leituras de letramentos críticos e pedagogia crítica, compartilha das mesmas inquietações e anseios que, inclusive, nos conduziram de volta à academia em busca de mudança. Sim, mudança. Não queríamos neste trabalho apenas observar e interpretar, mas agir, transformar. O professor foi o principal incentivador do nosso ingresso no mestrado, e juntos protagonizamos muitas conversas em torno de nossas práticas e da nossa vontade de ir além do currículo formatado e realizar mais em favor de nossos contextos de atuação.

Embora a pesquisa viesse a ser desenvolvida com alunos do ensino fundamental, logo concluímos que ela deveria impactar não somente as práticas dos alunos participantes, mas também (e em primeiro lugar) as nossas práticas docentes, pois qualquer mudança que quiséssemos estimular nos alunos exigiria de nós alguma mudança enquanto educadores. Para que pudéssemos contar com o engajamento dos alunos no processo coletivo de construção de conhecimento, nós deveríamos estar engajados à realidade do contexto e dispostos a buscar caminhos que reconhecessem as experiências locais. Precisávamos deixar para trás as armaduras do eu e do outro para começarmos a esboçar a imagem do outro eu.

O relato do professor Paulo em nossa entrevista inicial nos alertou para a importância do educador neste processo: sobre a sua graduação, Paulo relatou ter quase abandonado o curso devido às aulas carregadas de formalismo tradicional, e que não se conectavam à sua então realidade de estudante universitário. O professor confessa ter sido “salvo” pela prática de uma docente:

Excerto 1: Entrevista inicial com professor (Gravação de áudio)

Paulo: Ela (a professora) fazia o que nenhum outro professor acadêmico fazia, que era sentar, conversar, fazer rodas de conversa, usar a nossa pouquíssima experiência como ponto de partida para as discussões acadêmicas, enquanto os professores fazem o caminho oposto, sem conexão com nada, ficam só na teoria, teoria... Ela que me salvou, porque eu ia “drop out”, já estava decidido...

Paulo, naquela ocasião ainda na posição de aluno, não se sentiu contemplado pelas práticas pedagógicas de seus professores, o que o deixou tão frustrado a

ponto de pensar em desistir do curso. Foi graças à prática inclusiva de uma docente que Paulo descobriu o caminho que queria seguir e firmou-se nele. Não estamos tentando, ao compartilhar este relato, defender a figura do professor missionário, salvador, que leva luz à escuridão. Ao contrário: queremos destacar a responsabilidade social do professor / educador, que lança um novo olhar sobre a sua posição e se propõe a dialogar, aprender, construir em colaboração com os alunos.

E foi com este compromisso em mente que, em consonância com os fundamentos teóricos que norteiam este trabalho e que tratam de justiça por meio da *Educação crítica em língua inglesa* (FERRAZ, 2015; 2016), buscamos planejar ações que partissem do contexto e das experiências locais, em direção à reflexão crítica e à construção de conhecimentos plurais, de maneira inclusiva e engajadora. Cientes das limitações das nossas ações e caminhando sobre incertezas e dificuldades de diversas naturezas (materiais, linguísticas, de currículo, carga horária limitada, etc.), nos propusemos a investir em práticas que possibilitariam alguma transformação, tanto em nossas práticas docentes, quanto na relação dos alunos com a língua inglesa e entre si.

O contexto e os colaboradores/participantes

Em relação ao contexto investigado, trata-se de uma escola estadual de ensino fundamental e médio localizada no município de Serra, ES. O município, que segundo o IBGE é o mais populoso da Região Metropolitana do estado, é também considerado o mais violento de toda a Região Sudeste, conforme diagnóstico realizado em 2015 pela SENASP – Secretaria Nacional de Segurança Pública, órgão do Ministério da Justiça do Brasil.

A escola Cairo, instituição colaboradora deste trabalho, encontra-se em um bairro bastante desfavorecido do município, e atende a grande parte das crianças e adolescentes da comunidade local. Ainda durante a realização da pesquisa, a escola recebeu cerca de 4 turmas de ensino fundamental que vieram de uma escola de um outro bairro vizinho que teve parte de sua estrutura comprometida devido à queda de um muro. A escola Cairo também possui condições estruturais precárias. Situado

em um dos pontos mais perigosos do bairro, o prédio de dois andares é antigo, a biblioteca possui poucos livros, a sala de informática está fechada e não possui computadores, os banheiros estão em condições ruins, as salas de aula (em especial a que utilizamos durante o semestre) têm lâmpadas queimadas, a porta não tem vidro, boa parte das carteiras de alunos estão quebradas, e os ventiladores nem sempre funcionavam. Houve uma ocasião em que uma aluna chegou a passar mal devido ao calor, e o professor a acompanhou até a coordenação para receber os devidos cuidados. A escola ainda possui refeitório, sala de professores, sala da coordenação, secretaria, e uma quadra coberta. Em relação à quadra, destacamos que a escola não tinha bola para as atividades físicas. Os alunos e professores traziam suas próprias bolas para a escola.

Com todas as dificuldades e limitações de cunho material, fazemos questão de destacar a atenção e boa-vontade com que fomos recebidos pela direção da escola. O diretor Claudio, desde o primeiro dia, afirmou seu apoio e satisfação pela realização da pesquisa em sua escola, declarou acreditar no diálogo entre a academia e as escolas públicas, e ainda pediu que, ao final da pesquisa, fizéssemos um encontro com os docentes da escola para compartilharmos os resultados e inspirarmos novas ações. Além disso, o diretor colaborou para que os alunos trouxessem os termos de assentimento preenchidos e assinados por seus pais ou responsáveis, e permitiu que fizéssemos a impressão dos documentos na própria escola. A receptividade da escola, de sua diretoria e funcionários certamente colaborou para a realização deste trabalho.

A turma colaboradora/participante é do nono ano do ensino fundamental, e possui cerca de 35 alunos regulares, todos residentes da comunidade local. Escolhemos o contexto do ano final do ensino fundamental II por acreditarmos que esses alunos já teriam vivenciado alguns anos de LI na escola e, portanto, já haveriam estabelecido algum tipo de relação com a LI e poderiam expressar-se acerca das reflexões propostas nas questões norteadoras da pesquisa.

O professor colaborador/participante Paulo tem 30 anos e havia iniciado como educador da rede estadual de ensino poucos meses antes do início da pesquisa, em regime efetivo. Graduado em Letras- Inglês em uma instituição federal há 9 anos, o professor atuava em cursos privados de LI para crianças, jovens e adultos desde que ainda cursava a graduação, além de ter vivido anos de experiência de trabalho *Off-Shore*.

Destacamos que os nomes dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, bem como da instituição parceira, foram alterados por questões éticas. Todos os nomes aqui citados são, portanto, fictícios.

Conheceremos mais acerca dos colaboradores/participantes e das ações realizadas a partir da análise e interpretação dos dados coletados. Portanto, vamos à coleta...

Coleta de dados: vivendo a pesquisa

A etapa de coleta de dados foi realizada ao longo de um semestre letivo (agosto a dezembro de 2016), em uma turma de nono ano do ensino fundamental, durante as aulas de inglês, com frequência de uma aula semanal de 50 minutos, somando um total de 15 aulas. As aulas ocorriam no período vespertino, sempre às sextas-feiras.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com o professor colaborador (no início e ao final do semestre), questionários de perfil, rodas de conversa com os alunos colaboradores (no início e ao final do semestre), gravações das aulas, gravações das sessões de planejamento com o professor colaborador, anotações de campo, além de documentos como a avaliação escrita aplicada pelo professor e que continha uma questão problematizadora para auxiliar a pesquisa, e, ainda, as revistas produzidas pelos alunos colaboradores como projeto coletivo realizado ao longo do semestre.

Os dados foram coletados conforme o quadro abaixo:

<i>Etapa 1</i>	<i>Etapa 2</i>	<i>Etapa 3</i>
Questionário perfil alunos	Sessões Planejamento	2ª. Roda de conversa
Entrevista professor	Aulas	Entrevista professor
1ª. Roda de conversa	Sessões Pós-aula	Revistas
	Anotações de campo	
	Gravações	
	Documentos (provas, etc)	

Quadro 1: Etapas de realização da pesquisa.

Os professores colaboradores (esta pesquisadora e o professor Paulo) se reuniram semanalmente, sempre uma hora antes de cada aula, para realizar as sessões de planejamento. Nesses encontros, promovíamos reflexões e diálogos acerca das impressões e resultados da aula anterior, e, a partir dessas impressões, revíamos o planejamento da aula seguinte para que estivéssemos cada vez mais engajados com o contexto. As sessões de planejamento foram realizadas em consonância com a espiral da pesquisa ação proposta por Kemmis e McTaggart (2005, p. 276), que sugere ciclos que envolvem:

- Planejamento da mudança;
- Ação e observação do processo e consequências da mudança;
- Reflexões sobre o processo e consequências;
- Replanejamento (e o ciclo se renova...).

Quando perguntado sobre o que havia achado das reuniões de planejamento e do ciclo de planejamento, ação e reflexão, o professor Paulo respondeu positivamente:

Excerto 2: Entrevista final com professor (Gravação de áudio)

Paulo: Eu gostei bastante, a vivência que eu tive foi ótima, e o mais interessante foi compartilhar, ao longo das preparações de aulas, nos encontros que a gente fazia toda semana, então, você tem as suas práticas, né, e você ver uma pessoa com um olhar diferente, sempre acrescentando, ou meio que exigindo que você reflita sobre aquilo, então, chegou uma hora que eu já estava confiante do que deveria ser feito na turma, então algumas perguntas foram fundamentais, como quando você propôs o projeto, “poxa, legal, mas não sei se isso vai dar certo”, e depois poder perceber que houve uma mudança tanto dos alunos, mas minha também, isso foi de muita valia, pra ter uma reflexão do que você está fazendo, né... Porque às vezes você se acostuma com uma turma e se acomoda, e isso não aconteceu, a gente foi sempre buscando fazer uma coisa diferente, então foi muito legal.

A análise e interpretação dos dados coletados serão apresentadas ao longo dos próximos capítulos, nos quais teoria e práxis estabelecerão uma relação dialógica com a finalidade de tecer os construtos da pesquisa.

Na seção a seguir, apresentamos as impressões acerca do primeiro encontro entre os sujeitos participantes da pesquisa. Este primeiro momento envolveu a

primeira sessão de planejamento de aula, a primeira aula, a primeira entrevista com o professor e a primeira roda de conversa com a turma.

Na sequência, no intuito de enfatizar a postura anti-hegemônica com que pretendemos conduzir este estudo, escolhemos como capítulo teórico inicial *Globalização, pós-modernidade e decolonialidade*. Ainda sob os pressupostos da pós-modernidade, o segundo capítulo traz um breve panorama histórico da Linguística Aplicada, focalizando seu caráter social e propondo reflexões sobre o termo “crítica”, além de reforçar as conexões entre a Linguística Aplicada Crítica e a educação. O terceiro capítulo apresenta as concepções de Ensino de Língua Inglesa e Educação Crítica em Língua Inglesa, visando problematizar a visão tradicional de ensino de LI e aproximar-se de práticas mais conscientes e mais comprometidas com o contexto local. No capítulo 4, intitulado *A educação e a busca por justiça*, levantamos reflexões sobre identidade e diferença, com destaque para a responsabilidade e o compromisso social da educação em promover construções e relações mais justas e horizontais. Finalmente, o capítulo 5 aborda a questão da justiça a partir da relação entre eu e outro, culminando na proposta do OUTRO EU, como conceito de postura e práxis pedagógica que objetiva a justiça nas relações. Trazemos ainda, nas considerações finais, um depoimento pessoal desta pesquisadora acerca dos construtos do presente trabalho.

Do reconhecimento local: Identidades

Desde o nosso primeiro contato com a escola e com os alunos da turma participante, buscamos em primeiro lugar observar, ouvir e nos familiarizarmos com o contexto local, para que pudéssemos construir uma relação de confiança e respeito, e também para que pudéssemos encontrar, em nossas múltiplas identidades, as semelhanças e diferenças que se fariam relevantes ao nosso trabalho coletivo, para que nada fosse previamente estabelecido, mas que, ao contrário, pudéssemos, neste processo de reconhecimento mútuo, negociar construções possíveis.

Por tratar-se de um contexto até então desconhecido para a pesquisadora, foi preciso exercitar um olhar bastante atento às subjetividades, na tentativa de estabelecer conexões e de identificar as identidades que ali se formavam e se

transformavam. Contudo, o exercício de identificar identidades poderia constituir-se numa prática arriscada, se ela partisse de perspectivas distintas. O “meu” olhar pode não enxergar o outro por completo, ou pode interpretá-lo de maneira diferente ou equivocada, por advirmos de contextos diferentes, construções diferentes, diferentes visões de mundo. Esse exercício, portanto, é um desafio que requer cuidado, para que o contato inicial com a diferença não envolva qualquer forma de violência, opressão ou interpretação redutora ou generalizante, o que de antemão comprometeria a proposta de pesquisa-ação colaborativa visando justiça nas relações. Esse encontro com o contexto e com os participantes requer empatia, ou, como afirma Todd (2003), requer a preservação da alteridade do outro, ou seja, um encontro no qual todas as partes sejam corresponsáveis pela relação que se pretende construir em coletividade.

Outra questão envolve o reconhecimento das identidades locais: consideramos aqui que a identidade não é estática ou objetiva e, portanto, não pode ser facilmente definida ou rotulada.

Ao falar de identidade cultural, Hall (2006) apresenta três formas de interpelar o sujeito:

- Sujeito do iluminismo – indivíduo centrado – visão estática e individualista;
- Sujeito sociológico – concepção interativa – a identidade se forma na interação entre o eu e a sociedade, numa relação de equilíbrio;
- Sujeito pós-moderno – sujeito híbrido, fragmentado, atravessado por identidades diversas, que se deslocam e se transformam continuamente.

Na visão de sujeito pós-moderno corroborada por esta pesquisa, a globalização tem grande impacto sobre as identidades. O contato constante entre as culturas ao redor do mundo produz transformações sociais, e essas mudanças desestabilizam e impulsionam o sujeito a deslocamentos, rupturas e articulações diversas, podendo, inclusive, produzir contradições. Assim, o sujeito é composto de múltiplas identidades transitórias, e não nos cabe tentar reduzi-las, mas reconhecê-las.

Ao falarmos de identidades múltiplas e de construção de sentido no contexto das aulas de inglês, precisamos também estar atentos para a carga ideológica reproduzida por meio da língua mundial da globalização, que reforça os discursos hegemônicos e tenta homogeneizar as identidades. É, contudo, no intuito de

preservá-las que buscamos ressignificar as aulas de inglês a partir da “diferença que permite o contraponto, a percepção do local, a aprendizagem de si e do outro” (JORDÃO, 2014, p. 27), com o objetivo de construir relações e práticas mais justas e plurais.

Das injustiças sociais: a comunidade

Para que se justificasse o tema da pesquisa “A educação crítica em língua inglesa em uma comunidade desfavorecida do Espírito Santo” e para que conhecêssemos melhor o contexto da pesquisa, oferecemos à turma um questionário de perfil (anexo) que foi respondido por 28 dos 35 alunos frequentes (em média) da turma do nono ano do ensino fundamental II da escola Cairo.

Uma das questões referia-se ao grau de escolaridade dos pais ou responsáveis. Dos 28 alunos que preencheram o questionário, 11 responderam “fundamental incompleto”, 9 “fundamental completo”, 5 informaram “nível médio” e apenas 3 responderam “nível superior”. Ou seja, cerca de 70% dos pais ou responsáveis interromperam seus estudos no ensino fundamental, e apenas 11% teriam chegado ao ensino superior.

Este quadro da comunidade local se confirma na fala do professor Paulo, que nos relatou, durante as sessões de planejamento de aula, que suas turmas com menor número de alunos eram as turmas do terceiro ano do ensino médio. Paulo afirmou que havia uma queda brusca entre o número de alunos do primeiro ano e do terceiro ano do ensino médio. Segundo Paulo:

Excerto 3: Planejamentos de aula (gravações de áudio)

Paulo: Logo no primeiro ano alguns iniciam como menores aprendizes ou estagiários. Essa necessidade de trabalhar e a falta de perspectiva de continuar os estudos após o ensino médio faz muita gente evadir as aulas durante o ensino médio. Muitos alunos acham que o ensino médio é o fim dos estudos e não tem a menor vontade de prosseguir com o ensino superior.

Especificamente em relação ao inglês, o professor Paulo fez um comentário durante a entrevista inicial da pesquisa comparando as perspectivas dos alunos da rede privada e seus alunos da rede estadual:

Excerto 4: Entrevista inicial com professor (Gravação de áudio)

Paulo: No (ensino) particular, eles sabem por que tem que estudar inglês, mesmo que não gostem, eles têm um objetivo. Sabem que precisam estudar pra ter um emprego melhor, pra viajar pra Disney, pra assistir um seriado, eu vejo mais um senso de propósito, ainda que não gostem do inglês, estudam porque sabem que vão precisar disso no futuro. Já na rede pública, especialmente na escola que eu estou agora, eu não vou dizer que os alunos não tenham interesse por inglês, eu acho que eles não têm uma perspectiva de vida, eles não sabem porque que eles vão estudar inglês. Ah, eles estão estudando inglês porque tem uma matéria e o professor vem aqui me dar aula. Se você consegue dar um propósito pra eles, eles até ficam encorajados, motivados a estudar. O problema todo é você encontrar uma forma de passar pra eles a importância do inglês ou pra quê que eles poderiam utilizar o inglês.

A nosso ver, essa fala denuncia dois pontos alarmantes: de um lado, vemos a falta de perspectiva e a baixa autoestima dos alunos da rede pública; de outro lado, observamos uma visão bastante neoliberal e colonialista por parte dos alunos da rede privada. Ou seja, os alunos da rede pública, segundo o professor, não têm uma perspectiva de vida que justifique a aprendizagem do inglês; eles não esperam, em sua maioria, ir além do ensino médio ou conseguir bons empregos que exijam o domínio da língua inglesa (o que também reverbera o colonialismo). Porém, segundo o professor, é possível motivá-los. A motivação sugerida por esta pesquisa é a de valorizar o discurso local por meio da língua inglesa e a partir dele possibilitar a expansão de perspectivas, ou seja, promover novas construções nas quais as vozes locais também sejam contempladas. Assim, não seria o professor a “dar um propósito para eles”, mas professor e alunos, juntos, buscariam suas motivações e propósitos a partir do diálogo e da negociação coletiva. Cabe aqui a ideia de apropriação e democratização do uso do inglês, conforme propõe Canagarajah (1999). O autor defende que o inglês possibilita que as comunidades de periferia interajam entre si e aprendam umas com as outras (Ibid, p. 177), o que fortalece o discurso de resistência ou o contra-poder. A partir de uma construção coletiva, é possível ressignificar a importância do inglês nos contextos socioeconomicamente desfavorecidos, para que os alunos possam tornar-se agentes transformadores da própria realidade e assim possam lutar por relações mais justas.

Em relação aos alunos da rede privada, embora não seja este o foco da pesquisa, é interessante observar que, ainda que façam parte de um grupo mais favorecido e tenham mais acesso ao estudo das línguas estrangeiras, são eles também vítimas e mantenedores das práticas imperialistas e homogeneizantes, já

que buscam preparar-se para “consumir” a cultura estrangeira como capital que promove status e ascensão social. Dessa forma, os papéis de opressor e oprimido se confundem e se misturam numa sociedade que alimenta o individualismo e a competição.

Voltando ao questionário respondido pela turma colaboradora da pesquisa, ao serem perguntados sobre a renda mensal da família, 80% dos alunos informaram uma renda de até 2 salários mínimos, destacando que a grande maioria (26 alunos) declarou morar com a família de 3 a 7 pessoas. Esses dados comprovam o perfil socioeconômico dos participantes, bem como enfatizam a importância de uma ação de conscientização e transformação social na comunidade.

Ainda sobre a baixa autoestima dos alunos da comunidade, destacamos outro comentário do professor Paulo, feito durante uma sessão de planejamento:

Excerto 5: Planejamentos de aula (gravações de áudio)

Paulo: Ninguém tem perspectiva de fazer Enem... (Sussurro) 30 % do terceiro ano vai fazer Enem... (...) Eles têm medo do Enem... Muita gente já sabe que não vai passar... Tenho mostrado pra eles o que eles estão aprendendo e tenho tentado encorajá-los...

Não entraremos aqui no mérito do Enem enquanto ferramenta de exclusão social (ou não) diante das condições desigualmente distribuídas em nosso país. Queremos apenas destacar quão pequenas e poucas são as perspectivas de mudança desses alunos “carentes”. Eles não acreditam que podem participar ativamente na transformação da realidade local. As informações coletadas e os relatos do professor Paulo parecem nos dizer que as tensões entre o local e o global são silenciadas de tal forma que os alunos simplesmente se entregam diante de uma suposta “fatalidade social”. A questão é: como a escola interpreta esse fatalismo? Como incapacidade? Como indisciplina? Como falta de interesse? O professor Paulo comentou que, no seu primeiro contato com a turma participante, percebeu que os alunos não davam valor algum à aula de inglês, alguns deles inclusive dormiam em sala de aula. Averso ao tradicionalismo autoritário e entediante da escola tradicional, o professor imediatamente revisou as suas práticas, evitando tratá-los como um grupo homogêneo, e começou a inserir cada um deles nas práticas de sala de aula, fazendo perguntas pessoais e fazendo com que cada aluno fornecesse alguma informação sobre si mesmo, tornando-se parte do processo de construção de conhecimento e resgatando o interesse nas aulas. Trilla (2006) afirma que a escola

tradicional ensina por meio de um discurso que não desperta interesse algum, nem no professor e nem no aluno, ou seja, um discurso totalmente descontextualizado, que não se faz relevante ao contexto local, e que, por essa razão, não atrai a atenção e interesse dos alunos. Esse ensino mecânico, descontextualizado, a nosso ver, não somente negligencia a reflexão crítica acerca dos temas que poderiam ser abordados, como também se compromete com discursos totalizantes e neutralizadores, que mantêm as relações estacionadas em posições de injustiça e desigualdade, por meio de práticas autoritárias que reforçam a hierarquia e o silenciamento.

Ainda sobre o autoritarismo da escola tradicional, destacamos a fala de um professor que adentrou a sala durante a nossa segunda sessão de planejamento, e despejou críticas ao comportamento da turma participante desta pesquisa. O professor completou: “Sexta passada eu dei um esporro tão tenso neles que hoje eles ficaram quietinhos a aula toda!”

Distantes de querer promover críticas ao referido professor (ele também deve ter sido “educado” nesse regime), destacamos a importância da educação crítica como caminho para a reflexão e mudança, desde o ensino básico até o nível superior, em sua formação inicial e continuada, para que a escola possa finalmente abandonar as práticas de “domesticação” (FREIRE, 2000). Percebemos aqui a importância de iniciativas/pesquisas/ações locais como esta, pois entendemos que, embora uma ação isolada não possa promover grandes transformações, qualquer mudança que se pretenda oportunizar tem como ponto de partida o contexto local. Prossigamos.

Do encontro das identidades: em busca do outro eu

As bases e as origens das identidades são os acidentes, as fricções, os erros, o caos, ou seja, o indivíduo forma sua identidade não da reprodução pelo idêntico oriunda da socialização familiar, do grupo de amigos, etc., mas sim do ruído social, dos conflitos entre os diferentes agentes e lugares de socialização. Essas identidades são ativadas, estrategicamente, pelas contingências, pelas lutas, sendo permanentemente descobertas e reconstruídas na ação.

Mendes (2002), O desafio das identidades

No primeiro encontro entre as identidades dos colaboradores (pesquisadora, professor e alunos), não nutríamos expectativas de encontrar apenas afinidades e harmonia. Não era este o nosso objetivo. Esperávamos, diversamente, o ruído social que emerge do encontro das diferenças. Buscávamos ouvir as vozes locais, reconhecer suas histórias, seus conflitos, seus posicionamentos, suas organizações, seus anseios e necessidades. Menezes de Souza e Andreotti (2009) abordam a necessidade de priorizarmos a diferença e o conflito como fontes de aprendizado, e de nos habituarmos ao desconforto que ambos nos proporcionam. E foi desta forma que a primeira roda de conversa se deu em meio ao caos, ao tumulto das vozes que buscavam expressar-se ao mesmo tempo, na ânsia de exporem suas opiniões e posicionamentos, o que foi recebido por nós de forma positiva, por verificarmos que, não importassem os conflitos e confrontos que pudessem vir à tona ao longo do processo, havia um ímpeto para o diálogo e para a ação, fatores essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Na tentativa de identificar o que os alunos pensam das línguas estrangeiras em termos de acesso, possibilidades e aprendizagem, partimos das seguintes questões iniciais:

- 1) Você gosta de estudar inglês? Por quê?
- 2) Desde quando você tem aulas de inglês na escola? O que você acha que aprendeu até hoje? Você tem acesso ao inglês fora da escola? Onde?
- 3) Vocês usam algum livro didático? O que acham do livro? Você consegue usar os modelos do livro para falar da sua vida, seu dia-a-dia?
- 4) Por que motivo você acha que estuda inglês?
- 5) Quando e com quem você deseja comunicar-se em inglês?
- 6) Você consegue falar sobre a sua vida em inglês? Sobre seu bairro, seus amigos, suas atividades?
- 7) O que você espera alcançar quando puder se comunicar bem em inglês?

Embora os alunos tenham relatado terem estudado inglês desde o sexto ano, todos afirmaram ter aprendido muito pouco, ou quase nada. Eles também disseram nunca ter usado livro didático nas aulas de inglês, embora, segundo eles, as aulas fossem pautadas em exercícios gramaticais. Sobre se comunicarem em inglês, a aluna Amanda foi assertiva: “Impossível!”

Logo foram surgindo as primeiras críticas ao sistema de ensino:

Excerto 6: Roda de conversa 1 (gravação de áudio)

Moisés: *Os professores são tudo arrogante!*

Segundo Trilla (2006), a pedagogia tradicional resolve problemas a partir de modelos. A grande questão é que os modelos não são propostos, mas impostos, e são modelos unilaterais, fechados, “distantes da vida real e cotidiana da criança” (Ibid, p. 75). Isto porque cabe a escola, enquanto instituição disciplinadora, socializar o indivíduo, ou, para Foucault, produzir “corpos dóceis” (1999). A socialização, nos moldes tradicionais, é criticada/problematizada por Monte Mór (2016) como um processo de acomodação, de aquisição das regras estabelecidas. Essas regras compõem o modelo imposto pela escola. Um modelo que não representa a realidade dos alunos, mas um projeto político que apenas os prepara para que se mantenham em posição subalterna e servindo de mão de obra para os projetos hegemônicos.

Percebemos, nas falas dos alunos, um sentimento de rejeição ao modelo domesticador imposto pela escola, ao autoritarismo de alguns professores que, também vitimados pelo sistema, exercem práticas imperialistas no intuito de disciplinar os alunos, e que, com isso, abrem mão de educa-los como cidadãos críticos e conscientes. Monte Mór (2016) sugere a subjectificação como uma forma de possibilitar e estimular a independência em relação aos processos disciplinadores que, segundo a autora, inibem a agência do indivíduo. A subjectificação atua como resgate do sujeito crítico que faz escolhas, constrói e reconstrói sentidos e exerce sua agência. Neste processo, a construção de conhecimento parte da realidade local, do contexto e das vozes dos alunos, e não da reprodução de modelos descontextualizados, como citaram as alunas Denise e Amanda:

Excerto 7: Roda de conversa 1 (gravação de áudio)

Denise: *Eu acho que a gente também não sabe conversar muito porque nas aulas de inglês a gente não fala, a gente só escreve...copia...*

Amanda: *É, a gente não entendia nada, ficava só escrevendo pra gente conseguir fazer o dever...*

Observa-se aqui a mecanicidade de uma prática desinteressante e irrelevante para a vida dos alunos. Essa distância entre o conteúdo estudado e a realidade local levou os alunos a problematizar a questão da indisciplina em sala de aula:

Excerto 8: Roda de conversa 1 (gravação de áudio)

Amanda: Não, mas também, todo mundo fala os pontos negativos, mas ela entrava na sala (a professora anterior ao professor Paulo), ninguém respeitava, ficava todo mundo conversando, a gente só sabe falar mal da professora, ela tá certa mesmo! O problema não tava nela não, tava na turma!

Gustavo: Como é que você presta atenção numa aula que você não entende?

Os próprios alunos conduziram o diálogo para uma reflexão pertinente: os professores são autoritários porque os alunos são “indisciplinados”? Ou seria o contrário? Não seria a prática descontextualizada o fator responsável pelo desinteresse dos alunos, ou, como a escola tradicional prefere chamar, pela indisciplina dos mesmos?

E foram os próprios alunos que encontraram uma possível solução para o problema, ao destacarem um elemento diferenciador nas aulas do professor Paulo:

Excerto 9: Roda de conversa 1 (gravação de áudio)

Amanda: É, o jeito dele é totalmente diferente, tem diálogo...

Em outras palavras: se existe diálogo, não existe unilateralidade. E se os alunos participam do diálogo, é porque estão interessados. E se existe interesse por parte da turma, é porque o conteúdo é relevante e dialoga com a realidade local. Encerra-se, assim, a questão da indisciplina como problema, pois se considerarmos a indisciplina na visão da escola tradicional, como desobediência ou violação das regras, ela deixa de existir no momento em que as aulas não visam a obediência ou a aquisição de normas disciplinadoras. E, ademais, se as aulas não têm o objetivo de disciplinar indivíduos, a indisciplina, neste caso, como uma espécie de insubordinação ou rebeldia, torna-se atitude favorável ao caráter crítico e reflexivo da educação que propomos aqui, que objetiva a formação de sujeitos protagonistas na construção de saberes e na transformação das situações de injustiça e sofrimento. Para Freire (1987, p. 44), “o diálogo é uma exigência existencial”, e não pode

reduzir-se ao ato de transferir conhecimento de um sujeito para outro. O diálogo, segundo Freire, se compromete com a emergência das consciências, o que se dá por meio da problematização e desvelamento da realidade. Esse processo dialógico de intercomunicação, para o autor, é o que confere aos sujeitos uma postura crítica e ativa acerca da própria realidade, o que reforça o caráter transformador da educação aqui pretendida.

Ainda durante a roda de conversa, surge outra questão bastante pertinente à proposta de prática situada aqui empreendida. Ao partir dos saberes e vozes locais, é fundamental que estejamos atentos às suas necessidades e desejos. No que tange ao aprendizado de LI, se por um lado o professor Paulo relatou ter observado uma falta de propósito e de perspectivas dos alunos da rede pública estadual, identificamos no diálogo os seus sonhos que envolvem o uso da LI. Quando perguntados se eles têm vontade de falar inglês, e onde, com quem, os alunos responderam:

Excerto 10: Roda de conversa 1 (gravação de áudio)

Irene: *Eu quero ir pra Las Vegas!*

Amanda: *Em outro país...*

Elizabeth: *Ou pode ser no nosso trabalho também, igual, hoje em dia tá exigindo muito inglês, então tem que estudar, se a pessoa fala inglês com você, tem que saber...*

Amanda: *Você vai em algum lugar, por exemplo, que nem, se vir na escola aqueles negócio de menor aprendiz, sempre vai ter lá se tem curso de inglês, informática, sempre tem...*

Irene: *Eu, pra conversar com os gringo!*

Brenda: *Pra viajar, sim... Acho que é um sonho, né...*

Amanda: *Tipo, pra apresentar trabalho em inglês, falando inglês... Se eu apresentar um trabalho em inglês aqui, falando tudo em inglês e os alunos te entendendo, da sala, nossa...*

Denise: *Seria lindo!*

Observamos nessas falas, que, ainda que os dados confirmem que um número pequeno de alunos deve tentar o Enem no intuito buscar maiores chances de ascensão social (embora essa não seja uma relação direta), os alunos sonham em viajar, em conhecer outras culturas, em utilizar o inglês no trabalho, nas práticas sociais, etc. E, ainda que eles possam pensar que esses sonhos estão muito

distantes de sua realidade, eles demonstraram interesse e vontade em aprender a LI. Esperamos que este trabalho ajude a investir na autoestima e na agência dos participantes, bem como a ressignificar as nossas práticas, para que o inglês não nos sirva somente para ter acesso ao mundo globalizado, à cultura de outros países, mas, principalmente, para que outras pessoas, de outros lugares e de outras culturas, possam ter acesso ao que nós temos a dizer.

A parte de coleta de dados da pesquisa teve início em agosto de 2016, na mesma época em que o professor Paulo havia assumido as aulas de inglês na turma participante. Antes do início da pesquisa, ele havia tido apenas duas aulas nessa turma, o que significa que esse momento de reconhecimento mútuo de identidades ocorreu simultaneamente com todos os participantes / colaboradores da pesquisa, o que tornou ainda mais rica essa experiência de encontro de alteridades (TODD, 2003). Como o professor assumiu a turma no meio do ano, na metade do segundo trimestre letivo, foi impossível evitar que os alunos comparassem as práticas pedagógicas do novo professor com as práticas docentes anteriores. Esse fator também nos auxiliou no sentido de ter mais clara a noção das ações e mudanças que queríamos promover e das práticas que não gostaríamos de reproduzir.

Na primeira sessão de planejamento, os professores colaboradores (esta pesquisadora e professor Paulo) analisaram o currículo, o conteúdo que havia sido trabalhado até então, e o que teria que ser abordado naquele semestre. Contudo, o professor Paulo observou, nas suas duas primeiras aulas anteriores à chegada da pesquisadora, que os alunos não tinham conhecimento algum do conteúdo ensinado, e que, portanto, em termos linguísticos, tínhamos um grande desafio. Devíamos adaptar o conteúdo ao contexto, mas a bagagem linguística apresentava-se praticamente nula, o que poderia limitar as nossas ações na LI. Foi então que, ao refletirmos sobre as práticas de letramentos críticos, decidimos que não iríamos para a nossa primeira aula com objetivos linguísticos e gramaticais definidos, já que, naquele primeiro momento, queríamos promover um ambiente agradável, de diálogo e reconhecimento das identidades, para que pudéssemos iniciar uma relação de confiança que favorecesse a construção coletiva de conhecimento. Decidimos, portanto, “partir do que os alunos já sabem (e não do que deveriam saber ou do que a escola acredita que eles não saibam) e ajudá-los a conquistar novos espaços” (COSCARELLI, 2005, p. 32).

Apresentaremos os resultados da primeira aula mais detalhadamente, pois acreditamos ter sido um momento importante para a pesquisa. A seguir seguem as anotações de campo da pesquisadora que sucederam a primeira aula:

Excerto 11: Anotações de campo

Pesquisadora: A aula foi muito interessante. Conforme planejado, o professor realizou uma dinâmica que chamamos de Likes e Dislikes. Ele pediu aos alunos que, individualmente, numa folha de papel escrevessem (em português) 5 coisas que gostavam e 5 coisas que não gostavam. Os alunos interagiram muito durante esse momento, consultaram uns aos outros, trocaram ideias, etc. Num segundo momento, o professor pediu que eles se levantassem e buscassem pessoas que gostavam das mesmas coisas que eles. Num terceiro momento, pediu que eles procurassem outras pessoas que coincidisse no quesito “coisas que eu não gosto”. No final, o professor ainda pediu que eles procurassem sentar com alguém que não conhecessem bem, ou que nunca haviam conversado, e pediu para que eles comparassem as respostas em busca de semelhanças e diferenças. Ao final da atividade, a turma havia interagido de forma integral, com motivação e interesse. Foi então que o professor pediu que alguns alunos dissessem em voz alta algo que gostavam ou não gostavam, e colocou no quadro, dividindo entre likes e dislikes, e escrevendo as frases em inglês. Ele colocou no quadro 5 frases que expressassem likes, e 5 dislikes, sendo algumas frases com like + noun e outras like + verb. E as negativas com don't like + noun e don't like + verb.

Ao final das 5 frases, o professor perguntou: quem lembra o que significa a primeira frase? A segunda? E assim por diante. Todos os alunos conseguiam se lembrar e entender as frases em inglês. Neste momento, os alunos já haviam expressado suas opiniões em português, falaram sobre suas próprias vontades e gostos, seu contexto local, e agora já se sentiam mais seguros para testar as mesmas construções na língua estrangeira, já que sabiam sobre o que estavam falando e tratava-se de seu próprio discurso.

O professor então pediu aos alunos que tentassem descobrir porque algumas frases tinham o TO (I LIKE TO GO) e outras não (I LIKE SOCCER). E conduziu os alunos à reflexão até que entendessem que algumas frases traziam ações, outras não. E assim todos os alunos entenderam que o TO é usado antes de verbo. Então eles conseguiram construir algumas frases na afirmativa e negativa, e terminaram a aula fazendo muitos elogios ao professor, dizendo que foi a melhor aula que já tiveram, que finalmente haviam conseguido entender algo, etc.

Ao final da aula, o professor ainda pediu aos alunos pra dizerem o que haviam aprendido naquela aula. Dentre as respostas: “aprendemos a usar o like e dislike”, “aprendemos como usar o TO, o TO é ação, sem TO não tem ação”, “aprendemos a interagir, a falar com pessoas que a gente não conhecia”, “a ver as coisas que temos em comum, as diferenças”, etc. Conclusão: os alunos puderam interagir com as próprias semelhanças e diferenças, e assim expressarem suas identidades e subjetividades em sala de aula, sentindo-se parte importante do processo de construção de conhecimento e aprendendo a falar sobre si mesmos e sobre a própria realidade na LI.

Dessa forma, acreditamos ter conseguido “quebrar o gelo” do primeiro encontro, bem como fazer com que os alunos se sentissem um pouco mais à

vontade em sala de aula, e, principalmente, mais encorajados e interessados em aprender a LI. Da gravação da aula, extraímos o comentário da aluna Isabel:

Excerto 12: Gravações das aulas

Isabel: *Nossa, agora eu amo inglês!*

Acreditamos que essa fala em tom de alívio seja resultado da apropriação da língua para falar da própria vida e realidade. O professor em nenhum momento apresenta conteúdo pronto, mas antes ouve o que os alunos têm a dizer, e os conduz à reflexão para que construam o conhecimento juntos. Dessa forma, demos início à ressignificação da LI como meio para a construção coletiva de conhecimento, e como ferramenta crítica e participativa para expressão da identidade e da voz (WARSCHAUER, 2000).

Na segunda sessão de planejamento, refletimos sobre os resultados alcançados nessa primeira aula. Destacamos algumas passagens da gravação de áudio:

Excerto 13: Planejamentos de aula (gravações de áudio)

Paulo: *Os alunos saíram com a sensação de “eu fiz alguma coisa”, ao invés de “eu copieei alguma coisa”.*

Mas fala que você não tomou um susto quando eu perguntei: o que vocês aprenderam? O que mais? “Que... Existem pessoas que gostam de coisas diferentes, que eu não sentava perto de fulana”, Quando eles começaram a falar isso nem eu acreditei, eu subestimei eles demais!

Pesquisadora: *“Eu interagi com pessoas que eu não conversava”, eles falaram...*

Prof. Paulo: *Eu fui pra casa com a consciência pesada, pensei, “nossa, eu subestimei eles demais”...*

Acreditamos que essa sensação do professor Paulo de ter subestimado os alunos advém das crenças acerca da educação pública, do ensino de inglês na escola pública, bem como dos engessamentos da pedagogia tradicional que colocam os alunos numa posição passiva e resignada. O próprio professor, embora exerça práticas inclusivas e relevantes, confessou ter acreditado que não veríamos um engajamento e uma reflexão crítica tão imediatos por parte dos alunos, como ocorreu quando eles perceberam que compartilhavam semelhanças com aqueles que não conversavam ou com quem não se relacionavam até então. Isso evidencia

que o letramento crítico como forma de problematização e expansão de perspectivas (cf. MONTE MÓR, 2016) representa não somente um rompimento com as práticas descontextualizadas, mas, principalmente, uma necessidade contemporânea das comunidades que se encontram mergulhadas na tensão entre o local e o global.

Mais adiante nas reflexões compartilhadas durante a sessão de planejamento, a pesquisadora narra o momento da aula em que uma aluna foi até ela durante a atividade para mostrar o que havia listado de *likes* e *dislikes*, e observou que a aluna havia escrito: eu não gosto de ir ao orfanato. Tentando alimentar o diálogo, a pesquisadora pergunta o motivo para não gostar de visitar o orfanato, ao que a aluna responde: “porque eu vim de lá”, e em seguida continua a atividade naturalmente, de cabeça erguida e sorriso no rosto, com orgulho de poder contar a própria história em sala de aula. Sobre este relato, o professor Paulo comenta:

Excerto 14: Planejamentos de aula (gravações de áudio)

Paulo: *Se a gente quer tocar na realidade deles e fazer as coisas relevantes pra eles, a gente tem que estar pronto pra ouvir e pra lidar com que eles trouxeram de realidade, né... E pra gente ver que não precisa de muito, basta você dar uma brechinha numa aula de 50 minutos de inglês, uma matéria que é considerada uma matéria “menor”, você viu que em 50 minutos a menina já teve abertura de mostrar pra uma pessoa desconhecida uma coisa que teoricamente é bem pessoal, né...*

Pesquisadora: *Pra gente ver como isso tudo é muito rico, tem muita coisa pra gente conhecer, explorar, e, poxa, eles tem muito pra falar, pra compartilhar...*

Prof. Paulo: *O que eu reparei é que a escola pública, ainda que muito diverso, não é um espaço de troca não, tá?*

Pesquisadora: *Não é, porque a educação (tradicional) não é...*

Sobre o depoimento do professor acerca da necessidade de estarmos prontos para lidar com a realidade dos alunos, Goodwin (2010) afirma que nenhum programa de formação pode preparar o professor para todas as situações que podem emergir em sala de aula. As aulas são complexas e dinâmicas, assim como são todos os sujeitos que delas participam. Para lidar com essa instabilidade, a autora destaca a importância do *conhecimento contextual* (Ibid., p.24), que abrange um envolvimento com o contexto local, buscando “examinar as necessidades dos alunos como aninhadas dentro de múltiplos espaços sócio-culturais-econômicos-políticos”⁴ (Ibid.).

⁴ Contextual knowledge propels teachers (...) to examine learners’ needs as nested within multiple socio-cultural-economic-political locations. (GOODWIN, 2010, p. 24)

E foi assim, com um olhar atento e receptivo à complexidade do contexto, que acreditamos ter iniciado este trabalho de forma coerente com o objetivo aqui pretendido, cientes de que havíamos começado um processo que exigiria muito de todos nós, mas que certamente também nos ensinaria muito e nos ajudaria a ressignificar nossas práticas em LI.

Neste primeiro momento da pesquisa que escolhemos chamar de “encontro das identidades”, nosso objetivo foi partir das vozes e da realidade locais, na tentativa de possibilitar um reconhecimento mútuo que rompesse com hierarquias e formalidades, e que fosse o primeiro passo para iniciarmos uma ação colaborativa transformadora, saindo do conforto (ou do desconforto) das práticas engessadas, e promovendo um encontro de identidades que Ferraz (2016) descreve como o ato de “visitar o outro e sair transformado”, e que a presente narrativa coloca como uma busca pelo outro eu, uma hipótese de intersujeito que não anula as subjetividades e as diferenças, mas que as toma como elemento inerente às ações, interações e construções coletivas colaborativas que visam à justiça nas relações.

Capítulo 1 - Globalização, pós-modernidade e decolonialidade

Os deslocamentos da globalização mostram-se variados e contraditórios. Mas, embora alimentada pelo Ocidente, a globalização pode acabar sendo parte de um lento e desigual, porém continuado, descentramento do Ocidente.

Stuart Hall, *A identidade cultural na pós-modernidade*.

O processo de globalização atual atravessa fronteiras e conecta povos e nações ao redor do globo. Potencializada pela internet, a globalização reduz a distância espacial e temporal que antes demarcava as fronteiras: vidas são afetadas por acontecimentos do outro lado do mundo, as tecnologias mudam com uma velocidade surpreendente, e também as ideias, normas e valores se modificam a partir do contato mais intensificado com outras culturas (KUMARAVADIVELU, 2006). Essas conexões interculturais contribuem para a dissolução das identidades nacionais como sistemas de representação cultural homogênea. Para Hall (2006), a cultura nacional “é um discurso, um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto as nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2006, p. 50).

A narrativa da cultura nacional cria padrões e oculta as diferenças, com o objetivo de estabelecer um discurso único como verdade, e assim suprimir as contradições e perpetuar as relações de poder. A globalização, ao atravessar as fronteiras nacionais, contribui na formação de novas identidades de constituição híbrida, “desvinculadas de tempos, lugares, histórias e tradições específicos” (HALL, 2006, p. 73), em oposição às identidades nacionais homogêneas.

Contudo, sabemos que o contato entre as nações não ocorre de forma horizontal. Mignolo (2003) vê na globalização uma nova forma de colonialismo global. O autor afirma que o projeto neoliberal atual implica novas formas de colonização. Ou seja, embora o contato entre as nações seja mais imediato e intenso, ele continua a reproduzir a relação entre colonizador e colonizado, entre desenvolvido e atrasado, primeiro mundo e terceiro mundo, num fluxo que parte do centro para as periferias, e, ainda que hoje a distância espacial entre ambos tenha sido encurtada, a relação de dominação se mantém.

Se, até o século XIX, a dominação era exercida pela Europa, a partir da Segunda Guerra Mundial os Estados Unidos passaram a liderar o imperialismo moderno. Enquanto as conquistas europeias violavam as culturas locais a partir da invasão territorial e da imposição de sua língua e cultura, a globalização permite que essa apropriação cultural liderada pelos Estados Unidos aconteça de forma fluida e “pacífica”, através de um ideal de modernidade desejado pelas nações subordinadas. O individualismo e o consumismo se fortalecem cada vez mais nas sociedades que absorvem a cultura norte-americana indiscriminadamente. Assistimos aos seus canais de TV, compramos suas marcas de roupa, assistimos às grandes produções cinematográficas de Hollywood (que geralmente trazem perspectivas nacionalistas norte-americanas), ouvimos suas músicas, e comemos em suas redes de *fast-food*. E, claro, investimos na aprendizagem da língua inglesa, que se tornou a língua da globalização. Um processo de homogeneização cultural que reflete o poder econômico, político e ideológico exercido pelos Estados Unidos. Assim, culturas locais se modificam para acomodar o global.

Contudo, Mignolo (2003) nos alerta de que é preciso pensar o conhecimento como geopolítica em vez de pensá-lo como um lugar universal a que todos têm acesso, ou seja, esse processo de assimilação cultural não promove oportunidades iguais; ao contrário, reforça a posição de subalternidade das comunidades locais em relação aos discursos dominantes.

Dessa forma, a globalização resulta também numa tensão entre o global e o local. Segundo Appadurai (1996), existe uma tensão entre a homogeneização cultural e a heterogeneização cultural, ou seja, ambos processos ocorrem simultaneamente, gerando transformação e hibridização de identidades. Essa mestiçagem de identidades locais e globais abre o leque de possibilidades e de novas posições de identificação, “tornando as identidades mais políticas, mais plurais e diversas” (HALL, 2006, p. 85).

É importante destacar que a língua inglesa, protagonista do processo de globalização atual, possui tanto características globais como coloniais (KUMARAVADIVELU, 2006). Faz-se necessário, portanto, reconfigurar as relações entre global e local, colonizador e colonizado, de forma a combater a homogeneização e a ameaça às identidades linguísticas e culturais subalternizadas. Takaki (2016, p. 168), por exemplo, propõe “interloquções mais transculturais e translíngues”, considerando a complexidade do mundo globalizado (e digitalizado).

Em resistência à homogeneização cultural e aos discursos imperialistas, a globalização pode ainda produzir o fortalecimento das identidades locais, que se organizam por se sentirem ameaçadas pela cultura dominante. Para Giddens (2000), a globalização está cada vez mais descentrada, ou seja, países não-ocidentais também influenciam e afetam os acontecimentos do ocidente. Segundo Bhabha,

(...) a partir do lugar onde a homogeneidade cultural e o anonimato democrático articulam a comunidade nacional, emerge uma voz do povo mais instantânea e subalterna, discursos de minoria que falam em um espaço intermediário e entre tempos e lugares (BHABHA, 1998, p. 223).

Nesse espaço intermediário as identidades se entrecruzam e dialogam, e é a partir deste movimento dialético, dialógico e anti-hegemônico que novas histórias podem ser (re)construídas. Durante séculos, a história do mundo foi contada pela perspectiva do ocidente, do colonizador. Para que o seu discurso local pudesse se firmar como verdade universal, milhares de histórias outras foram ignoradas, silenciadas. O discurso da modernidade, por meio da homogeneização cultural e da naturalização de sua perspectiva como legítima, produziu generalizações que ganharam status de verdade. Para Foucault (2008), a verdade é um construto social. Todo discurso se pretende verdadeiro, e o discurso, na visão *foucaultiana*, é poder. Assim, por meio do discurso, agimos sobre o outro. Portanto, o discurso hegemônico do ocidente constituiu-se e se manteve como verdade ao longo dos séculos, enquanto tantas outras vozes foram caladas.

Autores de diversas áreas do conhecimento têm refutado as formas de conhecimento imperialistas, e têm buscado desestabilizar o discurso naturalizado da modernidade. Partindo do inconformismo, busca-se descolonizar o conhecimento, validando o conhecimento subalternizado a partir de seus lugares de enunciação. Essa postura crítica que procura desconstruir os discursos dominantes é chamada de pós-modernidade. A pós-modernidade, nesse sentido, não se restringe a um momento cronológico posterior ao período moderno, mas, como sugere Lyotard (*apud* HALL, 1992, p.357), representa “uma incredulidade em relação às metanarrativas”, ou seja, uma forma de crítica às narrativas hegemônicas. Assim, a pós-modernidade “celebra a diferença, desafia as hegemonias e busca formas alternativas de expressão e interpretação” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139).

Boaventura de Sousa Santos (2009) afirma que o pensamento moderno ocidental ainda continua operando mediante linhas abissais invisíveis que dividem o mundo. Enquanto serviços públicos são privatizados, poderosos atores não-estatais passam a exercer controle sobre as vidas de grandes populações, remetendo ao regime de apropriação e violência que prevaleceu durante as colonizações. Como resposta, Sousa Santos (2009) propõe o pensamento pós-abissal, que excede a compreensão ocidental do mundo. O autor defende a diversidade epistemológica do mundo, ou seja, a impossibilidade de uma epistemologia geral: “Nenhuma forma singular de conhecimento pode responder por todas as intervenções possíveis no mundo” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 58). Para ele, é preciso pensar a partir do outro lado da linha, na experiência social não-imperial. O autor propõe, ainda, uma ecologia de saberes como modo de globalização contra-hegemônica, que enxerga a vinculação da ciência aos desígnios de dominação, e explora sua pluralidade ao promover a interação e a interdependência entre os saberes científicos e os não-científicos. Sousa Santos (2009) usa o termo “interconhecimento” para incluir todas as formas de conhecimento e para possibilitar a articulação de experiências subalternizadas nas ligações locais-globais.

Mignolo (2003) defende a postura da pós-modernidade como um processo de emancipação a partir da perspectiva dos conhecimentos subalternizados. O autor propõe o *pensamento fronteiro* ou *liminar* como local de enunciação e como forma de articulação da racionalidade subalterna (aqui entendida como subalternizada):

Trata-se de um conector capaz de reunir a diversidade das histórias locais em um projeto universal que desloca o universalismo abstrato de uma única história local na qual o sistema-mundo moderno/colonial foi criado e imaginado (MIGNOLO, 2003, p. 135).

Segundo Mignolo (2003), a globalização pode possibilitar a rearticulação do discurso subalternizado, não como forma de saber autônoma, mas interdependente, trazendo a diversidade como projeto universal. O autor também destaca a necessidade de uma “teoria crítica” como um tipo de prática autorreflexiva. A teoria crítica se opõe ao conceito puro e racional de conhecimento, buscando desvincular-se da epistemologia moderna de caráter iluminista. “Ao romper com a epistemologia moderna, a teoria crítica caminha na construção de um novo sujeito epistemológico que pensa sobre e a partir das fronteiras” (MIGNOLO, 2003, p. 178).

De acordo com Schiffler (2016, p. 136), “é nas regiões limítrofes do contato linguístico e social que as pessoas e as culturas em fluxo se entrecruzam e se misturam”. Para a autora, ali se articulam negociações que revelam as tensões sociais, as hierarquias e os jogos de poder, o que possibilita novas formações discursivas que colocam em evidência “identidades plurais, ricas e diversas” (Ibid., p. 134).

Assim é que a presente pesquisa se propôs a subverter a ordem dominante em busca de novas construções que reconhecessem e legitimassem outras alternativas de existência, de expressão de identidades, na tentativa de estabelecer um diálogo entre o discurso local subalternizado e as formas hegemônicas de conhecimento. A maior evidência deste intento se observou na escolha da principal ação coletiva desta pesquisa-ação: a elaboração de uma revista sobre o bairro e a comunidade locais. A partir da revista, tornou-se possível desconstruir a imagem do bairro que circula nas mídias locais e possibilitar que os próprios alunos, membros da comunidade, apresentassem as suas versões do contexto local, na tentativa de expandir as perspectivas (MONTE MÓR, 2016), legitimar o discurso local e estabelecer um diálogo entre discurso dominante e subalternizado.

Logo no início da realização da pesquisa, ambos, professor colaborador e pesquisadora, identificaram nos alunos uma baixa autoestima, acompanhada de um negativismo em relação à possibilidade de expressar-se em inglês, como se este fosse um objetivo inalcançável. Ademais, percebemos que os alunos sempre se referiam à própria comunidade local de forma pejorativa. Localizado em uma região violenta do município, com forte presença de tráfico de drogas, o bairro é sempre destacado com deboche por parte dos alunos. Ouvimos frases como: “aqui só tem bandido mesmo!”, ou “aqui só aparece na televisão quando mata alguém!”

Ao observar que os alunos, enquanto membros da comunidade local, embora não se reconhecessem como bandidos, concordavam que naquele bairro só havia bandidos, a pesquisadora sentiu uma grande necessidade de problematizar os discursos que circulavam a respeito do bairro. Naquele momento parecia claro que, os alunos, oprimidos e marginalizados pelo discurso dominante, passaram também a reproduzi-lo, reforçando as relações de poder desiguais que os colocam em posição desfavorecida.

Foi assim que, durante sessão de planejamento de aula, surgiu a ideia de um projeto colaborativo que envolvesse a produção de uma revista sobre o bairro, um

trabalho que envolveria reflexão crítica, pensamento fronteiroço (MIGNOLO, 2003), ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2009), dentre outras práticas problematizadoras que colocariam em contato diferentes visões de mundo, para que os alunos pudessem se sentir encorajados a pronunciar seu próprio discurso, e, ainda que optassem por manter um discurso negativista, que fosse então uma enunciação consciente, e não mais carregada de fatalismo, e sim de vontade de transformação.

É neste contexto que retomamos a importância do movimento anti-hegemônico em tempos de globalização. Se o nosso campo de atuação é o da Educação em Língua Inglesa, não podemos nos abster de tratar a linguagem como discurso, no sentido foucaultiano em que discurso é poder, e engloba não somente o que foi pensado e articulado, mas também aquilo que pode ser dito e o que é silenciado. Segundo Foucault (*apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 140), o texto tem seu significado pautado nas formações discursivas, cada qual com suas ideologias particulares e modos particulares de controlar o poder. “Todo texto reflete um fragmento do mundo em que vivemos” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 140). Portanto, todo discurso é político e ideológico, ainda que não se reconheça como tal.

Dispostos a desvelar as ideologias dominantes (para compreender o que havia levado os alunos a produzir uma imagem negativa de si próprios) e, principalmente, a expandir as possibilidades de pensar sobre o bairro e a comunidade locais, preparamos algumas questões problematizadoras para dialogar em sala de aula, visando propiciar novas construções que partissem das vozes locais, e não mais da reprodução de construtos hegemônicos. Como afirma Andreotti (2013, p.221), “somos sistemicamente cúmplices na criação dos problemas sociais que tentamos resolver: somos parte tanto da solução quanto do problema em si”. Portanto, a conscientização promovida pela reflexão crítica faz-se essencial na resolução dos problemas e na busca por transformação.

As perguntas iniciais foram: Vocês leem revistas? Tem acesso a revistas? De que tipo? Qual tipo de revistas interessa a vocês? Que tipo de notícias interessa a vocês? Vocês costumam ver notícias sobre o seu bairro no jornal, TV, revistas? Que tipo de notícias? Por quê? O que acontece aqui no bairro que não chega nas revistas, nos jornais? Por quê? O que vocês gostariam que os jornais falassem sobre o seu bairro?

Excerto 15: Sessão de Planejamento (gravação de áudio)

Pesquisadora: *De acordo com o que os alunos disserem que gostariam de ver nas revistas e jornais sobre o bairro, decidiremos o que colocar na revista, quais temas desenvolveremos, partindo do interesse e do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto, e a partir dos temas exploraremos o conteúdo gramatical (currículo) e o discurso local.*

O debate desencadeado pelas questões problematizadoras teve a adesão da turma, e percebemos um anseio por representatividade, como no depoimento a seguir:

Excerto 16: Aula 7 (gravação de vídeo)

Professor Paulo: *Tem algum jornal ou revista aqui do bairro?*

Wallace: *Meu sonho! Meu sonho!*

Amanda: *Mas o bairro já saiu várias vezes no jornal por causa do problema no bairro, tem um menino lá que ele filma e manda pra Tribuna (jornal local).*

A fala de Amanda mostra que os alunos conhecem fontes de informação sobre o bairro, e que se interessam pelo que acontece na comunidade. O diálogo prossegue:

Excerto 17: Aula 7 (gravação de vídeo)

Paulo: *Quando é que o bairro de vocês aparece no jornal, na TV?*

Alunos (todos falam ao mesmo tempo): *“Quando morre alguém”, “quando mata alguém”, “quando alaga, quando chove”, “quando quebra ônibus”, “faz protesto”, “o prefeito quando quer mostrar que fez alguma coisa no bairro”.*

Paulo: *O que vocês queriam ver no jornal, na TV, sobre o bairro de vocês? O que a TV e o jornal não mostram?*

Alunos (falando ao mesmo tempo): *“As pessoas ajudando outras pessoas”, “a realidade, porque muita coisa a mídia esconde!”, “tem muita coisa que acontece e ninguém sabe”.*

Paulo: *O que a mídia, o jornal, a revista, não mostram sobre o bairro de vocês?*

Elizabeth: *Coisas bonitas.*

Denise: *Porque não tem!*

Amanda: *A pracinha, a quadra, uma escola boa, eles querem coisa bonita, mas faz uma pracinha bonita e o povo vai lá e destrói!*

Brenda: *“Muita gente se reúne aí pra pedir uma alimentação pra dar pros pobres, isso não passa no jornal”.*

Percebeu-se, assim, que havia outras alternativas de expressão diferentes daquelas continuamente reproduzidas pelos mecanismos de exclusão aqui

exercidos pela mídia local. A naturalização da violência simbólica afeta a percepção que o subalternizado tem de si mesmo e de sua realidade, contudo, evidencia-se na fala dos alunos um movimento articulador que pode vir a subverter a razão hegemônica e estabelecer novos lugares de negociação cultural e de produção de conhecimento.

Na mesma linha de pensamento de Mignolo, Bhabha e Sousa Santos, a perspectiva decolonial propõe uma ética que permite à experiência subalterna o princípio da coexistência (DE LISSOVOY, 2010), no qual as diferenças e contradições entre os discursos hegemônicos e subalternos (aqui entendidos como subalternizados pelas relações de poder) não são suprimidas, já que todas as culturas e formas de existência tem direito a exercer sua autonomia. Todavia, para que isso aconteça, destacamos a necessidade de se combater os universalismos que oprimem e marginalizam o lugar e as vozes da periferia.

A perspectiva decolonial requer uma ruptura com o imperialismo e colonialismo que segregaram o mundo, para que seja possível libertar o pensamento das rédeas da razão eurocêntrica ocidental. Não no intuito de excluí-la, mas de coexistir e dialogar com ela.

O colonialismo, através de sua “missão civilizadora” (Ibid., p. 283), separou o mundo e as culturas e identidades entre civilizadas x selvagens, cultas x ignorantes, dominantes x dominados, boas x ruins, certas x erradas, tornando ilegítimas quaisquer manifestações que adviessem dos grupos desfavorecidos. Uma das consequências mais graves dessa construção arbitrária foi o abismo que emergiu das relações desiguais entre o eu (detentor de poder) e o outro (silenciado pelo poder). O outro, o diferente, subjugado e marginalizado pelo eu (hegemônico) ao longo dos séculos, ainda na atualidade continua sofrendo processos de exclusão que tentam impedi-lo de participar ativamente na construção de realidades menos desiguais, que poderiam possibilitar o diálogo entre os sujeitos, a negociação, a colaboração e a uma nova relação de coletividade pautada na ética, na compreensão mútua e na convivência pacífica na diferença. Em substituição ao embate eu x outro, surgiria um novo eu, comprometido e engajado nas relações que passa a estabelecer em suas experiências diárias. Nas palavras de De Lissovoy (2010, p. 284), “uma genuína abertura para o outro”, que só pode ser proporcionada por meio da receptividade em comprometimento à não violência.

As teorias decoloniais, portanto, enunciam a partir do outro subalternizado, a partir dos lugares e das vozes que sofreram a violência da dominação e do apagamento. Nesse sentido, Walsh (2012) propõe o questionamento do modelo social vigente. A autora questiona a proposta de inclusão do subalternizado ao sistema já existente; em vez disso, sugere a “refundação social e a descolonização, para a construção de mundos outros” (Ibid., p. 65), ou seja, de outras formas de imaginar, de organizar e de existir no mundo. Para tanto, a autora defende a construção de uma nova forma de interculturalidade: a interculturalidade crítica, que não se restringe a agregar as diferenças, mas que abrange “um projeto de transformação das estruturas, condições e dispositivos de poder que mantém a desigualdade, a racialização, a subalternização e a inferiorização de seres, saberes e modos, lógicas e racionalidades de vida” (p. 66).

É, por isso, um projeto decolonial, que busca viabilizar outras racionalidades epistêmicas e outras formas de conhecimento, partindo das periferias, e apontando para novas lógicas e novos modos de coexistir e de conviver, pautados na “complementariedade das parcialidades sociais” (Ibid., p. 69), ou seja, na conexão e na interdependência entre os sujeitos, entre as diferentes razões, diferentes saberes, que constituem a interculturalidade crítica a que Walsh (2012) faz referência, e também o interconhecimento defendido por Sousa Santos (2009).

Assim é que, no contexto local e global em que se insere a presente pesquisa, busca-se romper com uma visão única da comunidade/ do bairro/ dos sujeitos participantes, visando um projeto coletivo decolonial que coloque em discussão as relações de poder, em comprometimento com o questionamento das epistemologias modernas e disposto a assumir uma postura problematizadora e crítica na tentativa de possibilitar novas construções nas quais a diversidade seja reconhecida e validada a partir de seu local de enunciação, afinal, a todo momento nós criamos conexões e nos relacionamos com o mundo; e nessa relação de interdependência, a diferença é apenas uma condição “que não nos inferioriza e tampouco nos exalta” (FONSECA; FERRAZ, 2016, p. 287).

Capítulo 2 - Linguística Aplicada e Linguística Aplicada Crítica

Os estudos em Linguística Aplicada (doravante LA) surgiram a partir dos programas norte-americanos de ensino de língua estrangeira durante a Segunda Guerra Mundial, inspirados no *Outline Guide for the Practical Studies of Foreign Languages* (1942), de Leonard Bloomfield. Além da demanda acentuada de professores de inglês para ministrarem cursos a soldados que serviriam em terras distantes, os linguistas também foram convocados a se dedicarem a projetos de pesquisa relacionados a tarefas ultra-secretas, como decifrar mensagens criptografadas inimigas, aperfeiçoar técnicas de tradução automática, etc. Isso explica o fortalecimento da disciplina no campo do ensino e aprendizagem de língua estrangeira ou segunda língua. Grandes quantias de dinheiro foram investidas em pesquisas linguísticas, com o objetivo de desenvolver métodos sofisticados de ensino, de tradução automática, de quebra de códigos secretos, etc. (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

Em busca de objetividade, os métodos desenvolvidos a partir das teorias de Bloomfield seguiam uma linha mecanicista, estruturalista e linear, partindo das unidades mais simples para as mais complexas. Essa postura mecanicista baseou-se na psicologia behaviorista de Skinner, que defendia o comportamento humano como uma resposta a um estímulo. As teorias *bloomfieldianas* inspiraram métodos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que predominaram durante décadas, e que ainda hoje podemos encontrar em práticas como o “drilling”, que consiste na repetição de frases ou estruturas prontas para memorização.

Todo esse furor científico em torno da linguística formalista fez com que as pesquisas de cunho social ficassem em segundo plano, o que produziu efeitos acerca da aparente superioridade do formalismo teórico em relação aos estudos que focalizam a linguagem como prática social. Assim, distinguiu-se aplicação da linguística de linguística aplicada, já que esta última busca possibilidades que transcendem a visão formalista de língua e linguagem.

A linguística formalista ou tradicional entende a LA como área centrada apenas nas práticas de ensino e aprendizagem de línguas, com forte dependência da linguística formal. Contudo, a LA pretende, através da linguagem, considerar

questões sociais, políticas, ideológicas, identitárias e de poder, colocando-se em constante processo de reconstrução e revisão, avessa a certezas e engessamentos.

Enquanto a linguística tradicional realiza seus estudos com base em um sujeito ideal, homogêneo, imune à história e às práticas sociais e discursivas em que atua, a LA busca considerar, inclusive, os interesses a que servem os conhecimentos que produz (MOITA LOPES, 2006). Para a LA, o sujeito é histórico, e nenhuma prática discursiva é neutra, mas sempre atravessada por questões ideológicas, políticas, e pelas relações de poder. “Se a linguagem é uma prática social, ao estudar a linguagem também estudamos a sociedade e a cultura da qual ela é parte constituinte e constitutiva” (FABRÍCIO, 2006, p. 48). Desta forma, a LA defende que não se pode estudar a linguagem sem levar em conta o contexto social e os atravessamentos identitários do sujeito.

Essa distinção entre linguística formalista/tradicional (objetivista, com foco na estrutura) e linguística aplicada (heterogênea, com foco nas práticas sociais) causou um distanciamento entre teoria e prática. Remontando uma visão positivista em nome de uma suposta neutralidade científica, a linguística formalista agarra-se a teorias cada vez mais abstratas, eximindo-se de qualquer responsabilidade nas discussões acerca de questões concretas do uso da linguagem. E, como afirma Rajagopalan (2006, p. 159), “uma teoria que considera o social como questão secundária jamais terá êxito num campo de prática que seja, antes de qualquer outra coisa, social”.

Cabe aqui destacar que, embora a linguística formalista tenda a subjugar a linguística aplicada a mera mediadora de suas teorias supostamente neutras, a LA questiona a distinção entre teoria e prática, e busca produzir conhecimento de forma interdisciplinar e intervencionista, a partir de um “projeto epistemológico com implicações sobre a vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 91). Ainda segundo Rajagopalan (2006, p.165), a teoria precisa ser moldada conforme as especificidades da prática, e não o contrário.

Assim, a LA busca dirimir o distanciamento entre teoria e prática que é tão nocivo à educação. Na prática escolar, por muitas vezes observa-se que o currículo é desenvolvido por especialistas/teóricos que não participam das práticas sociais de sala de aula, e, portanto, desconhecem o contexto no qual o currículo será aplicado e ignoram os sujeitos participantes da prática, sejam eles alunos ou mesmo o professor. Se todo sujeito traz consigo uma história particular, suas vivências, seus

valores e identidades múltiplas, é importante que se reconheçam as formas de conhecimento e os discursos locais que irão compor o contexto de aplicação deste currículo.

Assim é que, logo na primeira sessão de planejamento desta pesquisa-ação, a pesquisadora e o professor colaborador foram em busca do currículo que deveria ser aplicado à turma participante; não somente com o intuito de identificar quais conteúdos deveriam ser cobertos ao longo das aulas, mas também, e, principalmente, para que fosse possível pensar em possibilidades de negociação entre currículo formal (global) e contexto local, focalizando a construção coletiva a partir das vozes e saberes locais.

As escolas não são espaços neutros, e nelas habitam diferentes formas de vida social. A LA reconhece as relações de poder, e se compromete com práticas que se opõem ao ideal de neutralidade e objetividade, e que buscam na ética caminhos para combater a exclusão e as injustiças sociais. Assim, a teoria deixa de ser privilégio dos teóricos tradicionais, e “passa a ser criada e recriada continuamente por meio da interação com a prática” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 28). O professor, nessa perspectiva, deixa de ser apenas um transmissor de conhecimento, mero reproduzidor de um modelo teórico e passa a agir comprometido com as necessidades do contexto e com a sua responsabilidade social de promover mudanças visando a coexistência dos discursos e a reconfiguração das relações.

E foram esses pressupostos que permitiram que o diálogo entre teoria e prática e entre local e global fossem priorizados no planejamento das aulas e, sobretudo, nas práticas e ações pedagógicas deste trabalho, visando a ética e a justiça nas relações. Para melhor ilustrar este processo dialógico, trazemos a narrativa desta fase de negociação curricular da pesquisa:

Excerto 18: Ata de sessão de planejamento de aula (Anexos)

Nesta primeira sessão de planejamento de aula, o professor Paulo nos apresentou o planejamento de ensino do nono ano, turma em que realizaremos o projeto de pesquisa. Segundo o planejamento de ensino, os alunos já teriam visto Simple Present, Simple Past, Question Words, dentre outros tópicos gramaticais mais complexos. Como o professor assumiu a turma a partir de agosto, sua primeira iniciativa foi fazer um reconhecimento da turma e do conteúdo até então apreendido pelos alunos. O professor constatou, assim, que os alunos não conseguiam formular frases, mas apenas identificar estruturas como o Verb to Be, embora não

compreendessem o sentido e a função do sujeito. Os alunos também informaram ao professor que a professora anterior dava as aulas 100% em Inglês, mas eles não entendiam nada, e apenas copiavam o quadro e completavam as folhas de exercício. Ou seja, Paulo identificou que os alunos haviam memorizado algumas estruturas, mas não sabiam a função ou como utilizá-las numa frase. Desta forma, o professor decidiu fazer uma revisão que promovesse não só o conhecimento gramatical, mas a compreensão dos alunos, potencializando a participação de todos eles no processo educativo. De acordo com a proposta deste projeto, de promover educação crítica por meio da língua estrangeira, decidimos então traçar alguns caminhos possíveis que nos permitissem ensinar a língua e, ao mesmo tempo, promover alguma mudança em relação aos alunos (até então tratados como meros objetos receptores de conhecimento compactado) para que pudessem tornar-se sujeitos ativos na construção do conhecimento, legitimando os saberes e experiências que cada um já traz consigo, e fazendo deles protagonistas dentro de sua própria realidade local, o que resultaria na formação de sujeitos transformados e transformadores.

É importante destacar que, neste processo de transformação coletiva, o professor está tão implicado quanto seus alunos, e que essa relação de interdependência requer, como sugere Andreotti (2013, p.219), que nos tornemos “vulneráveis em nossos encontros com a diferença”. E é essa vulnerabilidade que nos aproxima das especificidades locais, que nos permite ouvir e agir em harmonia com a multiplicidade de vozes presentes em sala de aula, e que, finalmente, possibilita um deslocamento de olhar que resulta num currículo mais coerente e significativo para cada contexto de atuação, conforme evidenciado no diálogo entre pesquisadora e professor colaborador:

Excerto 19: Entrevista final com professor (Gravação de áudio)

Pesquisadora: E essa coisa de partir do conhecimento deles, do discurso deles, do que eles queriam dizer, inserindo isso no conteúdo de inglês, você acha que deu certo, você acha que é algo possível de se levar adiante?

Paulo: Essa particularmente foi a parte mais difícil, porque por mais que a gente esteja estudando, assistindo palestra, você já está acostumado a partir do princípio que você tem um conteúdo e você vai expor ele pro aluno. Por mais que você esteja receptivo a essa ideia, vê-la em prática, colocá-la em prática é bem mais complicado. Especialmente, você partir do feedback dos alunos, que eu acho que foi o mais importante, a gente começou de um jeito, e aí partindo do feedback deles a gente foi fazendo várias alterações, foi o que mudou a aula da água pro vinho, até mesmo quando eu não acreditei, que foi a parte do projeto. A primeira aula do projeto eu estava desacreditado, pensando “não sei se vai dar certo partir tanto deles assim”,

ainda estava meio que me segurando, mas depois que eles foram mostrando resultados, eu vi que foi legal, que foram aulas absurdamente “student centered”, a gente não impôs nada pra eles...

Pesquisadora: Acho que a gente conseguiu contextualizar primeiro e depois fazer com que o currículo se adequasse ao que o local, o contexto pedia...

Paulo: Foi naquela parte que nós já tínhamos a ideia do projeto, mas depois eu fui confrontado: e o conteúdo? E a grade que eu tenho que seguir, sou obrigado a seguir? E nós tivemos que adaptar o conteúdo curricular ao projeto, foi naquela hora que clicou assim, eu pensei: pô, eu to fazendo tudo ao contrário, geralmente você tem o conteúdo que é meio que imposto, depois você vai ao contexto. Mas foi o contrário, quando a gente já tinha a ideia do projeto, do que eles queriam falar, aí a gente foi pensar: e o conteúdo curricular, como a gente vai abordar? Foi bem legal.

Pesquisadora: E a gente conseguiu inserir o conteúdo ali, né?

Paulo: Sim, com muitas adaptações.

Pesquisadora: E houve aprendizado de conteúdo, na sua opinião?

Paulo: Sim, sim. Talvez a gente esteja muito acostumado no ensino regular, eu nem tanto, que eu comecei agora, mas pelo que eu vejo dos outros professores, a gente tá muito acostumado a ficar preso pela forma, e eu acho que nós abordamos muito mais o conteúdo. Então talvez os alunos não saibam explicar o que são as WH questions, mas sabem que elas são utilizadas pra fazer perguntas, que eles fizeram na entrevista. Não sabem explicar o que são o There is/There are, mas sabem que são utilizados quando você está descrevendo alguma coisa... E isso é uma coisa que eles notaram, eles falaram isso.

Em consonância com a visão de que a construção de sentidos não é anterior às práticas discursivas e sociais que vivenciamos em um determinado contexto (FABRÍCIO, 2006), destaca-se aqui a importância de práticas pedagógicas que partam do conhecimento local e dos sujeitos participantes, reconhecendo suas experiências, opiniões e modos de significação. O ensino de LI, nesse sentido, deve estar diretamente conectado às necessidades locais, a fim de promover diálogo e construções mais democráticas e relevantes para o contexto em que se insere.

Defendemos que a prática situada não representa qualquer negligência ou desprezo ao currículo, à teoria, ao conhecimento formal. Destaca-se aqui o caráter social da LA, que refuta a dicotomia teoria x prática, e que, em seu lugar, propõe uma ressignificação da relação entre ambas. Para a LA, as reflexões teóricas não podem esquivar-se de sua aplicabilidade (RAJAGOPALAN, 2003), de sua responsabilidade ética e social. Nessa configuração, o professor, enquanto sujeito reflexivo e agente social, participa ativamente da concepção, elaboração e aplicação do currículo, bem como envolve seus alunos neste processo, por meio de um

diálogo que visa atender e valorizar as vozes e identidades locais, e contribuir na formação de cidadãos críticos e capazes de promover mudanças. Assim, essa ressignificação da relação entre teoria e prática resulta em construções mais coerentes com a pluralidade e com as contingências de nossos tempos, e é nessa direção que a LA parece caminhar.

2.1. A LA como ciência social

A LA se expandiu na segunda metade do século XX, tanto no exterior como no Brasil, com a criação de muitas linhas de pesquisa, programas de pós-graduação ou áreas de concentração em LA, como o Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP, criado em 1970, posteriormente Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), com a criação do doutorado, em 1980, e a ALAB (Associação de Linguística Aplicada do Brasil), criada em 1990.

Enquanto a LA ganhava destaque na pós-graduação, o mesmo não se podia dizer da graduação. O primeiro registro de contratação de profissional em LA na graduação só aconteceu em 2004, quando a faculdade de Letras da UFMG abriu concurso para a contratação de professor em LA para atuar na graduação (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009).

No contexto do Espírito Santo, a criação de uma linha de pesquisa em Linguística Aplicada aconteceu somente em 2012, a partir de uma parceria entre os Programas de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Na graduação, a Linguística Aplicada aparece na grade curricular dos cursos de Letras Inglês, Espanhol e Francês, o que demonstra a predominância da LA com foco no ensino e aprendizagem de língua estrangeira (ainda que essa seja apenas uma das possibilidades de atuação da LA).

Embora tenha se fortalecido como disciplina, a LA não se pretende autônoma. Por acreditar que o mundo (assim como a língua) está em constante construção e transformação, a LA busca dialogar com epistemologias distintas, seja no campo da

educação, da linguística, da sociologia, da filosofia, dos estudos culturais, etc. Pennycook (2006) vai além da ideia de LA “interdisciplinar” e propõe uma forma de “antidisciplina” que rejeita as fronteiras que compartimentam o conhecimento e o tratam como entidades estáticas. Para o autor, trata-se de “vislumbrar a práxis em movimento” (PENNYCOOK, 2006, p. 67), o que implica uma postura mais dinâmica. Rajagopalan (2004; *apud* PENNYCOOK, 2006) defende a LA como um campo de investigação “transdisciplinar”, no sentido em que ela transgride as fronteiras disciplinares convencionais.

Diferentemente da Linguística tradicional/formalista que busca descrever e sistematizar a língua, a LA pretende, através da língua/linguagem, questionar sentidos naturalizados e reproduzidos como verdade. A LA não busca respostas definitivas e universais; ao contrário, ela trabalha em regime de não-verdade, consciente de que todo discurso é atravessado por questões políticas e ideológicas, e de que o conhecimento pode ser coletivamente construído a partir das vozes dos sujeitos que vivenciam as práticas discursivas focalizadas. Ciente das limitações de seu alcance e aplicação, a LA encontra-se em constante estado de reflexão e revisão de suas premissas, sempre orientando suas ações pela ética, tendo em vista os efeitos de suas construções para o mundo social (FABRICIO, 2006, p. 62). Ou seja, a LA se compromete com a construção de futuros sociais menos opressores e com a transformação de situações de exclusão social, mesmo que para isso se faça necessário rever suas próprias práticas.

2.2. Linguística Aplicada Crítica (LAC)

Conforme exposto anteriormente, a LA focaliza as práticas sociais e compromete-se com agendas múltiplas, refutando arcabouços teóricos homogeneizantes. O pensamento pautado na pós-modernidade não se restringe a uma perspectiva fixa, estanque; ao contrário, ele reconhece que as vozes subalternizadas que hoje pedem mudança são inúmeras e trazem agendas muito diferentes. Conforme nos alerta David Scott (*apud* PENNYCOOK, 2006, p. 70): “As posições devem ser lidas como contingenciais, as histórias como locais, os sujeitos como construídos e o conhecimento como enredado no poder”.

Assim, a LA, como prática problematizadora, assume uma postura crítica que possibilita ampliar o conjunto de questões e interesses, preocupando-se também com questões de identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, alteridade, etc., questões essas que até então não haviam sido consideradas (PENNYCOOK, 2006). Essa postura crítica da LA, que desestabiliza conceitos naturalizados, passa a ser chamada, por alguns pesquisadores, de Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC). A LAC, portanto, coloca-se como proposta questionadora, comprometida com a ética e com sua responsabilidade social. Como reforça Pennycook (2006, p. 68), “a LAC é bem mais do que a adição de uma dimensão crítica à LA”.

A LAC se encontra engajada na construção de agendas anti-hegemônicas que apresentam alternativas para entender o mundo contemporâneo, agendas que contemplam

(...) outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade, etc. (MOITA LOPES, 2006, p. 27).

Podemos dizer, então, que a LAC é pensada para a ação e a mudança. Os pesquisadores que advogam em favor da LAC entendem que suas construções têm uma dimensão política, e buscam intervir de maneira responsável, crítica, questionadora, sempre articulando o diálogo entre as múltiplas vozes em conexão, com uma orientação para o desenvolvimento de uma “*agenda política*, de uma *agenda transformadora/intervencionista* e de uma *agenda ética*” (FABRÍCIO, 2006, p. 49, grifos da autora), ou seja, cientes de que suas escolhas interferem no mundo social.

Acerca de sua responsabilidade ética e social, destacamos o caráter autorreflexivo da LAC, que, ciente da não neutralidade de seu próprio discurso, busca revisitar posições, evita generalizações, questiona sentidos essencializados e não pretende encontrar respostas definitivas, pois tem ciência da própria relatividade (FABRÍCIO, 2006).

Distante de almejar firmar-se como disciplina estática, a LAC prefere romper fronteiras e ter como compromisso legitimar a diversidade como espaço dinâmico no qual devem prosperar novas formas de construção de conhecimento.

2.3. Mas afinal, o que é “crítica”?

A formação crítica, para Monte Mór (2016), vai além do *habitus* interpretativo, ou seja, busca outras formações discursivas que diferem das antigas, tradicionais, dominantes e convencionalizadas, no intuito de promover expansão interpretativa e de perspectivas. Monte Mór (2016) defende que a formação crítica promove o resgate do sujeito, que rompe com o processo de acomodação/aquisição de normas estabelecidas (socialização), e passa a construir e reconstruir sentidos, fazer escolhas, exercer sua agência (subjectificação). A agência, para a autora, define-se como a capacidade transformadora de uma pessoa. Dessa forma, a formação crítica conduz a um posicionamento questionador e reflexivo, que rejeita generalizações e padronizações e promove o sujeito a agente transformador da própria realidade.

Ricoeur (1978) apresenta uma visão de “crítica” como suspeição da verdade. Ao considerar toda “verdade” como contextual e contingente, ou ainda, como afirma Foucault (2008), um construto social, torna-se necessário suspender ou suspeitar da verdade constantemente, numa atitude ética que restitua o discurso local de cada indivíduo ou grupo social, um exercício de liberdade que permite a coexistência de todas as formas de representatividade, e não somente daquelas que detém o poder.

Ferraz (2016) associa o pensamento crítico à consciência do lócus de enunciação, ou seja, à consciência da contingência e das restrições dos próprios construtos, para que sejam reconhecidas as diferenças e as características locais do contexto focalizado, e para que as reflexões desenvolvidas não sejam equivocadamente pensadas como “verdades” absolutas.

A postura crítica não analisa a língua de forma isolada, mas reconhece as conotações ideológicas do discurso. Ou seja, a postura crítica não se pretende neutra, mas entende a sua dimensão política, e se compromete com a transformação e mudança das situações de desigualdade e injustiça. O “crítico” deseja intervir na realidade de forma a questionar posicionamentos essencializados e generalizantes, buscando possibilitar construções que negociem e dialoguem com as relações de poder (e que não as omitam ou as perpetuem) e reconheçam a legitimidade dos conhecimentos subalternizados.

Mignolo (2003) fala da necessidade de distinguir o termo “teoria” de “teoria crítica”, sendo a última um tipo de prática autorreflexiva:

A teoria crítica é uma prática exercitada por aqueles que se opõem ao conceito puro e racional de conhecimento e teoria, e que, portanto, teorizam a partir da situação a que foram relegados (...). A teoria crítica procura desvincular-se da epistemologia moderna e restituir ao reprimido seu lugar na história da humanidade. Ao romper com a epistemologia moderna, a teoria crítica caminha na construção de um novo sujeito epistemológico que pensa sobre e a partir das fronteiras (MIGNOLO, 2003, p. 178).

Ao relacionarmos a visão de Mignolo com a educação e os propósitos de educação crítica, concluímos que seria inadequado (a partir desta perspectiva) pensar numa prática que tratasse os alunos como sujeitos estáticos e homogêneos, como se pudessem aprender a partir dos mesmos materiais, pedagogias e formas de avaliação. Se os alunos provêm de diferentes contextos e trazem consigo diferentes vivências, experiências, culturas, identidades, identificações e também diferentes práticas linguísticas, nos soa coerente que pensemos em currículos que valorizem e levem em conta o conhecimento que os aprendizes já possuem (RAJAGOPALAN, 2006, p. 161). Reconhecer as formas de conhecimento marginais, neste caso, significa legitimar os saberes trazidos pelos alunos e pelo próprio professor, muitas vezes também silenciado por currículos engessados e reprodutivistas. Esse exercício crítico auxilia a construção de sujeitos protagonistas capazes de agir ativamente no contexto em que se inserem, tornando-se, assim, cidadãos críticos e participativos.

Giroux (1987) afirma que “os professores devem responsabilizar-se ativamente por levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam” (1987, p. 22). O autor defende que as práticas educacionais devem “lutar contra as práticas materiais e ideológicas que reproduzem os privilégios de poucos e a subordinação social e econômica de muitos” (Ibid., p. 25), destacando, assim, a importância da natureza política e crítica da educação. Giroux conclui que “(...) a linguagem da crítica une-se à linguagem da possibilidade quando indica as condições necessárias para novas formas de cultura, para práticas sociais alternativas, para novos modos de comunicação e para uma visão realizável do futuro” (p. 34).

Concluímos, portanto, que a “crítica” envolve uma epistemologia, uma postura diante da vida, dos estudos, do trabalho e das relações e práticas sociais em geral. Ser “crítico”, sob o nosso ponto de vista, significa deslocar o olhar das concepções ocidentais hegemônicas que restringem as formas de existência e que reproduzem

modelos de dominação cultural, social, política e ideológica, e posicionar-se a partir do olhar daqueles que tiveram suas vozes e sua existência silenciadas pela universalização do conhecimento hegemônico. Significa reconhecer as experiências múltiplas, diversas, de diferentes locais de enunciação, e tornar essas experiências legítimas, centro de debates e espaço para construção de novas formas de conhecimento. Significa, também, questionar posturas condicionadoras, generalizantes e disciplinadoras, e posicionar-se sempre em autorreflexão. Significa, ainda, expandir a compreensão de mundo, da multiplicidade de construções possíveis, e, assim, reconhecer-se como sujeito histórico, situado em um tempo e lugar específicos, e atravessado por questões sociais, político-ideológicas e identitárias de naturezas diversas. Ser “crítico” requer problematizar sempre, ampliando as perspectivas na busca por negociações que objetivem um futuro no qual todas as pessoas possam se expressar, dialogar, questionar, criar e recriar, sem que tenham seus discursos invalidados pelo controle hierárquico das relações de poder. É acreditar e lutar por “um dialogismo democrático no qual todas as vozes ecoam no consenso e no dissenso” (FONSECA; FERRAZ, 2016, p. 289).

2.4. A LAC e a Educação

Diante dos desafios do mundo contemporâneo, dentre eles o processo de globalização, que provoca uma tensão entre o local e o global e produz forças que caminham em direções opostas – na manutenção ou na superação da tradição, e em resistência ou em favor do novo, do heterogêneo e do subalternizado, a LAC se posiciona como prática problematizadora crítica que focaliza a linguagem como prática social e a compreende “imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais” (FABRÍCIO, 2006, p. 48).

Essas forças plurais fazem emergir novas formas de significação, de produção de sentido, novas práticas, novas relações discursivas que exigem da LAC uma postura ética e socialmente responsável, para que os novos fenômenos sociais não sejam observados pela lente teórica tradicional (ou não somente por ela), o que poderia conduzir a interpretações preconceituosas, estereotipadas e centralizadoras. Por essa razão, a LAC defende o hibridismo teórico-metodológico e o

questionamento constante de todas as práticas sociais, incluindo as práticas educacionais. Nossas afiliações teórico-metodológicas e pedagógicas envolvem escolhas políticas, e o professor/educador deve estar atento aos contínuos deslocamentos que se fazem necessários para que possam surgir novas perspectivas e novas formas de existência e organização da vida, que sejam coerentes e relevantes para a comunidade em que se situam as práticas pedagógicas nela / com ela praticadas.

Fabício (Ibid., 2006) também nos alerta acerca da relatividade dos nossos próprios construtos e pressuposições, pois o conhecimento se faz sob diferentes prismas e diferentes regimes de verdade. No que tange à educação, a postura da LAC é consonante com a sugestão de Rubem Alves (2006), na qual deveríamos substituir as afirmações por interrogações: “Os dogmas têm de ser transformados em dúvidas, as respostas, em questionamentos, os pontos de chegada, em pontos de partida” (ALVES, 2006, p. 111). O conhecimento, assim, se constrói por meio de um processo dialógico que ressignifica as interpretações vigentes e coloca em negociação as relações de poder.

Estarneck e Nicolaidés (2016) advogam em favor de um projeto educacional que atribua ao ensino uma vertente cidadã e inclusiva. Segundo os autores, aqueles que conquistam espaços no mundo (protagonismo, emancipação), também contribuem para o crescimento da sociedade da qual fazem parte. E aqui reside a responsabilidade da LAC em empoderar sujeitos que “se constituem agentes em seus contextos e se percebem em construção como aprendizes através de sua relação com o mundo, sua história, com o outro e com suas necessidades” (Ibid., 2016, p. 464). Ou seja, a LAC considera não somente a importância da reflexão crítica e do diálogo entre professor e alunos, mas também a relevância de uma prática que reconheça as histórias desses sujeitos e os contextos em que vivem.

A LAC, portanto, preocupa-se com a natureza social do fenômeno linguístico e defende a educação como forma de intervenção na realidade, restituindo os discursos locais aqui tão valorizados quanto o conhecimento científico. Construção coletiva, diálogo, diversidade e negociação são apenas alguns elementos constituintes do caráter crítico da LA. Na esperança de que a escola se torne um espaço mais democrático, a LAC nos convida a repensar o papel do professor/educador e a assumir a responsabilidade social de aliar as nossas práticas

à luta pela transformação das situações de injustiça e desigualdade, e pela convivência pacífica de todas as formas de existência e de conhecimento.

Capítulo 3 – Ensino de Língua Inglesa e Educação Crítica em Língua Inglesa

Neste capítulo discutimos algumas características e diferenças entre as concepções de Ensino de Língua Inglesa (ELT – English Language Teaching) e Educação por meio do Ensino de Língua Inglesa (EELT – Education through English Language Teaching – FERRAZ, 2010; 2015), ou Educação Crítica em Língua Inglesa (FERRAZ, 2015; 2016), e, ainda, propomos que o ELT movimente-se em direção ao EELT, no sentido de acompanhar as mudanças da sociedade contemporânea e do mundo globalizado, além de comprometer-se com seus contextos de atuação e contribuir na construção de sentidos menos aprisionadores.

No capítulo anterior, ao levantarmos o histórico da LA, vimos que houve um grande impulso no campo de ensino de língua estrangeira a partir da Segunda Guerra Mundial, e que este campo foi fortemente fundamentado por preceitos biológicos que o regeram durante décadas, e que ainda ecoam em práticas pedagógicas mecanicistas e engessadas que podem ser observadas em contextos diversos.

Na busca de um método eficiente, as práticas pedagógicas eram compactadas em modelos que se pretendiam aplicáveis a qualquer público em seus mais variados contextos. Os objetivos linguísticos que se pretendia alcançar não contemplavam o caráter social e cultural da linguagem, resultando na manutenção de projetos hegemônicos imperialistas e na reprodução de seus discursos.

A partir dos anos 90, alguns linguistas aplicados passaram a questionar a busca por um método ideal, incluindo a proposta de um movimento para além do método (KUMARAVADIVELU, 2006).

No que tange à presente pesquisa, o ponto de partida para o questionamento da concepção tradicional de ensino de língua inglesa (ELT) e de suas práticas pedagógicas se dá a partir do momento em que pensamos sobre o estado atual (ou os discursos que circulam) da área de ensino de língua inglesa em muitos contextos de nosso país. Podemos levantar alguns deles: “O ensino de inglês no ensino regular, principalmente no ensino regular público, não funciona”; “Minhas aulas de inglês em toda minha vida escolar (fundamental e médio) se resumiram ao verbo to be”; “Não gosto de inglês”; “Não sei nada de inglês”. O que todos esses discursos

(realidades) têm a ver com o ensino tradicional de línguas? Podemos levantar mais algumas suspeitas. Mattos e Ferraz (2018, no prelo) falam sobre a escola tradicional e sobre o que significava ensinar línguas estrangeiras no Brasil há duas décadas. Embora voltados para o contexto do ensino público no estado de São Paulo, corroboramos a constatação de que o ensino era reduzido somente às práticas textuais e de leitura, que as aulas eram ministradas em português, que as atividades de tradução e leitura instrumental eram rotineiras, que existia a crença de que o inglês da escola pública não funcionava, e que os alunos não seriam capazes de aprender a língua. E, a partir desses discursos, as escolas e cursos privados de ensino de língua se fortaleciam como alternativa efetiva para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, ainda que fossem privilégio de poucos.

Ao apresentar este quadro acerca do ensino tradicional de língua inglesa, Mattos e Ferraz (Ibid.) lançam a seguinte provocação: “passados mais de vinte anos, o que mudou?” (Ibid., p. 9). Acreditamos que esse questionamento seja muito pertinente à discussão aqui pretendida, já que ainda hoje observamos, em muitos contextos, práticas bastante positivistas que prezam pela objetividade do conhecimento, que buscam padronização, cientificidade, centralidade e que visam perpetuar regras, discursos e binarismos como bom e ruim, certo e errado, eu e o outro, etc.

No que diz respeito ao ensino da língua inglesa, seja no ensino público ou privado, as práticas ou metodologias dos métodos vigentes como o áudio lingual, gramática-tradução, e até mesmo o método comunicativo, que focaliza a oralização e dá menos ênfase às repetições e memorizações, trazem formas de pedagogia positivistas (Ibid., p. 11) que privilegiam a estrutura, a objetividade, o mecanicismo e a hierarquia, o que remete à educação bancária de que nos fala Freire (2000), na qual o professor, detentor do conhecimento (padronizado), cumpre o papel de transmissão, e os alunos são relegados à posição de receptores, limitados à assimilação do conteúdo transmitido.

Trilla (2006) alerta para o risco de que essa postura hierárquica tradicional transforme professores e alunos em adversários, dificultando o processo de ensino e aprendizagem e gerando uma atmosfera de tensão, que impossibilita o diálogo e a construção coletiva, e resulta apenas em obediência e silenciamento.

Distantes de refutar a importância do ensino das estruturas linguísticas, precisamos, contudo, reconhecer que as escolas não são somente locais de

instrução, mas também locais onde a cultura dominante é ensinada (GIROUX, 1997). Enquanto os aspectos linguísticos padronizados são privilegiados na busca por eficiência, alimenta-se a reprodução de conteúdo, o que pode favorecer a perpetuação de uma única “verdade”, e a omissão e apagamento da diversidade de vozes presentes em sala de aula. Assim, ignora-se o contexto cultural, social e linguístico onde o currículo é aplicado e privilegia-se o discurso hegemônico homogeneizante.

Conforme afirma Giroux (1997, p. 41), é preciso “revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade”, pois, para o autor, “aquilo que não é dito é tão importante quanto aquilo que é dito” (Ibid., p. 36).

Janks (2016) alerta para a reprodução de ideologias a partir dos textos trabalhados em sala de aula. Em consonância com sua afirmação de que “os textos são representações parciais do mundo” (JANKS, 2016, p. 23), podemos pensar não somente no posicionamento político do autor do texto e as estratégias (linguísticas ou não) por ele utilizadas para conquistar a adesão do leitor, mas também no motivo pelo qual o professor, a escola, ou mesmo os autores do livro didático optaram por determinado texto em detrimento de outros. Para Janks, “toda escolha situa o que foi selecionado e oculta aquilo que não o foi” (Ibid., p. 24).

Assim, as práticas pedagógicas que focalizam o texto apenas pelo viés da estrutura gramatical e do *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 2016) impedem a expansão de perspectivas e a percepção e interrupção dos processos privilegiados. E mesmo que a omissão não aconteça de forma intencional e consciente, ela agirá em benefício de alguma parte e em prejuízo de outra, pois nenhuma escolha é neutra. Os discursos são socialmente construídos e reproduzidos em sociedade, e, portanto, devemos estar atentos aos discursos que nos atravessam para que estejamos conscientes das forças que constituem os nossos pensamentos, valores, identidades, e assim possamos agir com maior autonomia e criticidade.

A partir das reflexões de Janks (2016) e Giroux (1997), concluímos que a escola carrega grande responsabilidade sobre o que ensina, e que a escolha do conteúdo a ser ensinado pode não ser mera questão de objetividade científica, mas sustenta posicionamentos político-ideológicos que visam perpetuar os processos de dominação e obediência e as relações de poder na sociedade. “Se as pessoas se sentirem impotentes diante daqueles que estão no poder, menos força será utilizada para manter a ordem estabelecida” (JANKS, 2016, p. 29). E, ainda, “é pela

linguagem que as instituições mobilizam os significados para manter as coisas como estão” (Ibid, p. 29).

Portanto, o ensino de língua inglesa ou o *English Language Teaching* (ELT), área renomada e consolidada em todo o mundo, sob uma perspectiva tradicional, muitas vezes se justifica no discurso da eficiência, e pode atuar na manutenção da ideologia dominante que, ao evitar reflexões ou discussões que evidenciem os processos de exclusão e violência simbólica, sustenta-se no pensamento positivista que estimula a competição, a meritocracia, a padronização, dentre outros artifícios que visam disciplinar e inibir o protagonismo e a agência dos sujeitos epistêmicos.

Em um mundo globalizado, em que o contato entre as culturas e os grupos sociais se faz constante, é preciso romper o processo hegemônico que continua reproduzindo desigualdades e injustiças sociais. E, principalmente, se hoje o inglês é a língua que medeia as conexões globais na maior parte do mundo, acreditamos ser preciso (e possível) fazer mais que apenas ensinar a estrutura da língua. Nessa perspectiva, seria (é?) essencial promover os alunos a sujeitos protagonistas de sua própria história, para que vislumbrem as possibilidades de uso da língua inglesa para transformação de sua própria realidade, bem como para que se engajem ao diálogo e ao posicionamento político em busca de uma vida melhor.

Sugerimos que o ensino da gramática não seja visto como um fim, mas como um meio de desenvolver reflexões, discussões e debates que possibilitem a construção de sentidos em coesão com as vozes locais. E foi com este objetivo em mente que se consolidou a ação principal da pesquisa: a elaboração de uma revista sobre o bairro. Além de projetar as vozes locais e de legitimar e fortalecer sua autoria, a revista possibilitou, por meio da LI, a ruptura com os discursos naturalizados a respeito do bairro e de seus moradores, e a construção de novas articulações mais coerentes e relevantes para o contexto. Jordão e Fogaça (2007) propõem o ensino da gramática de forma contextualizada. “É importante que os alunos possam usar a LE em contextos comunicativos nos quais os significados e os procedimentos interpretativos utilizados para construí-los sejam enfatizados” (Ibid., p. 96). Buscamos, assim, incentivar o questionamento dos construtos hegemônicos divulgados pela mídia em relação ao bairro, para que os alunos pudessem começar a imaginar outras significações que resultassem de suas próprias reflexões e questionamentos. Acreditamos que, se é através da língua e da linguagem que os discursos e as relações de poder se constituem e se sustentam, somos nós,

professores e educadores que devemos priorizar as reflexões críticas que permitam a construção de conhecimentos diferentes daqueles que homogeneízam e silenciam, mas de conhecimentos que reconheçam a diversidade e possibilitem o diálogo horizontal.

Considerando que a presente pesquisa se realiza em uma comunidade desfavorecida / de periferia, é indispensável pensar em práticas que reflitam a postura advinda da pós-modernidade e que focalizem a democratização do conhecimento para que esses jovens alunos tomem posse de seus discursos, suas histórias, e passem a participar ativamente na busca pela resolução e transformação das problemáticas e injustiças que os subjugam. De acordo com Ferraz (2010), a Educação por meio do Ensino de Língua Inglesa – EELT – “conecta as suas premissas teóricas aos movimentos pós (pós-estruturalismo, estudos pós-coloniais e teoria crítica), bem como busca discutir cidadania e democracia por meio do ensino e aprendizagem da língua” (Ibid., p. 103), o que aproxima a educação de/em línguas do posicionamento crítico.

Muitas das práticas escolares modernas e tradicionais estão embasadas em filosofias e tradições que remetem à missão colonial de disseminar valores “iluminadores” com finalidades civilizadoras (CANAGARAJAH, 1999), ou, como preferimos denominar, finalidades dominadoras, disciplinadoras, domesticadoras. Essas práticas tradicionais, além de sustentar os processos hegemônicos e perpetuar as injustiças sociais, esquivam-se de atender às necessidades do contexto de atuação, ignorando as experiências, os conhecimentos, as práticas sociais e as vozes dos alunos.

Embora as situações de injustiça ainda pareçam predominar em nosso país, observamos, também, que as vozes subalternizadas estão emergindo e trazendo à tona questões e atravessamentos que a escola e o ensino tradicionais já não são capazes de responder, o que requer que a escola se abra ao diálogo, à negociação, e reconheça que os alunos, participantes de uma comunidade e de grupos sociais diversos, também trazem consigo diferentes formas de saber que devem ser consideradas em sala de aula e fora dela.

A escola tradicional, arraigada aos ideais universalistas e homogeneizantes da hegemonia, apega-se ao autoritarismo como forma de manter-se no controle, e com isso agrava as tensões entre o local e o global em sala de aula. A educação deve comprometer-se com a mediação entre as forças locais e globais, para que o

diálogo prevaleça, permitindo a coexistência das diferentes formas de conhecimento, e possibilitando novas construções que valorizem todas elas.

Canagarajah (1999, p. 16) defende que o processo de construção de conhecimento ocorre a partir da colaboração entre os grupos, que buscam o consenso por meio do debate. O autor acrescenta que é papel do professor ajudar os alunos a questionarem toda forma de conhecimento que lhes é apresentada como “verdade” absoluta.

Podemos concluir, portanto, como nos sugere Giroux (1997), que é essencial “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (Ibid., p. 163). Para tanto, a escola deve representar um espaço que possibilita e promove a luta em torno das relações de poder. As práticas pedagógicas, nesse contexto, incentivam os alunos a refletir criticamente, questionar, problematizar e argumentar “em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas” (Ibid., p. 163).

Foi, portanto, pensando em promover mudança a partir dos sujeitos participantes, que, conforme já exposto anteriormente, o currículo aqui aplicado foi desenhado para atender às necessidades e anseios do contexto local. Após diálogo e negociação em torno do que escreveríamos na revista do bairro, e após avaliação do número de aulas que teríamos para o desenvolvimento e conclusão do projeto, assim ficou estabelecido o cronograma:

A construção da revista se daria em aulas intercaladas, sendo uma aula de conteúdo e prática e a aula seguinte seria de elaboração de alguma das seções da revista, de acordo com o conteúdo trabalhado na aula anterior. Ou seja, cada duas aulas corresponderiam a uma seção da revista.

A primeira seção produzida foi a apresentação do bairro. Nessa parte da revista, os grupos deveriam apresentar o bairro ao leitor, descrevendo as suas principais características (de acordo com as suas próprias interpretações). O conteúdo gramatical desenvolvido para esta parte do projeto foi: *adjectives, there is / there are, vocabulary about places (store, bakery, drugstore, church, school, etc)*. Partindo das construções: *My neighborhood is ... (adjective)* e *In my neighborhood there is / there are ... (noun)*, o professor Paulo sempre partia da narrativa dos próprios alunos, ajudando-os e encorajando-os a expressar-se e a construir conhecimento na LI, de forma interativa, divertida e relevante. O objetivo era de que os alunos conseguissem descrever o próprio bairro de acordo com o que realmente pensam, sentem e vivem diariamente, e não somente da maneira com a qual eles

estão acostumados a ver, ler e ouvir na mídia local. Após formularem frases e se expressarem sobre o bairro em LI, a aula seguinte seria então de produção escrita da primeira matéria da revista: *My neighborhood*.

Cabe destacar aqui que o aprendizado das estruturas linguísticas não se deu de forma mecânica e descontextualizada; ao contrário, acreditamos que a prática pedagógica aqui relatada tenha possibilitado maior compreensão de conteúdo, por ter sido significativa, relevante e situada. A produção dos alunos, em termos de estrutura linguística, foi ainda tímida e restrita, mas o significado maior a ser construído neste momento era de que todos comessem a se pronunciar de alguma forma, que se engajassem no diálogo. Para partir do contexto local e legitimar as vozes dos alunos, as aulas intercalaram LI e LP em ocasiões diversas. De início, os alunos mostraram-se envergonhados e inseguros em relação à expressão oral em LI, e, por essa razão, o professor sempre iniciava o diálogo na língua materna, visando o engajamento da turma, bem como buscando identificar, através de seus relatos e narrativas, conexões possíveis para a construção coletiva de conhecimento. Ao longo do semestre, percebemos que os alunos se sentiam cada vez menos intimidados diante da LI, principalmente porque falavam de suas próprias vidas, de sua própria comunidade. Acreditamos ter sido esse o caminho mais coerente a se percorrer, já que, conforme exposto anteriormente, os alunos haviam relatado que a professora anterior só se comunicava em LI na sala de aula, e que eles se limitavam a copiar o conteúdo do quadro para depois conseguirem completar os exercícios, já que não entendiam nada que a professora dizia; ou seja, o diálogo era então inexistente.

Acerca da primeira seção da revista:

Excerto 20: Revista "Conta aí" – *My Neighborhood* (Anexos)

Revista 1: *My neighborhood is big, amazing, messy, dangerous.*

Revista 2: *My neighborhood is big, there are drugstores, bakeries, gyms, daycares, churches, schools, supermarket, squares. My neighborhood there is: forest, medical center, police station, community center, elderly house. My neighborhood is good, beautiful, amazing e dangerous. The people from neighborhood are humble.*

Revista 3: *In my neighborhood there is sport park, community center, elderly house. In my neighborhood there are drugstores, bakeries, gyms, daycares, churches, schools, supermarkets, squares. My neighborhood is dangerous.*

Revista 4: *Não teve sessão de apresentação, alunos dedicaram-se somente a desenhar a capa da revista nessa aula.*

Revista 5: *In my neighborhood there are good people and workers. It is a good place to live but some people aren't friendly! There are good friends. This is my neighborhood...*

Revista 6: *My neighborhood is small. My neighborhood dangerous. My neighborhood bad. My neighborhood is ugly. In my neighborhood there are supermarkets. In my neighborhood there are squares. In my neighborhood there is community center. In my neighborhood there are drugstores. In my neighborhood there are churches.*

Revista 7: *We live in XYZ neighborhood. Here there is medical center, bakeries, gyms, churches, schools and squares.*

Conforme já exposto anteriormente, os alunos inicialmente se referiam ao bairro de forma pejorativa, ressaltando apenas os aspectos negativos, e, ainda que tenhamos problematizado o discurso da mídia, e que eles tenham conseguido pensar em construções alternativas que tratassem de outros aspectos do bairro, alguns grupos ainda mantiveram a visão negativa bastante predominante, o que foi respeitado por ambos professor e pesquisadora. Em nenhum momento objetivamos a imposição de qualquer saber, mas a negociação e diálogo, sempre. “O saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista comum do trabalho do educador e do educando” (FREIRE, 2000). Ademais, esta foi apenas a primeira seção da revista, ou seja, ainda haveria muito diálogo pela frente. E como já afirmamos em capítulo anterior, não é objetivo desta pesquisa velar os problemas, ou romantizar a realidade. Contudo, esperamos que a pesquisa ajude a desenvolver um pensamento crítico que busque a transformação da realidade, e não a sua aceitação passiva.

A segunda seção da revista foi denominada “Interview”. Desta vez, cada grupo deveria escolher algum membro da comunidade local para ser entrevistado (a). O conteúdo curricular a ser trabalhado neste momento seria *WH questions*.

Em primeiro lugar, cabe aqui destacar que os grupos tiveram total autonomia para escolher quem entrevistariam. Ao perguntar à turma quem eles gostariam de entrevistar, ouvimos manifestações imediatas, como: “Maria!” (funcionária responsável pela limpeza da escola), “o gari!”, “minha mãe!”, “a líder comunitária do bairro!”, etc.

O processo de elaboração das perguntas que constituiriam a entrevista também aconteceu de forma democrática e dialógica. O professor pede aos alunos que digam as perguntas que gostariam de fazer a essas pessoas. À medida em que

os alunos escolhem as perguntas, o professor conduz à produção das mesmas perguntas em inglês, sempre partindo das construções e palavras já conhecidas dos alunos, aproveitando para introduzir o conteúdo gramatical necessário a elaboração das perguntas.

Excerto 21: Aula 10 (Gravação de vídeo)

Paulo: *Agora você já sabe o nome do gari. O que mais vocês podem perguntar pra ele?*

Amanda: *Posso te entrevistar?*

Enquanto auxilia na construção das perguntas, o professor conduz os alunos à interação e produção oral, reforçando a hipótese de que é possível explorar a comunicação na escola regular, e não somente leitura e produção de texto:

Excerto 22: Aula 10 (Gravação de vídeo)

Paulo: *Where are you from?*

Alunos (várias vozes): *"I am..."*

William: *I am from... Tem que falar o nome da minha rua?*

Alunos (várias vozes): *Aonde você nasceu!*

William: *I am from Vitória!*

E, assim, com o suporte do professor e por meio da interação, os alunos começam a perceber que eles conhecem algumas palavras e estruturas e se sentem mais seguros para participar e ajudar na construção coletiva.

Outras perguntas sugeridas pelos alunos foram: Qual a sua profissão? O que você acha do bairro? Você gosta do bairro? O que você gosta e não gosta no bairro? Percebemos aqui a postura crítica dos alunos, que não propuseram somente perguntas objetivas como (Nome, idade, endereço), mas também perguntas que despertam a opinião e o posicionamento crítico e político em relação ao bairro. Possibilitar que as tensões sejam trazidas para o diálogo ajuda a reconhecer a escola "como um espaço de contestação, construído socialmente e ativamente envolvido na produção de experiências vividas" (GIROUX, 1987, p.82). Desta forma, os sujeitos se reconhecem e se fortalecem como agentes transformadores da realidade.

Após a aula de conteúdo, os alunos tiveram uma semana para realizar as entrevistas, já que na aula seguinte a seção da revista deveria ser construída

coletivamente. Compartilhamos aqui a entrevista de um dos grupos com a agente comunitária do bairro:

Excerto 23: Transcrição da entrevista (Gravação de vídeo)

Aluna: *Ei! Boa noite!*

Entrevistada: *Boa noite!*

Aluna: *Tudo bem?*

Entrevistada: *Tudo.*

Aluna: *Qual o seu nome?*

Entrevistada: *Sebastiana.*

Aluna: *Posso te entrevistar?*

Entrevistada: *Pode.*

Aluna: *É... Eu gostaria de saber qual é a sua profissão aqui no bairro?*

Entrevistada: *Minha profissão aqui no bairro? Eu sou agente de saúde comunitária.*

Aluna: *É a profissão que você exerce?*

Entrevistada: *É.*

Aluna: *Onde você nasceu? Você nasceu por aqui mesmo?*

Entrevistada: *Não, eu nasci em Vitória, sou capixaba.*

Aluna: *Mora aqui mesmo?*

Entrevistada: *Moro aqui na Serra.*

Aluna: *Mora aqui na Serra, né... O que você mais gosta no seu bairro, o que você mais gosta de fazer aqui... tirando, assim, sua profissão, que você deve exercer ela com muito carinho e amor, né...*

Entrevistada: *Ah, eu gosto de trabalhar com liderança comunitária, né, eu gosto de ajudar as pessoas.*

Aluna: *E o que, assim, te dá desgosto, que você não gosta aqui no bairro, que você gostaria que mudasse...?*

Entrevistada: *Eu fico muito chateada às vezes com a falta de responsabilidade, o pessoal joga muito lixo fora do horário, aí me deixa bem irritada, porque traz doença... Agente de saúde, já viu, né?*

Aluna: *Com certeza. É... o que você acha das pessoas aqui do seu bairro, em geral assim...*

Entrevistada: *Em geral são tranquilas...*

Aluna: *São tranquilas... Eu gostaria de te agradecer pela reportagem, é um pequeno trabalhinho que a gente está fazendo na escola, gostaria muito de te agradecer por ter aceitado a entrevista, obrigada!*

Entrevistada: *Tá bom, depois você me fala o que aconteceu...*

Aluna: *Tá bom!*

Entrevistada: *Tchau!*

Após o trabalho coletivo dos grupos em sala de aula, com a supervisão e contribuição do professor e da pesquisadora, a entrevista foi reconstruída na LI, a partir do conteúdo trabalhado em sala na semana anterior. Segue o resultado:

Excerto 24: Revista “Conta aí” – Interview (Anexo)

What’s your name?

My name is Sebastiana.

Can I interview you?

Yes!

Where are you from?

I’m from Vitória.

Where do you live?

I live in Serra, XYZ neighborhood.

What do you like about the neighborhood?

I like to work with community leadership.

What don’t you like about the neighborhood?

I don’t like people in the neighborhood that throw out trash late.

What’s your profession?

My profession is Community agent.

O semestre letivo já se aproximava do fim, e a revista do bairro ainda teria mais uma sessão, a que todos decidiram chamar de *Cultural Events*. Havíamos planejado mais seções para a revista, contudo, destacamos aqui as dificuldades enfrentadas em relação à carga horária destinada à disciplina de LI na escola regular. Como essa turma só tinha uma aula semanal de 50 minutos às sextas-feiras, tivemos algumas aulas sacrificadas por ocorrência de feriados, bem como por eventos realizados na escola, que geralmente eram programados para as sextas-feiras. Além disso, o professor ainda deveria reservar algumas aulas para a revisão de conteúdo, para a avaliação formal obrigatória, e uma aula final para o encerramento do projeto e para que pudessemos realizar a roda de conversa final com os alunos.

Para a seção de *Cultural Events*, o conteúdo trabalhado foi: *numbers, days of the week, months of the year, complete dates e prepositions of time*. O objetivo desta parte da revista foi de compartilhar, partindo da narrativa dos alunos, tudo que acontece regularmente no bairro, e quais são as atividades rotineiras da comunidade local. A ideia era fazer com que todos se envolvessem com a comunidade e percebessem esse envolvimento, ao mesmo tempo em que se expressariam sobre suas vidas e rotinas, e valorizariam os acontecimentos e oportunidades que o bairro oferece, deslocando o olhar dos problemas para as possibilidades locais. Essa seção da revista nasceu da vontade dos alunos de falar sobre o que a mídia não mostra, ou, como eles próprios relataram: “a realidade, porque muita coisa a mídia esconde!”, “tem muita coisa que acontece e ninguém sabe”.

Mais uma vez, a construção de saberes para a produção de mais uma seção da revista se deu de forma coletiva e interativa. Uma característica das aulas que foi muito valorizada pela turma foi a prática oral, até então ausente nas aulas de inglês (conforme relatado anteriormente pelos alunos), e o diálogo estabelecido e incentivado pelo professor Paulo, que resultou em engajamento e empoderamento. E foi dessa forma que o professor conduziu a produção da seção de *Cultural Events*, estimulando os alunos a falarem sobre o que gostam de fazer no bairro, focalizando os dias, datas, e ajudando a produzir frases na LI. Como resultado, trazemos alguns excertos dessa parte das revistas produzidas:

Excerto 25: Revista “Conta aí” – Cultural Events (Anexos)

Revista 1: *In my neighborhood there are: Missa on Sunday and Thursday; Feira on Sunday; Dias das crianças on October 12th; Carnaval on February 5th; São José de Anchieta on July 12th.*

Revista 2: *Every Sunday there is fair; Every Saturday the boys play soccer; Every Sunday there is service in the church.*

Revista 3: *Church is on Thursday and Sunday; Fair is on Sunday; The boys play soccer on Wednesday; The day São José de Anchieta celebrate is on June 12th.*

Revista 4: *Every Sunday there is missa in the Parish of the neighborhood's church.*

Revista 5: *Every Sunday there is fair in the neighborhood; Every day there is the boys play soccer; Service in on Sunday at the church.*

Revista 6: *Dia da padroeira do bairro is on September 10th on Thursday; Dia da feira do bairro is on Sunday during the month.*

Revista 7: In my neighborhood there are: Missa on Sunday and Thursday; Feira on Sunday; Dia das crianças on October 12th; São José de Anchieta on July 12th.

Os alunos ainda tiraram fotos de locais e eventos do bairro para anexar à revista. As fotos tiradas pelo celular foram encaminhadas por e-mail à pesquisadora, que providenciou a impressão, e em sala de aula os grupos puderam finalizar a revista com capa, fotos, ilustrações, etc. Cabe destacar que os trabalhos foram naturalmente se harmonizando uns aos outros, o que acreditamos ter sido consequência da harmonização dos grupos que ao longo do processo desenvolveram uma relação de confiança e contribuição mútua, a partir da interação constante e da construção coletiva de conhecimentos. Acreditamos ter ocorrido grande transformação, não somente na relação dos alunos com a LI e na relação do professor e da pesquisadora com a construção do currículo, mas, principalmente, na forma com que os alunos, sujeitos então transformados e transformadores, passaram a se relacionar uns com os outros em sala de aula.

Embora saibamos que um projeto isolado não possa promover justiça social, acreditamos na possibilidade de justiça na relação entre eu e o outro, justiça que começa nas pequenas relações, e que pode futuramente afetar os diferentes espaços em que ocorrem as práticas sociais, resultando, em longo prazo, na revisão e na reconstrução das relações de poder que organizam a sociedade de forma mais ou menos desigual. Assim como propõe Todd (2007), toda ação deve comprometer-se com o outro, com o ato de ouvi-lo e de aprender com ele. E foi esse o principal movimento que a presente pesquisa buscou empreender por meio da LI. A seguir, retomaremos a narrativa acerca da educação crítica aqui pretendida.

3.1. Educação crítica e Língua Inglesa: um caminho possível

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, [...] mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim

deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados.

Abramowicz (1997), *Para além do fracasso escolar*

Após refletirmos acerca da concepção tradicional de ensino de línguas e das diferenças entre o ensino estruturalista e a educação para ação e mudança, buscaremos aprofundamento nas propostas de educação crítica que norteiam a presente pesquisa.

Em pesquisa ao texto da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015), verificamos que o Ministério da Educação propõe princípios para a orientação do ensino de LI no Brasil, dentre os quais:

Os conhecimentos de cada componente curricular da Área de Linguagens serão abordados a partir de sua relevância para a expressão e a interação entre sujeitos. A teorização e a reflexão crítica em torno e a partir desses conhecimentos são realizadas não como fim, mas como meio para uma compreensão mais aprofundada dos modos de se expressar e de participar no mundo (...), com diferentes graus de complexidade e elaboração, levando-se em conta cada contexto de atuação (BRASIL, 2015, p. 30).

A BNCC ainda descreve como um dos objetivos gerais da Área de Linguagens: “(...) compreender a diversidade de manifestações linguísticas (...) como construções sociais e culturais, relacionando-as com ideologias e relações de poder” (Ibid., p. 31).

É interessante observar nesses fragmentos que o Ministério da Educação defende a diversidade das manifestações linguísticas, quando em realidade sabemos que as instituições formais brasileiras favorecem o monolinguismo (embora o Brasil possua mais de duzentas línguas minoritárias), conforme descrito no artigo 13 da Constituição Federal Brasileira, em que “a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”⁵. Esse discurso fortalece a identidade nacional e busca inculcar valores e normas de comportamento, ou seja, busca homogeneizar as identidades e suprimir as diferenças. Nas palavras de Hall (2006, p. 67), “as culturas nacionais tentam *costurar* todas as diferenças numa única identidade”, o que certamente inviabilizaria a aplicação dos objetivos propostos pela BNCC. Percebemos, portanto, certa contraditoriedade entre o texto da Base e o que

⁵ A Libras (Língua Brasileira de Sinais) também foi reconhecida como língua oficial em 2005.

realmente se observa nas instituições brasileiras, dentre as quais nos interessa focalizar a escola.

Assim, notamos que, embora fundamentada em um discurso crítico, a BNCC ainda não representa a realidade da educação no Brasil. Há várias décadas, as instituições têm se preocupado em preparar os alunos para aprovação no vestibular (ou ENEM), e, conseqüentemente, em preparar profissionais para o mercado de trabalho. Essa educação (neoliberal) para certificação (FERRAZ, 2015) compacta e fragmenta o conhecimento. As próprias disciplinas, segmentadas e fechadas em si, reduzem o conhecimento a um corpo estável, homogêneo, totalmente desconectado da realidade das salas de aula. Essa visão objetivista da educação se afasta da proposta crítico-reflexiva, que visa a construção do conhecimento com a participação ativa dos sujeitos envolvidos (alunos e professores).

Freire (2000) destaca que quanto menos criticidade tivermos em nós, mais superficialmente e ingenuamente enxergaremos os problemas e discutiremos acerca deles. O autor salienta que a consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais” (FREIRE, 2000, p. 105). Freire propõe, ainda,

uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política. Uma educação que possibilitasse ao homem uma discussão corajosa de sua problemática e de sua inserção nessa problemática. Que o advertisse dos perigos do seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse força e coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio eu, submetido a prescrições alheias. Educação que o colocasse em contato constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão (FREIRE, 2000, p. 90).

A educação crítica busca desvelar as ideologias e os processos de dominação e controle encobertos pelo senso comum, bem como preparar os alunos para o diálogo e para a negociação e validação de suas próprias verdades. A educação não deve esquivar-se do conflito, mas, a partir dele, possibilitar novas construções.

Outro importante documento de orientações curriculares, as OCEM-LE – Orientações Curriculares para o Ensino Médio/Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006) defendem que devemos desenvolver a compreensão de que “os conflitos e as contradições fazem parte das relações sociais e da complexidade destas, fazendo

parte, portanto, da heterogeneidade social” (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006, p. 98).

Para Canagarajah (1999, p. 33), o conflito é um resultado natural do exercício do poder. O autor afirma que o exercício do poder implica na existência de um contra-poder ou de um contra-discurso. Essa dialética do conflito aponta para a possibilidade de resistência e diálogo. Ou seja, é possível que coexistam formas de poder alternativas, nas quais os discursos hegemônicos podem ser reinterpretados e utilizados de formas heterogêneas que busquem promover a mudança do *status-quo*.

Acreditamos, portanto, que os discursos subalternizados podem oferecer resistência aos processos de dominação e negociar poder nas conexões entre o local e o global. No contexto da educação, é importante que os professores e seus alunos desenvolvam o pensamento crítico questionador e busquem fazer da escola um espaço de democratização do poder, para que todos os sujeitos participantes possam protagonizar ações que busquem envolver a comunidade local na discussão das questões que os afetam direta ou indiretamente; e para que sejam eles próprios os advogados de suas agendas.

Especificamente no contexto da educação crítica em língua inglesa (ou EELT) e suas práticas pedagógicas, devemos nos lembrar de que o inglês pode e deve ser utilizado em prol da projeção e fortalecimento das vozes locais, o que Canagarajah (1999, p. 175) define como “democratização do inglês”. Essa visão do inglês plural que recusa modelos naturalizados (como as propostas de “native English”) permite que o inglês acomode as necessidades locais, e atue como elemento encorajador na construção coletiva de conhecimento.

Como defende Canagarajah (Ibid., p. 176):

Periphery subjects must then acquire English in their own terms (...). They have to negotiate with English to gain positive identities, critical expression and ideological clarity. Rather than slavishly parroting the language and accepting the typical values it embodies with the unfavorable representations it provides, periphery students will become insiders and use the language in their own terms according to their own aspirations, needs and values. They will reposition themselves in English language and discourse to use these not as slaves, but as agents; to use English not mechanically and diffidently, but creatively and critically.⁶

⁶ “Os sujeitos da periferia devem então adquirir o inglês em seus próprios termos (...). Eles têm de negociar com o inglês para conquistar identidades positivas, expressão crítica e clareza ideológica. Ao invés de servilmente reproduzir a língua inglesa e aceitar os valores típicos que ela incorpora com

Este processo de apropriação do inglês na educação para fins de transformação e mudança da realidade local ocorre a partir do momento em que, por meio da LI, o professor ajuda os alunos a: questionar os padrões vigentes; pensar em democracia e cidadania; problematizar conceitos pré-estabelecidos; reinterpretar textos e discursos pela lente da criticidade; refletir sobre os processos de injustiça e exclusão; dialogar e negociar saberes e pensar nas possibilidades de produzir formas plurais de convivência pacífica entre as diferentes identidades e visões de mundo. Sem esquecer-se de que, o conflito, neste processo, é essencial para que nenhuma voz ou discurso sejam silenciados. As relações de poder existem em qualquer contexto, e na escola não é diferente. Assim, é importante que os alunos tomem consciência das forças que os rodeiam para que possam também fortalecer-se no diálogo e nas práticas sociais.

Desta forma, a educação crítica em língua inglesa (ou EELT) compromete-se não somente com o ensino da língua e de suas estruturas gramaticais, mas, principalmente, com a formação de cidadãos ativos e engajados em sua comunidade e dispostos a dialogar e lutar por justiça nas relações e capazes, também, de projetar seus próprios discursos em escala local e global, a partir da apropriação da língua inglesa de acordo com seus anseios e necessidades.

A língua inglesa, nesse sentido, deixa de representar apenas o modelo hegemônico, e passa a constituir o contra-discurso, gerando novas formas de conhecimento nascidas da heterogeneidade de vozes e identidades provenientes das tensões e conexões *glocals* (ROBERTSON, 2003). Este é, portanto, o caminho que buscamos percorrer ao longo de toda a pesquisa. Sobre os objetivos alcançados, trazemos agora alguns depoimentos de alunos extraídos da segunda roda de conversa, realizada no último dia de aula do semestre. Sobre a produção da revista do bairro:

Excerto 26: Roda de conversa 2 (Gravação de vídeo)

Pesquisadora: *E o que vocês acharam de fazer a revista, de falar sobre o bairro de vocês? Foi legal?*

as representações desfavoráveis que ela fornece, os estudantes da periferia se tornarão informantes e usarão a linguagem em seus próprios termos de acordo com suas próprias aspirações, necessidades e valores. Eles se reposicionarão na língua e no discurso em inglês para usá-los não como escravos, mas como agentes; para usar o inglês não de forma mecânica e insegura, mas criativa e criticamente.” (Tradução nossa)

Elaine: *Foi, porque tipo assim, no jornal eles mostram só a parte do nosso bairro de violência, de coisa ruim, e na nossa descrição a gente mostra todas as partes do nosso bairro, entendeu, mostramos as coisas boas, as coisas ruins...*

Amanda: *Eles passam só os aspectos ruins que nem ela falou, da violência, eles só vêm aí quando acontece alguma coisa, só pra mostrar aquele fato e a violência só cresce. Não mostra que cada um teve um aspecto, que nem, ninguém falou da mesma coisa, todo mundo falou de coisas diferentes no bairro, muito lindo assim, porque você conheceu lugares assim do bairro, lugares que as pessoas gostam de ir, frequentam, legal, não tem só a violência!*

Daniela: *Pra mim foi legal! Porque a outra professora a gente ficou com ela desde o ano passado e ela nunca fez nada de interessante com a gente.*

Luisa: *É, e também a gente apresentou o bairro de um outro jeito, porque no jornal só passa coisa ruim, falando em morte, e a gente apresentou do nosso jeito, que nem a gente tá acostumado aqui, a gente mora aqui, aí a gente apresentou de outro jeito...*

Bianca: *É, o que a gente está acostumado a ver, as coisas que a gente verdadeiramente vê, porque no jornal eles passam completamente diferente...*

Luisa: *É, porque tem coisa ruim, mas também tem muita coisa boa no nosso bairro.*

Denise: *Tinha coisa que a gente não conhecia no bairro e a gente conheceu.*

Daniela: *Porque na verdade todo lugar tá perigoso, então quando a pessoa que mora longe, aí sai uma notícia do bairro falando que morreu alguém, aí a pessoa pensa: Nossa, no bairro X só morre gente, é só assalto, mas ninguém de fora vem aqui no bairro pra conhecer o que tem, todo mundo só acredita no que o jornal fala, mas nem sempre o que ele fala é verdade.*

Priscila: *Você tá vendo, você tá falando do lugar onde você mora, a gente tá explicando, a gente fala se é ruim ou se é bom, a gente fala a verdade. E é bom você tá fazendo um negócio pra fora né, pra falar como que é o nosso bairro, a comunidade...*

Como aparece bastante claro nas vozes dos alunos, foram destacados os aspectos negativos e positivos do bairro, o que demonstra que houve um deslocamento do posicionamento meramente fatalista em relação aos problemas do bairro, no sentido de buscar encontrar nele aspectos diversos que possibilitem outras formas de existência que diferem da criminalidade e da violência, exercitando, assim, a expansão de perspectivas e o questionamento dos sentidos naturalizados. Ademais, as construções e os discursos produzidos partiram das reflexões locais, nas quais os sujeitos participantes exerceram sua agência, ressignificando a relação com o bairro e com as aulas de inglês. Para Jordão (2016), os sentidos devem ser atribuídos pelos sujeitos em coparticipação com suas comunidades interpretativas. Essa prática situada possibilitou, portanto, o exercício crítico de reconstrução de

sentidos, o que acreditamos ser essencial para qualquer intento de educação crítica. Ser crítico envolve “buscar entender as suas e construir outras formas de ver, de fazer, de ser e estar no mundo, é viver em movimento e perceber-se como agente na construção de sentidos” (JORDÃO, 2016, p.46).

É importante também destacar o processo de apropriação e de democratização da LI ocorrido ao longo da pesquisa e da produção da revista do bairro, conforme defende Canagarajah (1999), a partir da projeção das vozes locais, que passam a fazer uso da LI “em seus próprios termos e de acordo com suas próprias aspirações, necessidades e valores”. Os alunos, que antes haviam relatado que, ao longo dos anos em que estudaram LI na escola, apenas “copiavam do quadro para conseguir fazer o dever”, e que consideravam não ter aprendido “nada”, ou “muito pouco”, passaram a ter suas vozes valorizadas em sala de aula, e a LI passou a representar um espaço de discussão e enunciação, possibilitando o engajamento dos sujeitos e a reconstrução da realidade local.

E cabe-nos, neste momento, perguntar: houve aprendizado linguístico? É possível conciliar práticas pedagógicas críticas e dialógicas com aquisição de estruturas linguísticas? A esse respeito, trazemos mais alguns depoimentos:

Excerto 27: Roda de conversa 2 (Gravação de vídeo)

William: Antes a gente ficava no verbo to be o ano todo, agora com uma aula a gente aprendeu.

Denise: Tipo, a gente aprendeu várias coisas, não daquela maneira chata de ficar sentado olhando pro quadro, e aí a gente aprendeu várias coisas em inglês pra fazer tudo, a gente teve que aprender um monte de coisas.

Amanda: Na aula de inglês todo ano você aprendia a mesma coisa... Todo ano verbo To Be, sempre, e você pode falar todo ano e sempre que a gente não ia saber, porque do jeito que eles explicavam... Mas do jeito que ele (Paulo) chegou, assim, trazendo coisas novas pra gente, assim, foi incrível!

Elaine: O verbo To Be que eu estudei desde a quinta série eu fui aprender agora!

Elizabeth: Antes a gente sempre falava, nossa, sexta feira tem aula de inglês, vou faltar, que é um saco, se quiser beber água tem que pedir em inglês, um saco...

Elaine: Agora se alguém me perguntar alguma coisa em inglês, eu vou saber mais ou menos falar!

Amanda: Ele (Paulo) não passa aquele monte de atividade no quadro, ao invés disso ele tenta fazer de uma forma dinâmica, e explicar e brincar com a gente, daquela forma a gente aprende!

Bianca: *Porque não é todo professor que faz isso! Ele tem uma linguagem mais jovem! Ele sabe se comunicar com a gente!*

Amanda: *... E a gente presta atenção nas aulas dele e consegue tirar notas ótimas, os professores já falaram...*

Os depoimentos acima parecem relatar o reencontro dos alunos com a alegria de aprender. A prática de ouvir e reconhecer as vozes dos alunos como ponto de partida para a construção de conhecimento se mostra incomum no ambiente escolar (“...porque não é todo professor que faz isso!”), e talvez seja este o elemento determinante do interesse (ou da falta dele) dos alunos pelas aulas. Como afirma Alves (2004, p. 18), “poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com sua vida?”. Nesse sentido, as práticas situadas aparecem evidentes na fala da aluna Elizabeth:

Excerto 28: Roda de conversa 2 (Gravação de vídeo)

Elizabeth: *A gente tá falando de nós, não tá falando de João, de Pedro... aí você tem uma noção, aí a gente vai entender,.. Tipo assim, falando do Pedro, da vida do Pedro, eu não vou saber, mas aqui eu tô sabendo porque eu tô falando de mim, da minha vida, então eu vou ter uma noção... Assim é bem mais fácil de aprender!*

Assim, a prática de expressar-se sobre si mesmo e sobre a realidade local por meio da LI promoveu não somente o aprendizado linguístico, mas o diálogo necessário para que todos os participantes pudessem resgatar sua co-autoria e sua agência na produção de sentidos e na reconstrução e transformação da realidade, além de resgatar, também, o interesse e a alegria de aprender inglês “em seus próprios termos e de acordo com suas próprias aspirações, necessidades e valores” (CANAGARAJAH, 1999, p. 176).

A alegria aqui relatada também se expressa na fala do professor Paulo:

Excerto 29: Entrevista final com o professor (Gravação de áudio)

Paulo: *Teve um dia que nós entramos em sala e fomos aplaudidos, nossa, nunca tinha acontecido isso comigo antes em toda a minha vida, os alunos festejaram “que legal, aula de inglês”, coisa que obviamente não tinha antes, então eu acho que eles viram que eles estavam fazendo alguma coisa, já que antes eles reclamaram que eles só reproduziam e não sabiam o que estavam fazendo, e agora eles viram que estavam fazendo alguma coisa... Eles mesmos sentiram a mudança, né...*

Acreditamos que essa ressignificação das aulas de inglês por meio do diálogo e do reconhecimento das vozes locais tenha desencadeado um movimento dialógico que, esperamos, possa ter continuidade após a pesquisa:

Excerto 30: Roda de conversa 2 (Gravação de vídeo)

Pesquisadora: O que vocês gostariam que continuasse acontecendo nas aulas de inglês de agora em diante? Além do professor Paulo? (Todos os alunos queriam que ele continuasse com a turma)

Elizabeth: A gente quer a aula mais dinâmica, tipo, o professor olhando do nosso lado e a gente também olhando do lado do professor.

A partir de uma relação dialógica, “os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração” (FREIRE, 1987, p. 96). Aqui a relação entre eu e o outro não constitui uma barreira, mas uma forma de conectar as diferenças, reconhecendo a incompletude e a interdependência dos saberes e dos sujeitos que, ao superarem o antagonismo, passam a constituir o que aqui chamamos de “outro eu”, fruto da construção dos sujeitos então transformados e transformadores.

Essa ressignificação ou reconstituição da relação eu e outro, aqui traduzida em um “outro eu”, foi percebida pelos próprios alunos, conforme segue:

Excerto 31: Roda de conversa 2 (Gravação de vídeo)

Bianca: A gente mudou por causa que a gente começou a interagir um com o outro, porque a gente quase não conversava”... (...) No começo do ano a gente ficava assim, um grupo ali, o outro lá...

Elaine: Hoje senta todo mundo num canto da sala e conversa!

Bianca: E na hora do recreio fica todo mundo junto, toda a sala!

Elizabeth: Pessoas que não se falavam antes, agora se falam...

Luisa: Porque desde o início do ano, tipo, elas 3 só ficavam juntas e não falavam com ninguém, eu também nunca tinha feito trabalho com elas, e foi bem diferente, porque a gente nunca tinha criado intimidade de conversar, de dividir tarefa, como foi nos outros grupos, teve gente que não gostava de outra pessoa que tava no grupo, não tinha aquela intimidade, e aconteceu que ficaram como o grupo que trabalhou mais “certo”...

Elizabeth: É, pessoas que viraram amigas!

Amanda: Bom que no meu caso, no grupo dela, a gente juntou os grupos e ajudou um ao outro a fazer!

Nos capítulos seguintes aprofundaremos as reflexões acerca da relação entre eu e outro e buscaremos analisar como acreditamos ter sido alcançada a justiça nas relações estabelecidas em sala de aula. De momento, concluímos, a partir dos dados compartilhados ao longo deste capítulo, que a Educação Crítica em Língua Inglesa é um caminho possível e necessário para a transformação das realidades de injustiça e sofrimento, oportunizando construções mais heterogêneas e democráticas, que permitem o diálogo entre os discursos locais e globais. Assim, as diferenças deixam de constituir um problema a ser neutralizado, e passam a contribuir na formação de valores e identidades plurais que, independente do lugar de onde falam, começam então a participar ativamente na reconstrução da realidade. O silêncio e o fatalismo são, portanto, substituídos pela vontade de mudança agora evidente nas novas construções que emergem da coletividade.

Capítulo 4 – A educação e a busca por justiça

Ao definirmos como título deste capítulo: *A educação e a busca por justiça*, em absoluto ensejamos afirmar que esses dois fenômenos estejam intimamente conectados em todos os contextos educacionais da atualidade brasileira; ao contrário, queremos aqui destacar a necessidade e a urgência de que busquemos uma educação que tenha como um de seus objetivos principais promover justiça; uma educação que se comprometa com a ética e com sua responsabilidade social dentro das possibilidades e limitações do contexto em que se insere.

Se a ética, ao nosso ver, está relacionada aos valores que norteiam as nossas ações, é de extrema importância que tenhamos consciência dos valores político-ideológicos que regem as nossas práticas sociais e educacionais. Em outras palavras, todo e qualquer posicionamento ideológico tem, necessariamente, implicações éticas (RAJAGOPALAN, 2003). A educação com princípios éticos preocupa-se com os resultados de suas ações no mundo social. Como destaca Fabrício (2006, p. 62), “nossas construções devem objetivar uma vida melhor”.

A etimologia da palavra educar, segundo o Dicionário Etimológico, é “Do latim *educare, educere*, que significa literalmente “conduzir para fora” ou “direcionar para fora”⁷. Ainda, “o significado do termo (direcionar para fora) era empregado no sentido de preparar as pessoas para o mundo e viver em sociedade, ou seja, conduzi-las para fora de si mesmas, mostrando as diferenças que existem no mundo”. Assim é que podemos pensar que esta acepção de educação propõe um olhar para as diferenças como parte do ato de educar. Contudo, faz-se necessário problematizar o sentido de “preparar as pessoas para o mundo e viver em sociedade”, já que o processo de socialização do indivíduo também implica em aquisição de regras e normas pré-estabelecidas, ou seja, um processo de adaptação e acomodação que pode também homogeneizar e silenciar as diferenças, o que comprometeria a ideia de educação com fins de justiça.

Para Giroux (1997), as escolas representam diversas formas de conhecimento, e servem para introduzir e legitimar formas particulares da vida

⁷ <http://www.dicionarioetimologico.com.br/educar/> Acesso em 28 de setembro de 2016.

social. Conscientes de que a escola é uma instituição normatizadora e que o Estado pode utilizá-la para fins de controle e dominação, precisamos pensá-la como um espaço no qual a autonomia, a emancipação e a participação coletiva sejam priorizadas, para que a educação possa comprometer-se com a manutenção da diversidade e com o desenvolvimento da agência dos sujeitos, e, assim, lhes seja possível participar ativamente na transformação das realidades e das relações desiguais.

Os sujeitos carregam consigo experiências e histórias diversas, identidades múltiplas que se encontram em constante (re)construção e mudança, o que requer um olhar de acolhimento e respeito às diferenças. Para que cessem as desigualdades, todas as vozes devem ser ouvidas, todas as necessidades e anseios devem ser reconhecidos como válidos, e, para tanto, o diálogo torna-se fundamental em todas as práticas sociais, sobretudo no contexto educacional, que tende a reproduzir as relações vigentes no meio social mais amplo. Entendemos que o espaço formal da escola é também lugar de representações e práticas sociais, e que, portanto, a escola não pode esquivar-se de escolhas políticas que prezem pela democracia e por justiça nas relações.

Giroux (ibid.) defende que a educação deve lutar pela reconfiguração das relações de poder, e, para tanto, a escola deve estar inserida na esfera política. O autor faz uma crítica ao que chama de “pedagogia de gerenciamento”, na qual o conhecimento é subdividido em partes distintas para ser mais facilmente gerenciado. Nessa abordagem, os especialistas em currículo são responsáveis pela concepção, enquanto os professores são reduzidos à tarefa de implementação. Ignora-se, assim, o contexto onde o currículo é aplicado, bem como os sujeitos envolvidos no processo (professores e alunos), sujeitos aqui destituídos de qualquer agência, e limitados à absorção de um conhecimento que dificilmente preenche as necessidades de suas realidades.

A pesquisa-ação aqui empreendida objetivou justamente o oposto, ao considerar todos os sujeitos participantes como coautores e coatores do processo educativo, levando em consideração suas vozes, experiências e opiniões, e promovendo diálogo e negociação constantes, buscando respeitar as identidades, subjetividades e conflitos presentes no ambiente escolar. A pesquisadora e o professor colaborador, por exemplo, encontravam-se semanalmente para o planejamento das aulas, bem como para compartilharem preocupações, ideias e

para refletirem acerca dos resultados obtidos após cada aula, exercitando a autocrítica e buscando melhor relacionarem-se com o contexto e com todos os sujeitos participantes. Essa construção coletiva aproxima a universidade da escola e permite que o professor seja também um pesquisador do próprio contexto, ampliando seu olhar crítico e estreitando os laços entre teoria e prática. Essa criticidade se evidenciou na fala do professor Paulo, em sua entrevista final:

Excerto 32: Entrevista final com professor (Gravação de áudio)

Paulo: *...poder perceber que houve uma mudança tanto dos alunos, mas minha também, isso foi de muita valia, pra ter uma reflexão do que você está fazendo, né...*

A negociação de saberes nas práticas pedagógicas e o reconhecimento da realidade local também foram abordados nas sessões de planejamento, conforme sugere o diálogo a seguir:

Excerto 33: Sessão de planejamento de aula (gravação de áudio)

Pesquisadora: *A ideia da revista é que eles falem sobre o que eles gostariam de ver na revista, aquilo que a revista e o jornal não falam sobre eles...*

Paulo: *Eu tenho que ter a coragem de colocar no quadro o que vier deles também... Se eles falarem "perigoso", "tráfico de drogas"...Dangerous...*

Pesquisadora: *Uhum, tem que colocar! Sem deixar de problematizar essas questões...*

E assim deu-se a prática em sala de aula:

Excerto 34: Aula 8 (gravação de vídeo)

Paulo: *Quais são as características do bairro de vocês?*

Alunos (em coro): *"Valão", "feio", "pequeno", "favela".*

Paulo: *Lembra que na aula passada vocês reclamaram que o jornal só fala coisa ruim sobre o bairro de vocês? Vocês estão fazendo a mesma coisa. É só isso mesmo que vocês querem falar sobre o bairro?*

Miguel: *Tem um projeto que tira as crianças da rua!*

Alunos (várias vozes ao mesmo tempo): *"A escola", "o postinho de saúde", "tem a quadra"...*

Paulo: *E quais as palavras que a gente pode usar pra descrever o bairro? Pode ser bom ou ruim!*

Alunos (várias vozes ao mesmo tempo): *"Good, Bad, small, beautiful, ugly, amazing, dangerous, tem forest"*

Paulo: *E o que é que tem mais aqui no bairro além de floresta?*

Excerto 35: Aula 8 (Anotações de campo)

Neste momento, professor trabalha vocabulário: supermarket, bank, drugstore, bakery, church, school, store, etc. Professor ensina a formular frases com adjetivos e ensina There is / There are. A ideia é que na aula seguinte os alunos consigam formular suas próprias frases sobre o bairro para construir a primeira matéria da revista. Construção de conhecimento, partindo da realidade local. A intenção é que os alunos produzam o próprio discurso, não queremos “formatar” a produção, mas deixar que eles se expressem sobre seu próprio local.

Outro momento em que se verificou a construção coletiva em negociação foi na escolha de um nome para a revista:

Excerto 36: Aula 7 (Anotações de campo)

Em votação, ganha o nome: Conta aí. Ainda que o nome fosse em português, e a revista seria produzida em inglês, era importante que eles nomeassem a revista e se sentissem responsáveis por ela, que se engajassem no projeto. Acreditamos que essa construção deve partir das vozes dos alunos.

As práticas acima descritas objetivaram romper com as relações de hierarquia e autoritarismo em sala de aula, considerando a todos como sujeitos protagonistas do projeto em construção, o que acreditamos ter possibilitado relações mais justas e democráticas. Picower (2007) destaca alguns procedimentos que devem compor a prática pedagógica da educação para a justiça social, como:

- O currículo deve ser construtivista, exploratório, empírico, questionador;
- Deve-se reconhecer que a pedagogia tem importância (**como** se ensina é mais importante que **o que** se ensina);
- Deve-se construir um currículo que seja relevante à vida dos alunos;
- A(s) cultura(s) dos alunos deve(m) estar refletida(s) em tudo que é feito em sala de aula;
- A ação deve fazer parte do currículo;
- A reflexão autocrítica deve ser franca e efetiva.

A educação com fins de justiça leva o indivíduo para além do *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 2016), e possibilita construções que se distanciam

daquelas dominantes e naturalizadas, para que o sujeito possa, assim, fazer suas próprias escolhas e atuar como agente transformador da própria realidade.

Rancière (2013) advoga em favor da emancipação intelectual dos sujeitos. Para o filósofo, “não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar” (RANCIÈRE, 2013, p. 11). Não há democracia ou emancipação onde predomina a imposição, e, portanto, a educação que focaliza a justiça nas relações precisa ser menos prescritiva e mais dialógica; precisa reconhecer as vozes dos sujeitos participantes e suas práticas sociais como legítimas.

Nesse sentido, Freire (1987) defende que a educação deve ter um impulso conciliador, para que professores e alunos sejam ambos educadores e educandos. Essa educação conciliadora reconhece e valoriza a experiência de alunos e professores enquanto sujeitos ativos na (re)co-criação de conhecimento. Dessa forma, a partir da reflexão e ação democráticas, a educação possibilita o engajamento para o desvelamento e transformação da realidade, inibindo o processo de perpetuação dos saberes hegemônicos, ou, ao menos, viabilizando o diálogo entre as diferentes formas de saber.

Sousa Santos (2009) faz uma crítica ao monopólio das formas de saber científicas em relação às não-científicas (práticas locais, conhecimentos populares, indígenas, etc). As formas de saber não-científicas não são reconhecidas como conhecimento, e podem apenas, na melhor das hipóteses, tornar-se matéria-prima para a pesquisa científica. Assim, inúmeras experiências são tornadas invisíveis, tais como seus autores. “A negação de uma parte da humanidade (...) constitui a condição para a outra parte se afirmar enquanto universal” (SOUSA SANTOS, 2009, p. 39).

Contextualizando a crítica de Sousa Santos nos ambientes escolares brasileiros, diríamos que a educação atual carece de reconhecer e valorizar as redes de saberes presentes no processo educativo, pois muitas vezes as vozes dos alunos não são ouvidas em defesa de um conhecimento “universal” que não reconhece as diferentes formas de inserção social dos indivíduos em contextos distintos. Dessa forma, muitos professores se limitam à reprodução de conteúdo, e muitos alunos se reduzem a aprendizes desencorajados e desinteressados. Ao relegar aos alunos o papel de “receptores” de conhecimento, anulamos as possibilidades de diálogo, de construção e reconstrução de saberes, já que isto se daria pela interação, debate,

negociação entre os sujeitos. E o que dizer de uma educação impositiva que apresenta o conhecimento como instrumento de *regulação*, e não de transformação, de *emancipação*? (SOUSA SANTOS, 2009). Uma educação que não prioriza a formação de sujeitos capazes de refletir criticamente e de buscar a superação de injustiças econômicas, políticas e sociais? Seria uma educação para o silêncio, para a acomodação.

Esse regime autoritário e unilateral que impossibilita o diálogo ficou bastante evidente em um determinado momento da pesquisa: a avaliação. Primeiro, pelo próprio engessamento do processo avaliativo. Segundo nos informou o professor, a cada trimestre ele deveria aplicar ao menos uma avaliação formal (prova escrita), mesmo que distribuísse o restante dos pontos de forma alternativa (com trabalhos ou projetos). Deste modo, durante a realização desta pesquisa, o professor teve que aplicar uma avaliação conteudista. Desconfortável em avaliar o produto (e não o processo coletivo), foi iniciativa do professor colaborador inserir uma questão que colaborasse com a pesquisa e que representasse uma ruptura com o modelo unilateral:

Excerto 37: Avaliação (Prova escrita)

Questão 6) Neste trimestre iniciamos uma revista sobre o bairro. O que você mais gostou neste projeto?

Uma pergunta simples em língua materna, mas que revelou o sistema autoritário e domesticador que norteia as práticas escolares. Foi de grande surpresa que quase todos os alunos tenham recorrido ao professor ou à pesquisadora para responder essa questão, pois diziam não ter entendido a pergunta, ou não saber a resposta. “O que eu tenho que responder nessa questão?”, “Como assim o que eu mais gostei?”, “Então eu tenho que falar o que eu acho?”. Essa reação da turma deixa claro o quanto a educação nos parece formatada, de maneira que os alunos, se não encontram uma resposta objetiva para a pergunta (critério certo x errado) não sabem como se expressar. Ademais, fica evidente a ausência do diálogo e do reconhecimento das vozes e identidades dos alunos no processo de construção de conhecimento. Ao que tudo indica, esses alunos não estavam acostumados a serem ouvidos, a terem suas opiniões validadas em sala de aula, o que representa um grande obstáculo às construções plurais e democráticas, e restringe o papel da

educação à reprodução dos saberes hegemônicos. Na ocasião, explicamos aos alunos que aquela pergunta solicitava a opinião deles, e que eles deveriam apenas dizer o que achavam do projeto ou o que mais haviam gostado nas aulas que envolviam o projeto em andamento (a revista sobre o bairro), e que não havia resposta certa ou errada. Duboc (2016, p. 65), sob a ótica dos letramentos críticos, defende que a avaliação não deve ter por finalidade a punição do aluno por seu desempenho escolar, mas, para que assuma um caráter formador e inclusivo, a avaliação deve auxiliar na “compreensão das razões que levaram o aluno a ter determinado desempenho com vistas à melhoria da aprendizagem do próprio aluno e também do próprio professor em suas escolhas didáticas”.

Assim, buscávamos escolhas didáticas que nos possibilitassem o reconhecimento das vozes locais para que, a partir de suas contribuições, pudéssemos juntos reconfigurar o processo coletivo de educação crítica em LI. E foi visível a satisfação geral da turma em apropriar-se de um lugar de fala dentro da avaliação, ainda que fosse apenas em uma questão. Seguem abaixo algumas das respostas obtidas:

Excerto 38: Avaliação (Prova escrita - Anexos)

Questão 6) Neste trimestre iniciamos uma revista sobre o bairro. O que você mais gostou neste projeto?

Ana Clara: Gostamos deste projeto porque interagimos com outros colegas e porque aprendemos o suficiente. E também porque foi algo diferenciado!!

Cláudio: Gostei de trabalhar em grupo e de conhecer um pouco mais de cada um.

Elisabeth: Porque a gente fala as coisas boas do bairro, e o jornal só fala as coisas ruins. E porque eu fui filmada e me achei muito importante!

Amanda: Achei interessante o conteúdo que fizemos sobre a entrevista.

Sônia: O que mais gostei foi a interação que tivemos entre o grupo.

Luisa: A comunicação entre alunos que não conhecia.

Vários alunos ainda incluíram neste espaço da prova pequenos recados ao professor ou pequenos desenhos demonstrando carinho e reconhecimento, o que demonstra o quanto o espaço de enunciação foi valorizado. Cabe destacar que são essas pequenas ações que propiciam uma relação dialógica de engajamento e respeito coletivos.

Excerto 39: Avaliação (Prova escrita)

Daniela: *Cara, na moral mesmo, essas são as melhores aulas de inglês que eu já tive, sem falar do “teacher”. Agora nessas aulas eu tenho vontade de aprender inglês. Valeu teacher!*

Ainda no sentido de romper com as práticas escolares engessadas e na tentativa de ressignificar o processo avaliativo, e após as reflexões compartilhadas na sessão de planejamento que sucedeu a prova, ficou decidido que a aula seguinte envolveria a correção coletiva das provas. Se a avaliação formal, naquele momento, ainda se fazia obrigatória, a saída então era mudar a forma de nos relacionarmos com ela. O principal objetivo era tirar o foco da nota, do produto final, e convidar os alunos a participar do processo de construção de conhecimento, buscando motivá-los a expressar-se por meio da LI. Ainda conforme Duboc (Ibid., p. 65), “o ato de avaliar é, desejavelmente, colaborativo, mediado, mais público e mais horizontal na medida em que o letramento crítico dá boas-vindas à multiplicidade de pontos de vista”. Assim é que os alunos se sentaram em grupos e, com a ajuda do professor e da pesquisadora, discutiram e trabalharam juntos na correção das provas, o que resultou em mais um momento de interação, de colaboração, de construção coletiva, e de diálogo na diferença.

Se as práticas imperialistas advêm de uma relação vertical de cima para baixo e resultam em imposição e silenciamento, as práticas que visam a democracia buscam horizontalizar as relações, focalizando a participação coletiva e o diálogo entre as vozes subalternizadas e dominantes, entre o local e o global. Portanto, a democracia não reside no modelo hegemônico, mas se mostra possível nas micro-relações comprometidas com o diálogo.

Freire (2000) afirma que o Brasil nasceu e cresceu em condições não favoráveis à democracia. Enfrentamos um processo de colonização predatório, autárquico, que não nos permitiu desenvolver um pensamento democrático, emancipador. Fomos silenciados desde o princípio, e aprendemos o comportamento submisso, acomodado, não integrado, o que Freire denomina de “mutismo nacional”. O tempo passou, e o poder antes detido pelos senhores feudais, transferiu-se para a burguesia das cidades, para as grandes empresas, mas ainda podemos perceber certa dificuldade em exercermos a nossa agência, a nossa capacidade transformadora. Em diálogo com colegas estrangeiros, ouvimos que o povo

brasileiro é mundialmente reconhecido como um povo pacífico. Cabe-nos refletir acerca desse caráter pacífico, e pensar até que ponto ele nos é benéfico; se estaríamos confundindo pacifismo com passividade, e buscar caminhos para o protagonismo, para a ação transformadora que visa a justiça nas relações.

Assim como observado anteriormente, o diálogo ocorre num movimento dialógico horizontal entre os sujeitos. Quando o contato entre eles acontece de forma desigual, ou seja, quando um dos sujeitos se encontra em posição superior, o diálogo pode ser convertido em uma relação entre dominador e dominado. Essa configuração conflitante pode ser percebida nas conexões entre o local e o global, quando o local apenas assimila e reproduz o modelo hegemônico global, por ser este o discurso mais “forte”, naturalizado como verdadeiro. Essa relação de dominação também se observa refletida no ambiente escolar de diversos contextos brasileiros, principalmente na escola pública. Aos alunos são apresentadas formas de saber que (muitas vezes) não reconhecem as suas parcialidades, e, como um contrato social, cabe a eles apenas aceitar os processos privilegiados. Desta forma, as tensões entre o local e o global que caracterizam o processo de globalização podem ser observadas também na escola.

A globalização, por um lado recebida de forma positiva por permitir o acesso a variados conhecimentos, culturas e realidades, pode, contudo, conduzir a uma perpetuação das relações de poder já existentes, por meio de uma educação que promove o interesse dos grupos dominantes.

É importante lembrar que, se existe uma força dominante trabalhando na direção da homogeneização e controle, o contato intercultural também produz identidades híbridas, plurais, mestiças. Como afirma Menezes de Souza, “todos nós somos vários” (2011, p. 285). E é neste “borbulhar” de vozes emergentes da diferença que podemos vislumbrar o diálogo e a legitimação dos discursos locais e subalternizados. Neste diálogo, as relações de poder não devem ser ignoradas, mas desveladas e discutidas, para que se possibilitem a coexistência de discursos e as ações para transformação social.

Bhabha (1998) afirma que o antagonismo social tem que ser negociado em vez de ser negado. Ele usa o termo “entre-lugar” para designar essa negociação entre o discurso tradicional e totalizador das hegemonias e as narrativas subalternas da contemporaneidade. Ele propõe o choque desses dois “tempos” e “lugares”, um espaço intermediário negociado, onde surgem outros espaços de significação e

agência, deslocando o cenário de articulação. Uma forma de interdisciplinaridade a partir do reconhecimento da diferença cultural, uma preocupação em reconhecer as vozes marginais e os diferentes locais de enunciação. Acreditamos que este compromisso ético precisa ser incorporado à educação.

Freire (2000) afirma que a atitude crítica é o único caminho para a integração do homem. E como pode a educação responder por essa integração do homem ao seu lugar no mundo, um lugar onde ele possa ser agente de suas próprias decisões, consciente de sua responsabilidade social, um lugar que o permita participar como sujeito na construção de sua história?

Segundo as OCEM (BRASIL, 2006), um dos objetivos da educação é formar cidadãos, e a ideia de “ser cidadão” envolve a compreensão sobre a posição/lugar que uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade.

Para Mattos (2011, p. 41), o conceito de cidadania envolve a tomada de decisões por parte de sujeitos ativos localizados sócio-historicamente. Assim, entendemos que uma educação que promova integração deve basear-se no imperativo dos participantes como sujeitos ativos, protagonistas do processo de construção de conhecimento (e não apenas de aquisição de conhecimento, já que aqui seus saberes são valorizados como legítimos). Professores e alunos, nesse contexto, como agentes transformadores da realidade, visando o bem-estar e justiça social.

O professor, ao deixar de ser apenas um transmissor de conhecimento, busca conscientizar-se das forças externas que intervêm na educação, onde inclui-se a própria instituição escolar, que serve a interesses políticos diversos (BORELLI; PESSOA, 2011). Dessa forma, ele reconhece as limitações e possibilidades de seu contexto escolar, e ao evidenciar o contexto, e, portanto, as particularidades nele encontradas, passa a agir no sentido de construir (juntamente com os alunos) espaços que comportem as diferenças, “comprometido com valores que se oponham à marginalização, à exclusão social e a tudo que cause sofrimento” (BORELLI; PESSOA, 2011, p. 26).

Nesse sentido, a reflexão e ação críticas configuram um projeto social para superar as injustiças. Os professores, nesta abordagem vistos como educadores, passam a reconhecer seu poder transformador e a exercer uma pedagogia que promova os alunos (educandos) a agentes críticos, com interesses políticos de natureza emancipadora.

Para Sousa Santos (*apud* OLIVEIRA, 2008), os conteúdos escolares não são um fim, mas um meio de expandir a compreensão do mundo, capacitando à ação política e social emancipatória. Para possibilitar essa expansão, entendemos que os conteúdos escolares devem ser definidos em consonância e relevância com a realidade local em que se realizam, para que promovam o diálogo e a reflexão em condições verdadeiras de participação dos alunos/sujeitos que, ao refletirem criticamente, serão capazes de identificar as relações de poder e imaginar formas práticas de transformá-las em relações de *autoridade partilhada* (SOUSA SANTOS, 1995), ou seja, de buscar a horizontalidade das relações.

Em consonância com as reflexões de Sousa Santos, esta pesquisa buscou partir da realidade local, dos conhecimentos e experiências prévias dos alunos, para elaborar um currículo que atendesse às suas necessidades e expectativas, e que também ajudasse a promover os participantes a agentes críticos, transformados e transformadores, visando democracia e justiça nas relações sociais. Para ilustrar o movimento reflexivo do processo de elaboração do currículo, trazemos novamente as palavras do professor colaborador:

Excerto 40: Entrevista final com professor (Gravação de áudio)

Paulo: Foi naquela parte que nós já tínhamos a ideia do projeto, mas depois eu fui confrontado: e o conteúdo? E a grade que eu tenho que seguir, sou obrigado a seguir? E nós tivemos que adaptar o conteúdo curricular ao projeto, foi naquela hora que clicou assim, eu pensei: pô, eu tô fazendo tudo ao contrário, geralmente você tem o conteúdo que é meio que imposto, depois você vai ao contexto. Mas foi o contrário, quando a gente já tinha a ideia do projeto, do que eles queriam falar, aí a gente foi pensar: e o conteúdo curricular, como a gente vai abordar? Foi bem legal.

Bohn (2013) fala sobre o contexto de sala de aula e defende a necessidade de os alunos e professores recuperarem a sua autoria e participarem do diálogo da construção do saber. Ele afirma que a fala do subalternizado não é ouvida, e por consequência da destituição de representação intelectual, esses atores (alunos e professores) são silenciados.

Ao corroborar a fala de Mignolo (2000) em que o fim do período colonial não culminou no fim da colonialidade do poder, admitimos novas formas de colonialismo. Em vez de invasões territoriais, vemos na atualidade a violência simbólica⁸ das

⁸ Bourdieu (2003, p.7-8) define a violência simbólica como “violência suave, insensível, invisível às suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da

interpretações globalizantes e da desfiguração de identidades subalternizadas. E a escola (de uma forma geral), nesse contexto global, permanece alinhada com o poder, imprimindo pedagogias imperialistas que anulam as vozes e os conhecimentos locais dos alunos e professores a quem se destina o processo educativo.

É de grande relevância que as vozes locais caminhem em direção ao reconhecimento dos seus saberes. Para Rojo (2009), o papel da escola na contemporaneidade é o de “colocar em diálogo os textos/enunciados/discursos das diversas culturas locais com as culturas valorizadas, cosmopolitas, (...) para translocalizar lutas locais” (ROJO, 2009, p. 115). Desta forma, a escola pode formar indivíduos democráticos, protagonistas e transculturais. A autora destaca a importância dos letramentos críticos, assumindo seu enfoque ideológico e problematizador que promove empoderamento, criticidade e ética. Acreditamos ser este o caminho para uma educação rumo à luta por justiça nas relações.

Partimos assim, de uma pedagogia crítica nascida nos passos de Freire (1987; 2000), de caráter emancipatório e com vistas ao empoderamento dos alunos/educandos e professores/educadores em seus contextos de atuação, em direção a uma educação contemporânea problematizadora (PENNYCOOK, 2006; MONTE MÓR, 2006, 2008, 2016; MENEZES DE SOUZA, 2006, 2010, 2011; FERRAZ, 2010, 2015; DUBOC, 2011, 2012) e questionadora, de cunho político e ideológico, legitimando o movimento contra-hegemônico pós-moderno, reconhecendo as vozes e saberes subalternizados daqueles que participam do processo de educação aqui entendido como processo de construção de saberes, no qual cada participante contribui com as próprias experiências, vivências, visões de mundo. Uma educação sem submissão, que visa a democracia das relações sociais, que projeta as diferentes identidades locais para que sejam inseridas nos diálogos da globalização. Sim, um diálogo que não privilegia um discurso em detrimento de outro. Uma educação na qual a tradição convive com as novas formas de organização, onde a ética serve de bússola para que não se perca de vista o objetivo maior a que o conhecimento se destina: a construção de um mundo melhor para todos.

4.1. Ética como preservação da alteridade

O modelo neoliberal de educação prepara os indivíduos para assumir funções no mercado de trabalho, ou seja, a busca é por desempenho, eficiência, objetividade. Neste modelo, a experiência do aluno restringe-se ao sucesso da assimilação do chamado “conhecimento objetivo” (GIROUX, 1987, p. 61). Uma educação que investe na distribuição, gerenciamento, avaliação e legitimação de tal conhecimento. Uma prática que pode constituir uma violência simbólica contra os alunos, já que desconsidera seu capital cultural como base significativa para a construção do conhecimento.

Acreditamos que, a partir dessa concepção, a educação torna-se o meio pelo qual as “regras sociais” são transmitidas e perpetuadas, ensinadas e aprendidas sem questionamento, como parte do conhecimento objetivo a ser focalizado. As relações assimétricas de poder não entram em questão, e a escola é isolada das tensões que caracterizam a sociedade.

Ao separar a escola de seu contexto social, e ao silenciar os alunos pela não valorização de suas experiências, subjetividades, valores, interesses e preocupações, é possível que se identifique a tentativa de homogeneização e reprodução de práticas dominantes, com vistas à perpetuação das relações de poder. Dissipam-se, assim, as diferentes formas de conhecimento presentes em sala de aula, e a diferença passa a ser vista como ameaça, como algo negativo. Neste contexto, “o outro” causa estranhamento, preocupação, e deve ser dominado, controlado, em benefício de uma suposta condição de “igualdade” (apenas suposta, já que as vozes são silenciadas para que se alcance uma única visão de mundo). A igualdade não pode ser imposta, mas conquistada através da luta contra as situações de opressão e injustiça. Para tanto, é preciso, antes, reconhecer que a escola está inserida numa rede de relações mais ampla, na qual se identificam práticas e interesses que legitimam representações sociais específicas, para então agir na busca pela transformação dessas relações, para que se legitimem os múltiplos discursos presentes em sala de aula.

Todd (2003) afirma que a relação entre professores e alunos, bem como entre alunos e o currículo escolar, envolve diversas camadas complexas de afeto e

conflito que emergem do encontro com a alteridade (TODD, 2003, p. 4). Ou seja, no encontro com “o outro”, o conflito não deve ser evitado ou silenciado, pois é parte natural do processo de construção de conhecimento. Neste processo, segundo a autora, é preciso aprender *com* o outro, e também aprender *a partir* do outro. Este é o princípio da ética por ela defendida. Esta dinâmica de aprender *com* e *a partir* do outro, para Todd, “é a premissa para construir relações que melhor atendem às necessidades das pessoas envolvidas” (Ibid., p. 8). Esse pensamento demonstra que a alteridade pode ser compreendida e pedagogicamente desejada.

A ética, para Todd (2003, p. 1), “oferece um discurso que permite repensar nossas relações com as outras pessoas, o que é essencial para qualquer educação que leve a sério questões de justiça social”⁹. A autora defende a ideia de que só conseguiremos vislumbrar uma convivência harmoniosa entre todos a partir do momento em que a ética e a educação fizerem parte de nossas vidas, de nossas interações diárias. Todd apresenta um conceito de ética diretamente conectado à possibilidade de uma relação não violenta com “o outro” (Ibid., p. 2).

Assim, a educação que tem a ética como base se preocupa em construir uma relação de respeito e contribuição entre “eu” e “o outro”, uma relação na qual a diferença não precisa ser neutralizada, mas se torna parte importante de um projeto para a construção coletiva de conhecimentos múltiplos e plurais.

Nesse contexto, tanto a construção coletiva quanto os princípios éticos que a norteiam devem ser democraticamente definidos no diálogo aberto (FABRÍCIO, 2006). Para Moita Lopes (2006), essa postura ética constitui um posicionamento anti-hegemônico que “colabora na construção de significados oriundos de outras vozes”, ou seja, possibilitando novas formações discursivas e sociais que priorizam o respeito à diversidade e a supressão de desigualdades e privilégios.

Todd acrescenta que a ética, como elemento norteador na construção da relação com o outro, é entendida como o intento da preservação da alteridade do outro (Ibid, p. 3). A ética aqui compreendida não constitui um conjunto de princípios abstratos que devem ser seguidos. Ela está diretamente relacionada à responsabilidade do encontro com o outro; à responsabilidade da não violência diante da diferença, do diálogo horizontal, da co-presença dos discursos.

⁹ “Ethics offers us a discourse for rethinking our relation to other people, and it is central to any education that takes seriously issues of social justice” (TODD, 2003, p.1).

Para que possamos incorporar a ética de Todd às nossas práticas pedagógicas, é importante que estejamos atentos às seguintes questões:

- Será que estamos praticando alguma violência (simbólica) contra os nossos alunos? Como recebemos as suas narrativas pessoais, suas experiências e pontos de vista? Como podemos preservar a alteridade deles? A nossa? Será que estamos aprendendo *com* e *a partir* dos nossos alunos? E quais seriam as possibilidades de aprender *com* eles?

Ainda que não busquemos responder a tantos questionamentos, as perguntas acima podem servir para uma análise autocrítica das nossas escolhas e práticas pedagógicas, e, por essa razão, também norteiam a análise de dados desta pesquisa. A busca por uma educação que preze por justiça nas relações começa pela nossa própria conduta (política) enquanto professores.

Ao reconhecer que o conhecimento não é objetivo, mas uma construção social, a relação entre a ética e a educação passa a nortear a luta por justiça em sala de aula, a começar pelo encontro com o outro, o encontro com a diferença, com a alteridade, no qual se estabelece uma relação dialógica que é a premissa para a preservação das parcialidades e para a construção de conhecimento emancipatório. O afeto e o conflito, trabalhando juntos, permitem a manutenção das alteridades e subjetividades, sem que para tanto seja preciso sobrepor-se ao outro. Essa relação demonstra serem possíveis o diálogo e a negociação das relações de poder.

Se a escola está inserida num campo social mais amplo, assim também estão os alunos e professores, sujeitos do processo educativo. Isso significa que, se as relações sociais impactam nas práticas sociais de sala de aula, o oposto também pode acontecer. As grandes revoluções começam com ações locais. Acreditamos na possibilidade de, a partir da sala de aula, começarmos a desatar os nós das relações de poder e das representações sociais naturalizadas, validando as vozes e alteridades dos alunos, ajudando-os a desenvolver o pensamento crítico e a fazer a associação entre conhecimento e poder, para que percebam como estão posicionados no contexto social e se sintam capazes de transformar a própria realidade, ou seja, para que desenvolvam sua agência. Uma luta pautada na ética como preservação da alteridade, como sugere Todd, ou ainda, nas palavras de Giroux (1987, p. 98):

(...) os interesses que essas diferentes vozes representam devem ser analisados menos como opostos, no sentido de se contraporem e se desqualificarem mutuamente, e mais como uma interação de práticas dominantes e subordinadas que modelam umas às outras na constante luta por poder, significado e autonomia.

Assim, entendemos que a escola, o professor e o aluno podem agir em interação e negociação para que todas as alteridades sejam preservadas, e para que, por meio da reflexão crítica e a partir do lugar de onde falam, consigam lutar contra as práticas que reproduzem os “privilégios de poucos e a subordinação de muitos” (Ibid, p. 25).

Capítulo 5 - Por justiça nas relações: EU, o OUTRO e o OUTRO EU

Como já fora mencionado anteriormente, a presente pesquisa-ação colaborativa propôs-se a intervir no contexto estudado, visando a construção coletiva de conhecimentos plurais a partir dos sujeitos locais, bem como buscou possibilitar a expansão de perspectivas, a desconstrução dos discursos dominantes e a negociação entre os discursos locais e globais, numa tentativa de pensar uma educação em LI que se comprometa com a formação crítica do sujeito e com a transformação das realidades de injustiça social.

Reconhecendo que a injustiça social é mantida e reproduzida pelo controle hierárquico das relações de poder, e que a desigualdade das relações subalterniza os menos favorecidos, nos interessa então refletir sobre o papel da escola e da educação na interrupção dos processos opressores. Por essa razão, recorreremos a alguns documentos oficiais, no intuito de verificar o que dizem acerca de justiça ou injustiça, e sobre diferença ou diversidade.

Nos PCN de língua estrangeira para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental não identificamos qualquer ocorrência das palavras justiça ou injustiça, tampouco do termo diferença. Ao pesquisar o termo diversidade, encontramos algumas ocorrências, que trazemos a seguir:

- Numa introdução destinada ao professor, o então Ministro da Educação e do Desporto declara que os PCN foram elaborados visando, de um lado, o respeito à *diversidade* regional, cultural e política existente no país e, de outro, a construção de referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras;
- No capítulo sobre Pluralidade Cultural, o termo diversidade aparece na definição da complexidade e da pluralidade cultural dos países de LE, destacando as questões de natureza sociopolítica que lhes conferem maior ou menor prestígio;
- Por fim, o termo aparece no momento em que o texto enfatiza a “*diversidade* dos contextos de vida das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p.72),

destacando que o conhecimento de mundo do aluno deve ser levado em conta na proposição de conteúdo.

No texto da BNCC, no componente curricular Língua Estrangeira Moderna, não houve qualquer ocorrência para os termos justiça ou injustiça. Sobre os termos diferença ou diversidade:

- O texto defende que o diálogo entre os discursos globais e locais redimensiona as relações entre identidade, língua e cultura, possibilitando que os alunos ampliem o seu espaço de atuação e se encontrem com novas formas de expressão. Esse “encontro com a *diversidade*” (BRASIL, 2015) promove relações de convivência e de trabalho colaborativo;
- Mais adiante, o texto defende que o componente curricular Língua Estrangeira Moderna “contribui para a valorização da pluralidade sociocultural e linguística, de modo a estimular o respeito às *diferenças* culturais, sociais, de crenças, de gênero e de etnia” (Ibid., p. 68);
- O termo também é utilizado em defesa das práticas político-cidadãs, no que diz respeito a regras de convivência em espaços de *diversidade*.

Trazendo também uma referência de documento local, destacamos o Currículo Básico da Escola Estadual para o componente Língua Estrangeira Moderna elaborado pela SEDU (2011). Nele tampouco encontramos registros dos termos justiça ou injustiça; seguem ocorrências dos termos diferença ou diversidade:

- O texto destaca o desafio de lidar com as *diferenças* e com a complexidade de padrões culturais diversos, seja no ambiente escolar, na comunidade ou no círculo familiar;
- Mais adiante, encontramos a afirmação de que

a aceitação das *diferenças* e da *diversidade* é uma forma de atuação cidadã e democrática na sociedade e fator primordial para a construção social de nossas identidades por meio do discurso e das interações” (Ibid., p. 17)
- Dentre as competências a serem desenvolvidas nos anos finais do Ensino Fundamental, destaca-se a convivência com as *diferenças*, visando à transformação da realidade;
- Na proposição de conteúdo, cabe destacar os temas: “Falando de si e conhecendo o outro” e “Respeitando as *diferenças*”.

Os trechos extraídos dos documentos oficiais acima sugerem discussões diversas, contudo, nos chama a atenção o fato de nenhum dos três documentos verificados terem sequer mencionado os termos justiça ou injustiça (o que não significa que o tema não tenha sido contemplado de alguma forma). De fato, todos abordam, de alguma maneira, a questão da diferença ou da diversidade, o que é de grande importância para a educação. Mas nos parece inconsistente defender a diversidade e a convivência com a diferença sem mencionar o fato de que aqueles considerados como “diferentes” pela sociedade sofrem injustiças, discriminação, preconceito e opressão, ou seja, o fato de que, na realidade, a diferença ainda é tratada como deficiência (ANDREOTTI, 2013).

Entendemos que, para possibilitar novas formas de existência e de conhecimento, seja preciso colocar em questão as naturalizações que impedem que essas novas formas conquistem o espaço da convivência e do respeito nas relações e nas práticas sociais. Em outras palavras, não se pode simplesmente abordar a diversidade étnico-racial, por exemplo, se não enfrentarmos, também, o problema do racismo ainda latente; da mesma forma, entendemos que não se pode simplesmente falar da “*diversidade* dos contextos de vida das crianças brasileiras” (BRASIL, 1998, p.72), sem fazer menção às injustiças sociais que determinam e limitam as experiências das crianças brasileiras, e que afetarão diretamente as suas futuras relações e suas formas de agir no mundo.

Portanto, acreditamos que, para alcançar o “encontro com a diversidade” (BRASIL, 2015), faz-se necessário pensar a respeito de como a diferença se encontra subjugada às relações de poder, e é, por essa razão, marginalizada, silenciada, oprimida. Para almejarmos a justiça nas relações, precisamos debater sobre o cenário de injustiça que se multiplica nos mais variados contextos.

E foi pensando em propor a educação em LI com fins de justiça social que demos os primeiros passos na elaboração da presente pesquisa. Diante do cenário brasileiro de graves desigualdades sociais, em que as comunidades / os grupos desfavorecidos sofrem com a exclusão, discriminação e com a falta de oportunidades (dentre outras problemáticas), nos pareceu claro que o caminho para subverter essa ordem seria por meio da valorização do local, do subalternizado, buscando reconstruir sentidos e ressignificar as relações através do desvelamento das injustiças, do diálogo constante e da negociação de saberes. E se acreditamos que os sentidos são sócio historicamente construídos nas práticas sociais, o diálogo

aqui sugerido coloca em conexão as diferentes subjetividades, as múltiplas identidades, promovendo a diferença a um elemento essencial para a expansão de perspectivas e para a construção de novas formas de conhecimento. Assim, as práticas pedagógicas que norteariam a pesquisa deveriam priorizar as construções coletivas colaborativas que dessem evidência a todos os sujeitos participantes, levando em conta as experiências previamente vivenciadas por cada um deles (ou cada um de nós). A prática situada se torna relevante justamente por reconhecer e legitimar o contexto em que se insere.

Para que um processo de tamanho engajamento e inclusão se tornasse possível, foi preciso refletir acerca das relações que precisariam ser construídas em sala de aula, tanto entre professores e alunos, quanto entre os próprios alunos. Dessa forma, quanto mais longe caminhávamos em nossa pesquisa na busca por uma educação com fins de justiça social, percebíamos que a injustiça social, que é constantemente pensada como resultado de fatores exteriores e distantes do nosso alcance, cada vez mais se aproximava de nós, passando a ser analisada então como fruto dos processos desiguais que reproduzimos nas relações com o outro.

Concluimos, assim, que, ao pensar uma educação com fins de justiça social, precisaríamos abdicar da nossa vontade de *endireitar a sociedade* (ANDREOTTI, 2013) no sentido da macroestrutura, para que pudéssemos agir em favor da justiça nas relações entre EU e OUTRO¹⁰ no contexto das nossas práticas sociais e pedagógicas.

E é a partir da relação entre EU e OUTRO que pretendemos agora desenvolver nossas reflexões, na tentativa de alcançar uma proposta de educação que tenha a justiça como ponto de partida (e de chegada).

5.1 Nas fronteiras entre EU e OUTRO: O desejo hegemônico

Ao trazer nossas reflexões sobre justiça para o campo das relações entre EU e OUTRO, é importante destacar que somos (todos) sujeitos de constituição sócio histórica, e, portanto, não se pode ignorar o impacto da modernidade e da colonialidade do poder sobre o processo de formação de nossas identidades. E,

¹⁰ Para evitar o senso comum e evidenciar o que entendemos pelos termos EU e OUTRO, doravante os apresentaremos em destaque (maiúsculo).

ainda que nossas identidades estejam em permanente (re)construção e mudança, são elas constantemente atravessadas por contradições internas que revelam a complexidade dos conflitos que nos constituem e que provocam tensões nos encontros (ou confrontos) entre EU e OUTRO, quando, muitas vezes, revela-se o nosso desejo hegemônico.

Para fundamentar tal reflexão, recorreremos às palavras de Sousa Santos (1997) no que diz respeito às relações sociais conflitantes que dão origem ao que chamamos de globalização: “a globalização é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo, e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival” (Ibid., p.14).

Nesse sentido, o que chamamos de global corresponde à “globalização bem-sucedida de determinado localismo” (Ibid.), ou seja, os contatos entre as diferentes culturas, identidades, etc., não ocorrem de forma horizontal e sempre envolvem um conflito que resulta em vencedores e vencidos. Assim, para Sousa Santos (1997, p.14), o discurso da globalização é “a história dos vencedores contada pelos próprios”. As tensões entre o global e o local, dessa forma, refletem o predomínio do local hegemônico (vencedor) e o apagamento do local marginalizado (vencido).

Poderíamos, então, associar o confronto entre o global e o local às tensões entre EU e OUTRO, em que, em ambos os casos, identifica-se um desejo hegemônico, um impulso de dominação, de controle, de prevalectimento e imposição de vontades e “verdades”. O EU, como local hegemônico vencedor esforça-se para sobrepor-se ao OUTRO, nessa relação tratado como local marginalizado vencido.

O EU, assim, refém e algoz dos processos sócio históricos que o constituíram e que ainda reproduzem injustiças, segue em busca de globalizar-se, de predominar, de colonizar o outro, no intuito de naturalizar sua posição de aparente superioridade nas relações sociais.

Vivemos, portanto, a compensar nossas mentes violentadas pelos construtos da modernidade, na tentativa de salvarmos a própria pele através da dominação do EU sobre o OUTRO. Dessa forma, reproduzimos os processos de dominação dos quais somos vítimas e agora corresponsáveis, visando sempre a assumir uma posição de superioridade em relação ao OUTRO. Trazemos a violência colonial de que somos frutos para as nossas micro-relações diárias. E para justificar a

dominação, reduzimos o OUTRO ao que entendemos dele, e desfiguramos a diferença tratando-a como desvio, como imperfeição, deficiência ou ignorância.

No contexto da presente pesquisa, o embate entre EU e OUTRO veio à tona no momento da organização dos grupos de trabalho. Até então, a proposta de construirmos uma revista sobre o bairro havia sido abraçada com muito entusiasmo e com a colaboração de todos. Mas já havíamos percebido (pesquisadora e professor) que a turma apresentava dificuldades de relacionamento, ou, em outras palavras, que havia um enorme abismo entre EU e OUTRO... os alunos sempre se distribuíam em pequenos grupos que não se comunicavam entre si, e percebíamos até mesmo uma postura de desprezo entre eles. E, ainda que o ambiente das aulas em que já havíamos participado tivesse sido de interação e colaboração, e embora já tivéssemos vivenciado um momento de “encontro de identidades”, nos parecia claro que ainda resistiam os muros invisíveis em sala de aula, o que impediria que o projeto da revista envolvesse um verdadeiro encontro com a diferença, impossibilitando a justiça nas relações.

Foi assim que, em sessão de planejamento de aula, decidimos propor à turma que os grupos para a construção da revista fossem definidos por sorteio. Num primeiro momento, houve muito tumulto e resistência por parte dos alunos. Foi preciso uma aula inteira para concluirmos a formação dos grupos. Na medida em que o sorteio caminhava, alunos se levantavam, em protesto, e se recusavam a trabalhar com o colega sorteado:

Excerto 41: Aula 7 (gravação de vídeo)

Ana: *Eu não vou fazer nesse grupo!*

Prof. Paulo: *E como você vai fazer, vai ficar sem nota?*

Ana: *Não tô nem aí!*

Ao final da aula, após perceberem que todos os grupos teriam que lidar com o desconforto de interagir com a diferença, as reclamações foram se dissipando aos poucos, embora todos ainda se mostrassem insatisfeitos.

Na seguinte sessão de planejamento de aula, esse foi o assunto em que mais nos demoramos, devido à preocupação de comprometer o projeto:

Excerto 42: Sessão de planejamento (gravação de áudio)

Pesquisadora: *Até onde é legal a gente forçar essa integração ou respeitar a vontade deles...?*

Prof. Paulo: *Isso nunca tinha acontecido comigo não, tá...*

Pesquisadora: *Pode ser também que agora, hoje, haja alguma resistência, mas que vá se desfazendo nas próximas aulas...*

Prof. Paulo: *Eu espero...*

Ficou então decidido que, apesar da resistência da turma, os grupos seriam mantidos, pois entendemos que neste momento era de nossa responsabilidade intervir no contexto, no sentido de promover alguma mudança nas relações com a diferença, e fazer com que todos saíssem de sua zona de conforto e tivessem a oportunidade de enxergar o OUTRO em suas potencialidades, já que EU e OUTRO teriam um objetivo comum a alcançar, e precisariam ajudar-se mutuamente.

Na aula seguinte, o confronto entre EU e OUTRO ainda se mostrou bastante agudo, como se pode observar nas anotações de campo a seguir:

Excerto 43: Anotações de campo (Anexos)

Logo que entramos em sala de aula, o professor Paulo foi cercado por 3 alunas que disseram que não iriam mais participar do projeto porque não aceitaram os seus grupos. Elas disseram que haveria um protesto na turma porque alguns grupos ficaram “fortes” e outros “fracos”, e elas teriam ficado em grupos mais fracos, nos quais vários integrantes faltam aula com frequência. O professor tentou explicar que não existem grupos mais fortes, afinal, todos ali estão partindo do mesmo ponto em relação ao inglês, e além disso, eles não poderiam conversar só com as pessoas que já conheciam, mas que deveriam enriquecer sua vivência aprendendo a conviver e a conversar com outras pessoas, com gostos diferentes, e ter opiniões diferentes na construção da revista, e que, no fim das contas, essas diferenças iriam resultar numa revista muito mais rica e interessante. O restante da turma que observava a conversa concordou com o professor, mas essas 3 alunas disseram que não participariam do projeto, que fariam prova, mas não fariam a revista. O professor, então, percebendo que o restante da turma já havia aceitado o desafio, e para evitar a violência na sua própria relação com o OUTRO (alunas), sugeriu que as 3 fizessem um grupo juntas, e caso resolvido. Uma delas torceu o nariz, mas as amigas logo disseram: “o professor já ajudou, agora vamos nos virar nós 3”.

Ao rejeitar o encontro com o OUTRO, instala-se um conflito, um confronto, no qual o OUTRO tem sua alteridade anulada. Ao negar a alteridade do OUTRO, ele se torna somente um objeto da minha compreensão, da minha própria narrativa (TODD, 2003). Assim, EU restrinjo o meu conhecimento do OUTRO porque apenas o vejo a partir das minhas convicções. Para a autora, o encontro com o OUTRO ameaça a

estabilidade do ego (Ibid., p. 10). E em nome dessa estabilidade, mantém-se o abismo que distancia EU e OUTRO, perpetuando o estranhamento e a desigualdade nas relações. E, ao fechar-se em si mesmo, o EU, para não ser oprimido, torna-se opressor.

Esse confronto de egos é mantido pelo sistema neoliberal que alimenta o individualismo, a competição, o embate entre EU e OUTRO. Nesse contexto, o EU está sempre na corrida para vencer, universalizar-se, predominar, controlar e ultrapassar o outro, para que possa garantir posição favorável. Sabemos que as desigualdades sociais impedem que todos tenhamos as mesmas oportunidades dentro desse sistema, ou seja, a “liberdade” de atuação é fictícia e extremamente relativa. Ao reforçar a meritocracia no confronto das relações, o EU torna-se, assim como o próprio sistema, autoritário, injusto, repressor.

Não estamos afirmando, contudo, que o OUTRO, marginalizado pelo EU, comporte-se de forma passiva nesses encontros / confrontos. Bem como nas tensões entre o global e o local, o OUTRO também empreende um movimento anti-hegemônico. Todavia, nos interessa, neste momento, que nos coloquemos todos na posição do EU, e que analisemos o desejo hegemônico que, por muitas vezes, regula as nossas ações e nossas práticas diárias, seja no círculo familiar, na comunidade a que pertencemos, no ambiente de trabalho, etc. Nos cabe ainda refletir, enquanto educadores, acerca das relações que estamos construindo e alimentando por meio de nossas práticas pedagógicas. Será que estaríamos tentando dominar os nossos alunos e nos colocarmos em posição de superioridade? Será que estamos permitindo que as alteridades e as diferenças façam parte do conhecimento construído em sala de aula? Estaríamos, a partir dessa posição de superioridade presumida, reproduzindo também o discurso “salvador” das grandes hegemonias?

Os modelos hegemônicos foram disseminados ao longo dos séculos, propagando um projeto universal de modernidade, de “salvação”, que resultou no apagamento e na negação de inúmeras formas de conhecimento e existência. Ainda hoje, os movimentos hegemônicos que se propõem a “ajudar” o OUTRO por meio de ações de bondade, caridade e solidariedade aparentes, frequentemente carregam também o mito da superioridade, o entendimento de que o OUTRO é inferior, ignorante, e precisa ser “salvo” pelo EU. Spivak (2010, p. 482) chama esse movimento “solidário” de filantropia sem democracia, já que abraçar a diferença

dentro de um sistema desigual e opressor não promove justiça, mas a impossibilita. Como afirma De Lissovoy (2010, p. 283), as noções de unidade e solidariedade estão contaminadas pelo impulso dominador do Eurocentrismo. Com isso, contaminado, ainda que de forma inconsciente, o EU carrega consigo o desejo de hegemonia.

Entretanto, para derrubar o mito da superioridade, acreditamos ser necessário rever a relação entre conhecimento e ignorância na medida em que, como defende Andreotti (2013, p.219), todo conhecimento é, também, uma forma de ignorância – em relação a outros conhecimentos. Esse deslocamento nos permite reconhecer que o fluxo das conexões entre EU e OUTRO não pode ser unilateral, e que a diferença é apenas um conhecimento que EU ainda desconheço, que é exterior às minhas vivências e está fora do meu domínio, mas que pode vir ao meu encontro, não no sentido de ameaçar a minha existência, mas no sentido de expandi-la.

5.2 Atravessando/Derrubando as fronteiras: O OUTRO EU

Ao identificar que as injustiças sociais também se originam no centro das relações entre EU e OUTRO, o que fazer para atravessarmos as fronteiras que limitam as nossas experiências e nos fazem mantenedores das desigualdades? Como transformar o confronto violento entre EU e OUTRO em um encontro acolhedor aqui traduzido em um OUTRO EU?

Se somos todos frutos e reprodutores de um sistema desigual, se somos problema e potencial solução, o primeiro passo seria voltarmos o olhar para uma transformação interior. Estamos todos inseridos em múltiplos contextos de convivência, nos quais somos responsáveis pelas relações que estabelecemos com o OUTRO.

Muitas vezes, os papéis sociais que exercemos determinam as formas de comportamento e de interação que devemos estabelecer no encontro com o OUTRO, o que restringe as relações aos formalismos das convenções sociais. De acordo com Freud (*Apud* TODD, 2003, p.82), os desafios enfrentados na comunicação e na expressão de afeto devem-se menos a questões de incapacidade pessoal, e mais às convenções sociais instituídas que restringem as condições nas quais esse afeto poderia ser expressado. No contexto institucional da educação,

Todd (2003, p.142) nos sugere ir além dos papéis institucionalmente definidos, permitindo que o encontro entre EU e OUTRO envolva sentimentos e emoções.

Para lançar-se nesse compromisso de transformação interior, defendemos que o EU (em nós) precisa estar disposto a despir-se de suas armaduras, de sua vontade de hegemonia, e a desatar as amarras das convenções sociais, recusando os sistemas de dominação e controle (DE LISSOVOY, 2010, p.289) que impedem que EU e OUTRO se relacionem e se comprometam com a emancipação e a libertação mútua. Freire (1987, p.47) defende que o papel do educador não é o de conquistar seus alunos, mas o de libertá-los e de libertar-se com eles, por meio de um diálogo horizontal, “em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia” (Ibid., p.46).

Acreditamos que a confiança resulta da implicação, ou, de uma “genuína abertura ao OUTRO” (DE LISSOVOY, 2010, p.284). Para o autor, “estamos profundamente imbricados uns aos outros¹¹” (Ibid.). Essa abertura ao outro envolve a receptividade em relação ao OUTRO, em relação à diferença. Significa abrir mão da autossuficiência do ego e permitir-se aprender com e a partir do outro (TODD, 2003). Aprender, neste caso, representa aceitar receber do outro aquilo que está além de mim (do EU), ou seja, aquilo que desconheço, o que me é diferente, aquilo que ainda ignoro.

Sousa Santos (1997), ao referir-se às culturas e identidades, defende o reconhecimento das incompletudes mútuas (Ibid., p.26). A aceitação de que somos incompletos nos ajuda a combater o monopólio do conhecimento que hierarquiza os saberes, e, ademais, nos possibilita enxergar na diferença uma oportunidade de aprendizado. Dessa forma, nos engajamos em um verdadeiro processo de descolonização – do conhecimento e das relações. Nesse sentido, o OUTRO deixa de representar uma ameaça ao EU, ao ego, e, a partir da coexistência e da interdependência entre EU e OUTRO, a diferença passa a constituir um importante elemento que agrega alternativas à complexidade das conexões globais e locais (entre EU e OUTRO, hegemônico e marginalizado), reconfigurando as relações sociais e possibilitando novas e diferentes perspectivas de futuro, nas quais a justiça é o fio condutor das práticas transformadoras.

¹¹ “We are profoundly imbricated in each other” (DE LISSOVOY, 2010, p. 284).

Vidon e Brambila (2016, p. 57), inspirados pela filosofia bakhtiniana, nos convidam a enxergar a linguagem (e a vida) sob um prisma dialógico, “que tenta incansavelmente trazer o discurso do outro para si mesmo”. Se, para Bakhtin (2013), o sujeito se constitui no e a partir do diálogo e da interação com o outro, é natural que nos entendamos incompletos e interdependentes. Segundo o dialogismo de Bakhtin (Ibid.), todo discurso traz algo do discurso de outrem, e, ao mesmo tempo, caminha na construção de discursos outros. A diferença, portanto, aqui também representa uma possibilidade de expansão e aprendizado.

Não podemos, contudo, supor que a consciência da incompletude neutralize os conflitos entre EU e OUTRO. Ao nos relacionarmos com a alteridade do OUTRO, nos deparamos com diferentes camadas de afeto e conflito (TODD, 2003). Os conflitos existem e emergem do contato entre as diferenças (EU/OUTRO, global/local), mas quando EU me reconheço incompleto e vulnerável diante do OUTRO, EU abduco da dominação, do desejo hegemônico, das minhas verdades contingentes, e passo a agir em conexão com o OUTRO, em prol do coletivo e das novas histórias a serem construídas e projetadas a partir desse encontro com a diferença.

Assim como Mignolo (2003) advoga em favor das ações e construções liminares, nas fronteiras, acreditamos que o ponto de partida para uma educação mais justa resida nas conexões entre EU e OUTRO, nas interações, na colaboração mútua e nas construções de sentido que valorizam o diálogo e a negociação entre os sujeitos.

Candau (2008, p.52) defende “uma educação para o reconhecimento do OUTRO” (grifo nosso), para a negociação cultural, para a construção de “um projeto comum pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas” (Ibid.). Para possibilitar esse projeto, a autora destaca a necessidade de relativizarmos a nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e de atribuir-lhe sentido, experimentando “uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se” (Ibid., p.54). Uma prática que requer o sacrifício do ego e o exercício da vulnerabilidade diante do OUTRO. A vulnerabilidade permite que EU aprenda com e a partir do OUTRO, e não sobre o OUTRO (TODD, 2003). Para Todd (Ibid., p. 10),

aquele que aprende com e a partir do outro derruba as fronteiras que os separam: “O que pertence a mim e o que pertence ao outro?”¹²”

E é justamente da queda das fronteiras entre EU e OUTRO que emerge a ética e a responsabilidade nas relações sociais. Ao nos entendermos implicados e imbricados uns aos outros, trazemos a sensibilização para as relações, e a ética e a responsabilidade, nesse contexto, não constituem regras de comportamento a serem seguidas, mas uma consequência natural da experiência de exceder-se e expandir-se a si mesmo a partir do acolhimento da diferença e da preservação das alteridades. Para De Lissovoy (2010, p. 282), a ética nasce da coexistência, ou seja, quando há um comprometimento mútuo em sustentar as alteridades, sem apagamentos identitários.

Essa reconstrução das relações possibilita também a reconstrução da dinâmica educacional, ao possibilitar o diálogo horizontal entre todos os sujeitos envolvidos no processo, ressignificando as práticas pedagógicas e as conexões e implicações que resultam da consciência da incompletude mútua. Um diálogo com um pé no EU e o outro pé no OUTRO, numa dinâmica que Sousa Santos (1997) define como *hermenêutica diatópica* (Ibid., p. 23), que visa ampliar a consciência da incompletude por meio do diálogo.

Assim, não se trata de elaborar uma nova organização social que simplesmente se oponha aos construtos vigentes; mas de possibilitar o ainda desconhecido, o novo, o diferente, um futuro no qual o conhecimento emerja da vulnerabilidade e da justiça nas relações. É permitir a diversidade da vida: “uma constelação de sentidos mutuamente inteligíveis” (Ibid., p. 22).

E, para que possamos transcender à nossa própria existência e caminhar para a construção do OUTRO EU, fruto do acolhimento das diferenças e da preservação das alteridades, Todd (2003) propõe, como ato responsivo essencial à transformação que emerge do encontro entre EU e OUTRO, o ato de ouvir. Mas ouvir, para Todd (Ibid.), vai muito além da superfície das palavras ditas, trata-se de uma atenção profunda aos sentidos do OUTRO. Essa atenção não é um ato de interpretação ou decodificação, em que utilizamos nossos próprios critérios para entender o OUTRO a partir da nossa visão de mundo. A atenção da qual nos fala Todd (Ibid.) envolve um acolhimento ético e responsável, uma consciência

¹² “What belongs to me and what belongs to the Other?” (TODD, 2003, p. 10).

comprometida com os sentidos e com a alteridade do outro. O compromisso com o outro conduz à justiça nas relações. Sobre justiça, Todd (2007) afirma que não se trata de lutar por uma pluralidade de justanças, mas por uma justiça da pluralidade. Portanto, ser justo com o outro envolve não somente aceitar suas diferenças, mas comprometer-se com elas e garantir que elas coexistam e habitem o espaço do diálogo.

Portanto, as relações sociais que se constroem a partir do ato de ouvir o OUTRO (no sentido de Todd) estabelecem uma conexão com a diferença que possibilita a transformação interior da qual necessitamos para alcançar a justiça nas relações e nas práticas sociais e pedagógicas.

Isso não significa que, enquanto educadores, devemos apenas ouvir em 100% do tempo que compartilhamos com nossos alunos. Significa apenas, que, para aprendermos com e a partir do OUTRO, é relevante que estejamos sempre atentos aos momentos em que este encontro acontece, e que consigamos acolher essa oportunidade com afeto e vulnerabilidade, já que não podemos prever o impacto do encontro com a diferença na nossa própria existência (e nem nas interações em sala de aula); mas a vulnerabilidade nos permite o engajamento necessário para uma conexão que possibilita práticas pedagógicas mais justas e mais responsivas à diferença.

Ademais, ao atendermos às necessidades do OUTRO, emerge também um movimento de reciprocidade, que resulta em uma sensibilização para a ética, a responsabilidade e o comprometimento com a diferença, fazendo emergir o OUTRO EU, que representa o sujeito incompleto - ou o intersujeito - que não se restringe a si mesmo, mas que se abre aos sentidos que o excedem e que o expandem, e, disposto a transformar e ser transformado, compromete-se na construção democrática e coletiva de novos sentidos nos quais a justiça, como já afirmamos anteriormente, seja o ponto de partida (e de chegada).

E, finalmente, após essa profunda reflexão, nos cabe perguntar: Houve justiça durante a construção da revista?

Para responder a essa pergunta, a primeira cena que nos vem à mente é do último dia de aula, em que convidamos os alunos para uma confraternização no curto espaço de tempo que tínhamos (50 min.). A pesquisadora se comprometeu a levar os salgados, bolo e refrigerante, mas ao chegar à escola, foi surpreendida com o envolvimento da turma: a cada minuto, antes do horário da aula, na sala de

professores, chegavam alunos trazendo alguma contribuição para a aula de despedida: bolos, doces, biscoitos, salgados, refrigerantes, tortas, uma quantidade enorme de guloseimas que grande parte da turma fez questão de trazer para o nosso humilde “evento” de despedida. Considerando a condição econômica dos alunos (verificada em questionário de perfil – CD anexo), esse ato de generosidade e engajamento nos emocionou profundamente. No momento da aula, esse engajamento ficou ainda mais evidente: os alunos não estavam divididos em “panelinhas”, não estavam agrupados separadamente. Havia um grande círculo, em que todos se expressavam, se divertiam, e interagiam mutuamente, algo que parecia inalcançável no início do projeto. Em determinado momento da aula, uma aluna nos pediu para fazer uma foto da turma, para que eles nunca se esquecessem daquela experiência que haviam vivenciado juntos!

Na entrevista final com o professor Paulo, essa transformação nas relações foi por ele destacada:

Excerto 44: Entrevista final com professor (Gravação de áudio)

Prof. Paulo: O que eu mais gostei também foi o lado que menos teve a ver com o ensino de língua inglesa, mas com mudança de atitude. A nossa maior dificuldade no começo foi conseguir fazer eles trabalharem em grupo... (...) Eles eram divididos em grupos que não se falavam, e tal... Na última prova aplicada também fiz a prova em dupla pra ver se isso melhorava um pouco, e eu notei uma mudança radical, quando eu entreguei a prova pra fazer em dupla não houve nenhum choro, gritaria, eles mesmos conseguiram se dividir, foi uma mudança ótima. Acho que a gente plantou a sementinha da pessoa aceitar a trabalhar com o outro, e essa foi uma coisa que eles destacaram na prova também, então acho que essa foi uma das pequenas vitórias que a gente teve ao longo do projeto, ao longo do trimestre que você ficou com a gente.

Pesquisadora: Inclusive eu percebi que, nas últimas aulas, os grupos foram se juntando, sentando 2, 3 grupos juntos pra se ajudar, eles foram se tornando um grande grupo.

Prof. Paulo: Exato, e faz você pensar, se a gente fosse continuar pro outro ano, e se nós criássemos um jornal? Uma parte seria a redação, outra é o visual, eles conseguiriam trabalhar com a sala toda, então isso faz você rever os seus conceitos, é uma das grandes vitórias que a gente teve durante o projeto, que tem que estar escrito aí (na dissertação).

O professor fala de “mudança de atitude”, como uma transformação na dinâmica da relação entre EU e OUTRO que o fez pensar, inclusive, em estender as práticas pedagógicas ao semestre seguinte, já visando a uma construção coletiva em que todos poderiam contribuir a partir de suas alteridades e de suas diferentes

potencialidades. E, embora ele se referisse a uma transformação na maneira dos alunos se relacionarem entre si, fica também evidente a sua própria transformação interior, na forma de se relacionar com os alunos e com o próprio currículo, já que seu ponto de partida deixou de ser o conteúdo e passou a ser o contexto e suas particularidades, o que fez emergir novas ideias, novas configurações que podem possibilitar práticas mais democráticas, mais coletivas e colaborativas, comprometidas com a diferença e com a justiça nas relações.

Também trazemos os relatos dos próprios alunos, extraídos da segunda roda de conversa realizada ao final do semestre. Quando a pesquisadora menciona a divisão dos grupos, a resistência inicial da turma, e pergunta se eles perceberam alguma mudança desde então, no que tange à ressignificação das relações:

Excerto 45: Roda de conversa 2 (Gravação de vídeo)

Luisa: *Mudou!*

Irene: *Pessoas que não se falavam antes, agora se falam...*

Isabel: *Porque desde o início do ano, tipo, elas 3 só ficavam juntas e não falavam com ninguém, eu também nunca tinha feito trabalho com elas, e foi bem diferente, porque a gente nunca tinha criado intimidade de conversar, de dividir tarefa, como foi nos outros grupos, teve gente que não gostava de outra pessoa que tava no grupo, não tinha aquela intimidade, e aconteceu que ficaram como o grupo que trabalhou mais certo...*

Amanda: *Bom que no meu caso, a gente juntou os grupos e ajudou um ao outro a fazer!*

Irene: *Eu gostei, porque igual a revista, a revista me aproximou de outras pessoas...*

Brenda: *A gente mudou por caso que a gente começou a interagir um com o outro, porque a gente quase não conversava"... (...) No começo do ano a gente ficava assim, um grupo ali, o outro lá, (interrupção) E agora na hora do recreio fica todo mundo junto, toda sala!*

Elizabeth: *Hoje senta todo mundo num canto da sala e conversa!*

É muito interessante observar que, naquele momento de coleta de dados, tínhamos como meta promover educação em LI com fins de justiça social, mas ainda não havíamos aprofundado a fundamentação teórica a ponto de desenvolver todas as reflexões presentes neste texto. E, após o aprofundamento das leituras e a produção da dissertação, pudemos observar que as nossas práticas foram coerentes com a proposta de justiça nas relações com a qual nos comprometemos aqui. É

sobremaneira importante ressaltar, ainda, que a nossa proposta de educação por meio da língua inglesa enfrentou o desafio de construir/expandir conhecimentos e ensinar os aspectos linguísticos da LI concomitantemente, objetivo que acreditamos ter sido alcançado, conforme já narrado nos capítulos anteriores. O resultado dessa prática pedagógica com a produção das revistas demonstra que somos, sim, educadores e professores de línguas, o tempo todo! As revistas, todas em LI, reafirmam que a educação linguística, quando pensada a partir das relações entre EU e OUTRO, possibilitam tímidas/pequenas ações de justiça, do provimento de comunidades de prática em que todos, EU e OUTRO, aprendem, se expandem, se reconstroem identitariamente, e vivenciam a LI por outras perspectivas, resultando em um OUTRO EU, intersujeito comprometido com a diferença e com a justiça nas relações.

E, ainda que tenhamos enfrentado desafios e dificuldades diversas (relatadas ao longo dos capítulos), acreditamos ter empregado a vulnerabilidade necessária para caminhar ao encontro do inesperado, da diferença, e para nos fazermos responsivos e responsáveis pelo OUTRO, dispostos a aprender e a acolher os sentidos por ele produzidos, e, mais do que isso, para que fôssemos todos coautores de nossas construções, partindo da contribuição local de cada um de nós. Todd (2003, p.146), que norteou boa parte de nossas reflexões, conclui:

When we listen to students express their empathy, love, or guilt for another, we should not think that this is the end result of our pedagogical practices. Rather, this is the time in which we begin to help them make connections to their own implications in the lives of others. Thus every emotional response is pedagogically fruitful, since it reveals an implicit struggle with the ethical aspects of encountering difference.

Como educadora, e pela educação e pela justiça, eu desejo que nós nunca nos deixemos paralisar pelo medo da diferença, ou pelo medo de sermos por ela superados. Que possamos, em nossas práticas, trabalhar por relações cada vez menos violentas e cada vez mais acolhedoras, nas quais a coexistência e a interdependência de alteridades e de conhecimentos nos conduzam a um futuro mais humano, mais ético, mais responsável, e mais comprometido com a formação do OUTRO EU.

Considerações finais

Embora a conclusão deste trabalho represente, para nós, um ponto de partida, tecemos aqui algumas considerações finais sobre essa breve e intensa trajetória no mestrado. E, para tanto, pedimos licença para retomar a nossa fala na primeira pessoa do singular. Ao longo de todo o trabalho, eu, Camila, professora/educadora e pesquisadora, refleti sobre as relações estabelecidas com o OUTRO, com cada um dos alunos, com o professor Paulo, com a escola e com a academia. Pensar em justiça nas relações dentro do contexto hierárquico de uma pesquisa científica não é exercício simples. A todo momento empreendi grande esforço para manter-me vulnerável e aberta diante dos desafios que se apresentavam, incluindo as minhas próprias limitações enquanto pesquisadora e como ser humano. Tive que combater o desejo hegemônico que, na posição de pesquisadora, me colocava em lugar de superioridade (ilusória) diante do contexto pesquisado. Os próprios alunos e até mesmo o professor colaborador, de início, esperavam que eu fosse dar as coordenadas das nossas ações. Por outro lado, a ainda leve bagagem acadêmica me presenteou com diversos momentos de insegurança, que, afinal, me fizeram questionar: Por que deveria eu buscar segurança nas práticas pedagógicas? Um simples tropeço e eu retornaria ao ponto de partida deste trabalho.

No entanto, graças às reflexões que foram constantemente alimentadas pelas inúmeras conversas com meu orientador, por meio das leituras realizadas, pelo diálogo com colegas mestranda(o)s e professora(e)s e pelas sugestões da banca de qualificação (e demais conexões que reforçam a interdependência dos saberes e dos sujeitos), persisti na imprevisibilidade das ações coletivas e na construção democrática a partir da contribuição de todos os sujeitos participantes. E, na medida em que eu me abria ao OUTRO e ao contexto e me comprometia com suas particularidades, emergiam em reciprocidade as conexões entre as identidades, como se deram nas sessões de planejamento de aula, em que experimentei diálogos, reflexões e aprendizados riquíssimos com o professor Paulo, bem como nas aulas em que todos nós, professores e alunos, juntos, fomos capazes de expandir nossas perspectivas na construção da revista do bairro.

Ainda, simultaneamente à realização desta pesquisa, durante o período de estágio docente na graduação, tentei também exercitar a vulnerabilidade e o acolhimento às diferenças, no intuito de comprometer-me não somente com a expansão de perspectivas dos alunos, mas, principalmente, com a minha própria expansão, com a disposição para ser também transformada pelo contexto e pela interação estabelecida com as diversas alteridades em conexão.

Assim, se aqui afirmei anteriormente que a educação em LI com fins de justiça exige uma transformação interior, devo dizer que, aos meus olhos, uma das principais contribuições deste trabalho deu-se dentro de mim mesma, na minha maneira de me relacionar com o OUTRO e com o mundo, não somente no âmbito das práticas pedagógicas, mas nas relações de uma forma geral. E, se tal contribuição parece ínfima para uma pesquisa científica, destaco que a pesquisa-focaliza o contexto local, e é a partir do local que qualquer ação transformadora tem seu início. Espero que este trabalho consiga alcançar novos EUs e OUTROS, para que possamos todos, no contexto das nossas relações, abraçar uma práxis comprometida com a diversidade e com a justiça. Pois, se acreditamos na incompletude e na interdependência dos saberes e dos sujeitos, é possível que o potencial para a transformação já resida em cada um de nós. Que nos tornemos todos, nesse sentido, um OUTRO EU.

Referências

- ABRAMOWICZ, A. M. (org). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP. Papirus, 1997.
- ALVES, R. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus Editora, 2004.
- ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus Editora, 2006.
- ANDREOTTI, V. O. Conhecimento, escolarização, currículo e vontade de “endireitar” a sociedade através da educação. In: *Revista Teias*, v.14, n.33, p.215-227. UERJ, 2013.
- APPADURAI, A. *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minneapolis Press, 1996.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévsky*. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BOHN, H. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BORELLI, J. D. V. P.; PESSOA, R. R. Linguística Aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, Rosane R.; BORELLI, Julma D. V. P. *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. pp. 15-30.
- BOURDIEU, P. What makes a social class? On the theoretical and practical existence of groups. In: *Berkeley Journal of Sociology*, n. 32, p.1-17, 1987.
- BOURDIEU, P. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BRAHIM, A.C.M. *Texto e interação: subsídios para uma pedagogia crítica de leitura em língua inglesa*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Campinas: Unicamp – Instituto de Estudos da Linguagem, 2002.
- BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm
- BRASIL. *Experiências educacionais inclusivas*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2015.

BRASIL, MEC. *Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar*. Brasília, 2005.

BRASIL, MEC, SEB. *PLANO DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: Diagnóstico e ações para elevar o nível de qualidade do ensino nas escolas brasileiras*. Brasília, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Senado Federal. *LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, 2017.

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

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, n.37, p. 45 – 56. Rio de Janeiro: ANPED, 2008.

CHIARINI, A. M. Língua e cultura na globalização: algumas implicações na sala de aula de língua estrangeira. In: *Anais do Congresso da Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais e Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras do CEFET-MG: Iniciativas para o ensino de línguas estrangeiras*, vol.3, 2001, Belo Horizonte. Belo Horizonte: APLIEMGE / CEFET-MG, p. 72-79, 2001.

COREY, S. M. *Action research, fundamental research, and educational practices*. Teachers College Record, 50, 1949.

COREY, S. M. *Action research to improve school practices*. New York: Columbia University, Teachers College Press, 1953.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs). *Letramento Digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009.

DE LISSOVOY, N. Decolonial pedagogy and the ethics of the global. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 31: 3, p. 279 – 293. London: Routledge, 2010.

DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular: Letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. Tese de Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. *Letramentos críticos e formação de professores de Inglês: Currículos e perspectivas em expansão*. In: Revista X, dossiê especial: Letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas, vol.1, 2011.

DUBOC, A. P. M. Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Orgs.) *Avaliação no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: novos sentidos para sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016, 57-80.

ESTARNECK, E.; NICOLAIDES, C. Os estudos de autonomia no ensino e aprendizagem de línguas através da história da linguística aplicada no Brasil. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

FABRÍCIO, B.F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FADINI, K. A. *Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI: os papéis da língua e da tecnologia*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, UFES, Vitória, ES, 2016.

FERRAZ, D. M. *EELT – Education through English Language Teaching in a Brazilian Technical School*. In: *Revista de estudos linguísticos e literários em inglês*, n.15, p. 102-119. São Paulo: USP, 2010.

FERRAZ, D.M. *Educação crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

FERRAZ, D.M. *Neoliberalismo e educação em línguas estrangeiras*. In: Revista (Con)textos Linguísticos, UFES. Vitória, 2015.

FERRAZ, D. M. O “crítico” e as aulas de línguas estrangeiras. Palestra ministrada durante o II Seminário do GEEC-LE: Grupo de Estudos Sobre Educação Crítica em Línguas Estrangeiras. Vitória: UFES, 2016.

FONSECA, C. O.; FERRAZ, D.M. Os pensamentos pós-colonial e pós-moderno: Um exercício de desconstrução de sentidos essencializados. In: *Estudos linguísticos: descrição, texto, discurso e ensino*. 1ed. Vitória: UFES/PPGEL, 2016.

- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967; 1987.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1964; 2000; 2006.
- GIDDENS, A. *Runaway World*. New York: Routledge, 2000.
- GIROUX, H. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez Editora, 1987.
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOODWIN, A. L. Globalization and the preparation of quality teachers: Rethinking knowledge domains for teaching. In: *Teaching Education*, vol. 21, n.1, p. 19 – 32. London: Routledge, 2010.
- HALL, S. *Modernity and its futures*. Cambridge: Polity Press, 1992.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 11 Edição, 2006.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo demográfico 2010*. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de Indicadores 2013*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>
- JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- JENKINS, R. *Pierre Bourdieu*. London: Routledge, 1992.
- JESUS, D. M.; VIEIRA, A. B.; EFFGEN, A. P. S. Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia. In: *Educação e realidade*, v.39, n.3, pp. 771-788. Porto Alegre: UFRGS, 2014.
- JORDÃO, C. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? EAL – ELF – EFL – EGL: Same difference? In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol.14, n.1, pp.13-40. Belo Horizonte: RBLA, 2014.
- JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido. In: *Línguas e Letras*, vol.8, n.14, p.79 – 105. Cascavel: Unioeste, 2007.
- JORDÃO, C. No tabuleiro da professora tem... Letramento crítico? In: Jesus, D. M.; Carbonieri, D. (Orgs.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

KEMMIS, S.; MCTAGGART, R. Participatory Action Research: Communicative action and the public sphere. In: Denzin, Norman K. (Ed); Lincoln, Yvonna S. (Ed). *The Sage handbook of qualitative research*, 3rd ed., (pp. 271-330). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2005. Disponível em: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.473.4759&rep=rep1&type=pdf>

KUMARAVADIVELU, B. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.

LEWIN, K. Action research and minority problems. In: *Journal of Social Issues*, 2, 1946.

LEWIN, K. Group decision and social change. In T. M. Newcomb & E. E. Hartley (Eds.). *Readings in social psychology* (pp. 459–473). New York: Holt, 1952.

MATTOS, A.M. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. In: JORDÃO (org.) *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas*. Curitiba: UFPR, Revista X, vol.1, 2011.

MATTOS, A. M; FERRAZ, D. M. Formação de professores e educação crítica de línguas por meio dos letramentos. In: MATTOS, A. M; FERRAZ, D. M. *Letramentos visuais e formação de professores de línguas: a EaD pode dar certo*. 2018, no prelo.

MENDES, J. M. O. O desafio das identidades. In: SOUSA SANTOS, B. *A globalização e as ciências sociais*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Cultura, língua e emergência dialógica. In: *Revista Letras & Letras*. Vol.26, n.2, jul/dez 2010. Uberlândia, MG: EDUFU, 2010.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no séc. XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, L. C. (Orgs). *Formação “desformatada” - práticas com professores de língua inglesa*. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; MONTE MÓR, W. M. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T.; ANDREOTTI, V. Culturalism, Difference and Pedagogy: Lessons from Indigenous Education in Brazil. In: Lavia, J.; Moore, M. (Org.). *Cross-Cultural Perspectives on Policy and Practice: Decolonizing Community Contexts*. Londres: Routledge, 2009.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MIGNOLO, W. *Local Histories/Global Designs*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, W. *Historias locales / Diseños globales*. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular* (documento preliminar). Brasília, Ministério da Educação, 2015.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Diagnóstico dos Homicídios no Brasil: Subsídios para o Pacto Nacional Pela Redução de Homicídios*. Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria Nacional de Segurança Pública, 2015.

MOITA LOPES, L.P. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de língua*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, L.P. Linguística aplicada e vida contemporânea. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOLINA, R. *A pesquisa-ação / Investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966 – 2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa*. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-graduação em Educação/USP. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

MONTE MÓR, W. *Foreign Language Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views*. In: RBLA, 2008.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas e novas questões no ensino de línguas estrangeiras. In: *Let. & Let*, v.26 n.2 p. 469-476. Uberlândia: UFU, 2010.

MONTE MÓR, W. *Letramentos e a perspectiva educacional do aprendizado de línguas e linguagens: o papel da formação crítica*. Palestra de abertura do II Seminário do GEEC-LE: Grupo de Estudos Sobre Educação Crítica em Línguas Estrangeiras. Vitória: UFES, 2016.

OLIVEIRA, I. B. *Boaventura e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

PICOWER, B. Supporting New Educators to Teach for Social Justice: The Critical Inquiry Project Model. In: *Penn GSE Perspectives on Urban Education | Vol. 5*. Philadelphia: Penn GSE, 2007.

PICOWER, B. Education should be free! Occupy the DOE!: teacher activists involved in the Occupy Wall Street movement. In: *Critical Studies in Education*, vol. 54, n.1, pp.44-56. London: Routledge, 2013.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

RICOEUR, P. *O Conflito das Interpretações*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RIDDELL, S. Social justice, equality and inclusion in Scottish education. In: *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, vol.30, n.3, pp.283-296. London: Routledge, 2009.

ROBERTSON, R. The conceptual promise of glocalization: commonality and diversity. In: *Proceedings of the International Forum on Cultural Diversity and Common Values*. Seoul, p.76-89, 2003.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHIFFLER, M. F. Dialogismo, colonialidade e outras narrativas de nação. In: *Estudos linguísticos: descrição, texto, discurso e ensino*. 1ed. Vitória: UFES/PPGEL, 2016.

SEDU. *Currículo Básico Escola Estadual – Área de linguagens e códigos – Língua Estrangeira Moderna*, vol. único. SEDU: Vitória, 2011.

SENADO FEDERAL. LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA SANTOS, B. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

SOUSA SANTOS, B. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.48. Coimbra, 1997.

SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M.P. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SPIVAK, G. C. Scattered speculations on the subaltern and the popular. In: *Post-Colonial Studies*, vol. 1, p.475 – 486. London: Routledge, 2010.

TAKAKI, N. H. Letramentos da globalização: Revendo criatividade, criticidade e ética na educação em línguas/linguagens. In: JORDÃO, C. M. (Org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 14^o Edição, 2005.

TODD, S. *Learning from the other: Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. Albany: State University of New York Press, 2003.

TODD, S. Promoting a just education: Dilemmas of rights, freedom and justice. In: *Educational Philosophy and Theory*, vol. 39, n.6, 2007.

TPE, Todos Pela Educação. *Apenas 54,3% dos jovens concluem o ensino médio até os 19 anos*. Reportagens TPE, 2014. Disponível em <https://www.todospelaeducacao.org.br/>

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

VIDON, L. N.; BRAMBILA, G. A importância do pensamento do Círculo de Bakhtin para os cursos de Letras: apontamentos e reflexões para a formação e prática docente. In: REZENDE, P. (Org.). *Interfaces com a linguística: dialogando saberes*. 1ed.: Pedro & João, 2016, v. 1, p. 45-58.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. In: *Visão Global*, v.15, n. 1-2, p. 61-74. Joaçaba, 2012.

WARSCHAUER, M. *The Changing Global Economy and the Future of English Teaching*. *Tesol Quarterly* Vol. 34, No. 3, pp.511-535, 2000.

ZEICHNER, K. Educational action research. In: REASON, P.; BRADBURY, P. (Eds). *Handbook of action research: participative inquiry and practice*. London: Sage Publications, 2001.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Nome: _____

E-mail: _____

Idade: _____

Instituição de Ensino: _____

Dados do professor: Dados pessoais preservados

Língua que leciona: Língua Inglesa

Formação: Licenciatura em Língua Inglesa

Metodologia empregada:

Níveis que leciona: Nono ano, ensino médio (1º, 2º e 3º ano)

Quanto tempo? 3 meses em escola pública.

ENTREVISTA INICIAL – AGOSTO/2016

- 1- Como foi a sua formação em língua inglesa (como estudante)? (instituições onde estudou, metodologias, como eram as aulas e como agiam os professores)
- 2- Fale de sua formação acadêmica. Quais cursos ou qual curso de graduação/pós-graduação fez? Onde? Como foi essa formação?
- 3- Por que você decidiu se tornar professor de escola pública?
- 4- No mesmo sentido, o que você pensa sobre o ensino público e privado, considerando as seguintes categorias: no Brasil, no ES? Serra? Em relação ao ensino de LI?
- 5- Ao ser convidado a participar desse projeto/pesquisa, quais foram/são as suas impressões iniciais? Quais são as suas expectativas?

ENTREVISTA FINAL – DEZEMBRO/2016

- 1- Fale da experiência de participar desse projeto.
- 2- Quais são as diferenças das aulas realizadas nessa turma do 9º ano e das demais que você leciona?
- 3- Fez a diferença esse trabalho colaborativo? Ou não?
- 4- O que você acha que todos os envolvidos aprenderam? (pesquisadora, professor e estudantes, escola?)
- 5- O que, a seu ver, seria fundamental que incluíssemos na dissertação?

ATAS DE SESSÕES DE PLANEJAMENTO

ATA de sessão de planejamento de aula – 05/08/2016

Nesta primeira sessão de planejamento de aula, o professor Paulo nos apresentou o plano de ensino do nono ano, turma em que realizaremos o projeto de pesquisa. Segundo o plano de ensino, os alunos já deviam ter visto Simple Present, Simple Past, Question Words, dentre outros tópicos gramaticais. Como o professor assumiu a turma a partir de julho, sua primeira iniciativa foi fazer um reconhecimento da turma e do conteúdo até então apreendido pelos alunos. O professor constatou, assim, que os alunos não conseguiam formular frases, mas apenas identificar estruturas como o Verb to Be, embora não compreendessem o sentido e a função do sujeito. Os alunos também informaram ao professor que a professora anterior dava as aulas 100% em Inglês, mas eles não entendiam nada, e apenas copiavam o quadro e completavam as folhas de exercício. Ou seja, Paulo identificou que os alunos haviam memorizado algumas estruturas, mas não sabiam a função ou o que elas significavam numa frase.

Observação: A turma nunca usou o livro didático.

Desta forma, o professor decidiu fazer uma revisão que promovesse não só o conhecimento gramatical, mas a compreensão dos alunos, potencializando a participação de todos eles no processo educativo.

De acordo com a proposta deste projeto, de promover educação crítica por meio da língua estrangeira, decidimos então traçar alguns caminhos possíveis que nos permitissem ensinar a língua e, ao mesmo tempo, promover alguma mudança em relação aos alunos (até então tratados como meros objetos receptores de conhecimento pronto, compactado), para que pudessem tornar-se sujeitos ativos na construção do conhecimento, legitimando o conhecimento que cada um já traz consigo, e fazendo deles protagonistas dentro de sua própria realidade local.

O professor Paulo comentou que, logo na primeira aula, percebeu que os alunos não davam valor algum à aula de inglês, alguns deles inclusive dormiram em sala de aula. A estratégia utilizada por ele foi evitar tratá-los como um grupo homogêneo, e começou a inserir cada um deles nas construções de frases e contextos, fazendo perguntas pessoais e fazendo com que cada aluno desse alguma informação sobre si mesmo, sentindo-se, assim, parte do processo e despertando neles o interesse nas aulas. Até mesmo os alunos que dormiam mudaram de comportamento, esperando que o professor contasse com a participação deles durante a aula.

O conteúdo previsto no plano de ensino para o segundo semestre inclui pronomes, preposições, numerais, artigos, tempos verbais, além de vocabulário através de leituras de textos e diálogos.

Levantamos então algumas ideias possíveis para aplicação nas próximas aulas:

Propomos que o professor continue desenvolvendo a construção de enunciados diversos no simple present, aproveitando alguns textos do livro didático, mas, principalmente, valorizando o contexto local a cada atividade proposta.

Como os alunos já disseram não ter qualquer motivação para o aprendizado da língua estrangeira, conversamos sobre a possibilidade de propor algum projeto ao final do semestre que promova a projeção da voz desses alunos. Ou seja, que os leve a compreender que o inglês não serve somente para ter acesso ao mundo globalizado, à cultura de outro país, mas, principalmente, para que outras pessoas, de outras culturas, possam ter acesso ao que eles têm a dizer. Ou seja, trabalhar com a autoestima dos alunos e colocarmos-nos na posição de ouvintes, para que eles possam sentir-se mais valorizados e interessados em participar.

Para a aula da próxima semana, quando iniciaremos o projeto em sala de aula, preparamos a seguinte dinâmica:

Likes and dislikes:

O professor pedirá aos alunos (em português) que numa folha de papel enumerem cinco coisas que eles gostem muito, e cinco que não gostam. Ex: Eu gosto muito de café, não gosto de ler, gosto de dormir, não gosto de acordar cedo. Para tanto, os alunos utilizaram a língua materna.

Ao final desta primeira parte, os alunos devem levantar-se e ir ao encontro dos colegas, buscando gostos similares aos seus, pontuando as semelhanças e diferenças. O objetivo é descobrir quantas respostas semelhantes eles conseguem encontrar.

O professor então pedirá que os alunos compartilhem suas respostas, e se conseguiram encontrar coincidências com outros colegas. O ambiente da atividade deve ser de espontaneidade, diálogo, diversão. O objetivo é envolver os alunos, fazer com que se sintam parte da dinâmica de aula, além de fazer com que se relacionem entre si, identifiquem pontos em comum e diferenças, para que entendam que cada um tem sua própria identidade, mas que podemos ter semelhanças com aqueles que convivemos, sejam próximos ou não, e que toda característica deve ser respeitada, pois somos todos diferentes.

Obs. Dia 12/08 a aula foi cancelada para realização da comemoração do dia do estudante. Não houve reunião de preparação. A próxima aula será no dia 19/08.

ATA de sessão de planejamento de aula – 19/08/2016

Sobre os resultados obtidos na aula anterior: ainda não houve aula, esta será a primeira, utilizando o planejamento do dia 05/08.

Preparação da primeira roda de conversa: Não foi possível realizar a reunião de preparação nesta data, pois a pesquisadora Camila precisou comparecer à aula inaugural na UFES e chegou à escola às 16:00. Embora a aula da turma seja às 17:00, nesta data a coordenadora pediu ao professor Paulo que começasse às 16:00, já que os alunos estavam com o horário vago devido à ausência do professor do horário anterior. Assim, a aula foi realizada com a presença da pesquisadora, seguindo o planejamento preparado no dia 05/08.

ATA de sessão de planejamento de aula – 26/08/2016

Sobre os resultados obtidos na aula anterior:

A aula anterior foi muito interessante. Conforme planejado, o professor apresentou o tema: Likes x Dislikes. Colocou o título no quadro, depois pediu aos alunos que numa folha de papel escrevessem (em português) 5 coisas que gostavam e 5 coisas que não gostavam. Os alunos interagiram muito durante esse momento, consultaram uns aos outros, trocaram ideias, etc. Num segundo momento, o professor pediu que eles se levantassem e buscassem pessoas que gostavam das mesmas coisas que eles. Num terceiro momento, pediu que eles procurassem outras pessoas que coincidiram no quesito “coisas que eu não gosto”. No final, o professor ainda pediu que eles procurassem sentar com alguém que não conhecessem bem, ou que nunca haviam conversado, e pediu para que eles comparassem as respostas. Ao final da atividade, a turma havia interagido de forma integral, com motivação e interesse. Foi então que o professor pediu que alguns alunos falassem algo que gostavam ou não gostavam, e colocou no quadro, dividindo entre likes e dislikes, e escrevendo as frases em inglês. Ele colocou 5 frases com likes, e 5 com dislikes, sendo algumas frases com like + noun e outras like + verb. E as negativas com don't like + noun e don't like + verb.

Ao final das 5 frases, o professor perguntou: quem lembra o que significa a primeira frase? A segunda? E assim por diante. Todos os alunos conseguiram se lembrar e traduzir para o português. O professor então pediu aos alunos que tentassem descobrir porque algumas frases tinham o TO (like TO GO) e outras não... E conduziu os alunos ao raciocínio até que entendessem que algumas frases traziam ações, outras não.

E assim todos os alunos entenderam que o to é usado antes de verbo. Então eles conseguiram construir algumas frases na afirmativa e negativa, e terminaram a aula fazendo muitos elogios ao professor, dizendo que foi a melhor aula que já tiveram, que finalmente haviam conseguido entender algo, etc.

Como tarefa de casa, o professor pediu que eles trouxessem outras frases escritas em inglês.

Ao final da aula, o professor ainda pediu aos alunos pra dizer o que haviam aprendido naquela aula. Dentre as respostas: aprendemos a usar o like e dislike, aprendemos como usar o to, to é ação, sem to não tem ação, aprendemos a interagir, a falar com pessoas que a gente não conhecia, a ver as coisas que temos em comum, as diferenças, etc.

Conclusão: os alunos puderam interagir com as próprias semelhanças e diferenças, e assim expressarem sua própria identidade em sala de aula, sentindo-se parte importante do processo de aprendizagem, e aprendendo a falar sobre si mesmos, sobre a própria realidade na língua alvo (inglês).

Preparação da primeira roda de conversa:

Elaboramos as seguintes perguntas para a roda de conversa:

- 1) *Você gosta de estudar inglês? Por quê?*

- 2) *Desde quando você tem aulas de inglês na escola? O que você acha que aprendeu até hoje?*
- 3) *Vocês usam algum livro didático? O que acham do livro? Você consegue usar os modelos do livro para falar da sua vida, seu dia-a-dia?*
- 4) *Para quê você acha que estuda inglês?*
- 5) *Quando e com quem você acha que vai usar o inglês?*
- 6) *Você consegue falar sobre a sua vida em inglês? Sobre seu bairro, seus amigos, suas atividades?*
- 7) *O que você espera conseguir fazer quando souber falar bem/se comunicar em inglês? Você acredita que vai conseguir falar bem?*

ATA de sessão de planejamento de aula 16/09/2016

Sobre os resultados obtidos na aula anterior: na última aula, os alunos tiveram uma rápida revisão para a prova, responderam ao questionário de perfil, e depois fizeram a prova do segundo trimestre (após apenas 3 aulas do professor Paulo nessa turma). Nessa aula também foi entregue o termo de aceitação para arrecadar a assinatura dos pais de alunos.

(Ver provas arquivadas – a última questão é uma pergunta crítica do professor para que os alunos se expressassem sobre o conteúdo estudado. Interessante destacar que vários alunos, no momento da prova, chamaram o professor ou a pesquisadora à mesa para perguntar o que deviam responder naquela questão, indício claro de que os alunos não estão acostumados a serem ouvidos, a terem suas vozes reconhecidas na escola, e em sala de aula. A questão, valendo 1 ponto na prova, era:

Escreva o que você aprendeu nas últimas aulas de inglês. O que você mais gostou?

Preparação da próxima aula: na última aula os alunos fizeram prova. Na sexta-feira seguinte, dia 09/09, não houve aula, pois foi recesso devido ao feriado do dia 08. Na aula de hoje, dia 16/09, os alunos farão prova de recuperação, conforme exigido pela SEDU. Ou seja, os alunos vão receber as notas e saberão se estão de recuperação no mesmo momento da prova de recuperação, portanto, não terão oportunidade de estudar para a prova de recuperação. Entendemos que o aluno que ficou de recuperação dificilmente se sairá melhor que na prova anterior.

Decidimos então, nesta reunião, olhar o plano de ensino da escola para o terceiro trimestre, que começa hoje, para começarmos a programar nossas aulas de acordo com o conteúdo proposto.

O conteúdo proposto para o nono ano nesse último trimestre nos parece bastante aleatório, envolvendo simple past, articles, prepositions of place, possessive adjectives, vocabulário em geral, etc. A ementa também apresenta as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas através do conteúdo, e tentaremos focar no desenvolvimento dessas habilidades, a partir de atividades que promovam interação e que tratem do contexto local, sem deixar de cobrir os conteúdos gramaticais propostos pela ementa.

Ideia de projeto: pensamos em produzir uma revista sobre o bairro, ou sobre a escola. Numa primeira aula, levaríamos algumas revistas em inglês, apenas para que a turma tenha contato com o material de outras culturas.

ATA de sessão de planejamento de aula 23/09/2016

Sobre os resultados obtidos na aula anterior: Na última semana os alunos fizeram prova de recuperação, portanto, não pudemos executar o projeto.

Preparação da próxima aula: Para a aula de hoje, o professor Paulo sugeriu uma dinâmica para trabalhar com conteúdo novo em aula. Como os alunos fizeram prova sobre o simple present com o verbo to be e likes x dislikes, o professor irá retomar o tema e introduzir o verbo to have:

Ele começou pedindo aos alunos que falassem do que gostavam e não gostavam, e com eles o professor foi montando frases no quadro: I like to dance. I don't like to study. I like music. I don't like math. O professor fez com que os alunos falassem de si mesmos e praticassem a estrutura.

Em seguida, ele disse: eu tenho um gato. Como eu posso dizer que eu tenho um gato em inglês? Uma aluna apenas respondeu: I have a cat.

A partir desta frase, o professor perguntou quem tinha "pets", dog, cat, BIRD, etc. E pediu que os alunos formulassem frases. Depois, junto com os alunos, trabalhou as formas negativas e interrogativas.

Depois o professor iniciou a dinâmica. Distribuiu os alunos em dois grandes círculos, um interno e outro externo, e os colocou frente a frente (círculo de dentro e de fora).

E disse: agora vamos conhecer mais sobre a família do colega. Os alunos deveriam perguntar: Do you have brothers? Do you have sisters? E o colega deveria responder Yes or No e o número de irmãos ou irmãs. Depois, o círculo de fora mudava uma posição para reiniciar a atividade. Percebemos que os alunos tiveram muita dificuldade (constrangimento, insegurança) em falar inglês olhando para o colega, muitos fizeram a pergunta em português, mas todos, em algum momento, se arriscaram na língua adicional. A pesquisadora participou da atividade, incentivando a iniciativa dos alunos, e indo além do roteiro com aqueles que se mostravam mais curiosos e extrovertidos.

Ao final da atividade, tivemos a impressão de que todos se divertiram na atividade, e saíram da aula com a sensação de ter conseguido produzir algo, de ter conseguido expressar-se em inglês, o que auxilia no fortalecimento da autoconfiança e da autoestima.

ATA de sessão de planejamento de aula 30/09/2016

Sobre os resultados obtidos na aula anterior: Na última aula o professor introduziu o verbo TO HAVE. Mais uma vez, o professor fez com que os alunos interagissem e falassem sobre si próprios. Retomando as construções com likes e dislikes, matéria da última prova, os alunos compartilharam suas preferências e formaram frases. O objetivo do professor nesse

semestre, juntamente com a proposta do projeto, é reforçar a autoestima dos alunos – que afirmam não ter aprendido nada de inglês até hoje e têm muita vergonha de participar das aulas – e fazer com que eles se relacionem, fortaleçam suas próprias vozes e valorizem o seu contexto local.

Preparação da próxima aula: para a aula de hoje, o professor irá corrigir a prova junto com os alunos, no intuito de fortalecer a autoestima em relação a segunda língua, para que eles não tenham foco em avaliação ou em resultados, mas que se sintam motivados a vivenciar o processo de construção de conhecimento. O professor espera, assim, fazer com que eles pratiquem, se sintam mais capazes e fortalecidos, e que se sintam encorajados a começar a emitir seus próprios discursos, deixando o pensamento de que para aprender uma língua estrangeira é preciso reproduzir o modelo hegemônico.

Debateremos sobre a preparação desta aula, e decidimos promover, além da correção da prova, a interação entre os alunos e a promoção do discurso local, mesmo que seja preciso recorrer ao português para que eles participem e comecem a se expressar.

ATA de sessão de planejamento de aula 07/10/2016

Sobre os resultados obtidos na aula anterior: Na última aula os alunos receberam suas provas e notas, e o professor decidiu pedir para eles mesmos corrigirem suas provas e as entregarem novamente, e deviam fazê-lo em interação com os colegas, ou seja, a cada dúvida ou dificuldade, deviam pedir ajuda aos colegas para reformular as respostas. Ao final, o professor fez uma correção geral da prova, avisou aos alunos que o foco da disciplina não é nota, não é prova, e sim, que eles se sintam interessados e à vontade para aprender a língua. E por essa razão ele iria alterar as notas após as correções feitas pelos próprios alunos.

Preparação da próxima aula: Na aula do dia 07/10 iremos dar início ao projeto da revista local. Apresentaremos a proposta aos alunos e tentaremos identificar os assuntos que despertarão maior interesse deles para que possamos fazer uma atividade relevante à realidade local. Trouxemos revistas em inglês apenas como amostra, para servir de elemento motivador, mas o foco inicial é trocar ideias com os alunos a respeito de construção de uma revista, problematizar os temas que se mostrem relevantes, discutir a respeito da atenção que a comunidade local recebe da mídia, etc. Para então iniciarmos o projeto da revista. O intuito é trabalhar o conteúdo do currículo ao longo das aulas, juntamente com a produção da revista. Preparamos algumas questões problematizadoras como:

Vocês leem revistas? Tem acesso a revistas? De que tipo?

Qual tipo de revistas interessa a vocês?

Que tipo de notícias interessa a vocês?

Vocês costumam ver notícias sobre o seu bairro no jornal, TV, revistas?

Que tipo de notícias? Por quê?

O que acontece aqui no bairro que não chega nas revistas, nos jornais? Por quê?

O que vocês gostariam que os jornais falassem sobre o seu bairro?

ATA de sessão de planejamento de aula 14/10/2016

Sobre os resultados obtidos na aula anterior: Na última aula o projeto da revista foi apresentado à turma e os grupos de trabalho foram formados. Foi feita gravação em vídeo.

Preparação da próxima aula: com a evolução do projeto, as reuniões de planejamento ficaram cada vez mais ricas de discussão; por este motivo, não foi possível registrar ATA das reuniões seguintes. Mas todas estão registradas em gravação de áudio que segue em CD/DVD anexo.

ANOTAÇÕES DE CAMPO

Primeira aula, dia 19 de agosto de 2016.

Como a aula da turma foi antecipada e não tivemos tempo de nos preparar para a roda de conversa, decidimos (pesquisadora e professor) realizar o planejamento feito no dia 05/08 para que o projeto enfim tivesse início, e postergamos a primeira roda de conversa para a aula do dia 26/08.

Nos deslocamos para a sala de aula e aguardamos os alunos que retornariam do recreio. Assim que o sinal tocou, todos correram para a sala de aula, e, ao me verem no canto da sala, muitos deles vieram até mim, perguntando quem eu era, se também era professora, se ficaria na sala com eles, etc. Posteriormente, o professor Paulo fez uma apresentação formal, dizendo que eu era uma pesquisadora da UFES e que estaria com eles durante todo o semestre, ao que os alunos responderam com alegria, deram-me as boas vindas, mostrando-se totalmente receptivos.

Percebemos que o professor Paulo tem um carisma enorme, fruto de mérito próprio, já que ele mostra interesse por cada um dos alunos, dialoga com eles, brinca, dá risadas, e escuta o que eles têm a dizer, e aproveita toda e qualquer fala de aluno para inserir no contexto de ensino e aprendizagem, fazendo com que a turma se sinta parte do processo, e mostre interesse na aula. Nesta aula observamos a presença de cerca de 30 alunos, adolescentes agitados, brincalhões, um pouco “indisciplinados”, o que na verdade interpretamos como um anseio por serem ouvidos, e como o professor Paulo colocou-se na posição de ouvinte, todos queriam expressar-se de alguma forma, falando alto, competindo para participar da aula. Ao longo da aula também foi possível escutar comentários entre os alunos, do tipo: “essa é a melhor aula de todas”, ou “este é o melhor professor da escola”.

A este respeito, o professor comentou comigo em particular que já está recebendo olhares desconfiados de outros professores, que escutaram o mesmo tipo de comentário vindo das turmas que compartilham. Um deles chegou a perguntar ao professor Paulo: “O que você faz com eles em sala? Ouço um alvoroço danado, você fica brincando com eles?”

Notamos, assim, que a pedagogia exercida pelo professor Paulo, preocupado em fazer dos alunos protagonistas no processo de ensino x aprendizagem, não é bem compreendida pelos demais docentes, e provavelmente não é tão comum na escola.

Ao começar a aula, o professor dividiu o quadro em duas partes e escreveu, de um lado, LIKES, e do outro, DISLIKES. E então, em português, pediu aos alunos que listassem numa folha 5 coisas que gostam muito, e cinco coisas que não gostam de fazer. Houve uma movimentação grande dos alunos, que comentavam suas respostas com os colegas e se divertiam com a atividade. Num segundo momento, o professor pediu que eles se levantassem e fossem ao encontro dos colegas, tentando encontrar gostos semelhantes. Num terceiro momento, ele pediu que os alunos sentassem com alguém que não conheciam bem para comparar as respostas, e depois, que buscassem outro par diferente que tivesse em comum os “dislikes”. Durante toda a atividade, os alunos trocaram de dupla diversas

vezes, e circularam pela sala com seus cadernos, buscando semelhanças entre os colegas. A atividade transcorreu com 100% de adesão da turma, e com muita animação.

Embora eu não tivesse participado da atividade, interagi com os alunos em alguns momentos, e num desses momentos, uma aluna veio até mim e disse: veja as minhas respostas! A primeira resposta que me chamou a atenção foi “ eu não gosto de ir ao orfanato”. Comentei algumas respostas da aluna, e ao chegar nesta perguntei o motivo pelo qual ela não gosta de ir ao orfanato, e ela disse com muita naturalidade: “porque eu vim de lá.” Por ser meu primeiro contato com a turma, não fui adiante neste assunto, e ela seguiu em direção a outros alunos, mas são detalhes como este que evidenciam identidades variadas que precisam de oportunidade para se manifestar, para que mais adiante este detalhe não se torne um fator de redução ou de inferiorização do sujeito, mas ao contrário, que fortaleça seu discurso e lhe aponte possibilidades de um futuro melhor.

Dando continuidade à atividade, o professor pediu aos alunos que compartilhassem as semelhanças que encontraram entre os colegas, listando primeiro, 5 coisas que eles mais gostassem. Se os alunos dissessem: Eu gosto de dormir, o professor escrevia no quadro: I like to sleep. Desta forma, ele elegeu 5 LIKES e 5 DISLIKES para colocar no quadro, traduzindo para o inglês. Ao final, ele perguntou o que cada frase significava, e os alunos conseguiram responder. E então o professor perguntou: Porque em algumas frases eu tenho TO e em outras não tenho? Ex: I like to read. I don't like math classes. Os alunos deram respostas diversas, até que o professor foi conduzindo o raciocínio deles para que entendessem que numa frase havia uma ação, e na outra não. Os alunos entenderam, deram exemplos e diferenciaram todas as frases do quadro. O professor também pediu que explicasse o uso do DON'T, e os alunos responderam que era a forma negativa. Assim, eles conseguiram não apenas construir frases, mas entender o que elas significavam para eles. Tb houve prática oral, já que os alunos passaram a falar do que gostavam e não gostavam em inglês. O professor não precisou colocar a estrutura SUBJECT + VERB + COMPLEMENT. Ele não ensinou estrutura pronta. Ele ajudou os alunos a construírem frases partindo das próprias experiências, e ao final destacou a construção das sentenças, mas também de forma dinâmica e acessível.

Ao final da atividade, já estávamos no último minuto de aula, e a coordenadora já havia batido na porta avisando ao professor que devia terminar a aula (era o último horário). Então, ainda que pressionado pelo tempo, o professor pediu a atenção dos alunos e perguntou: O que aprendemos hoje?, e ouvimos respostas diversas, dentre elas: “a falar inglês”, “a falar de likes e dislikes”, “a falar do que gosto e não gosto”, “a trabalhar em grupo”, “a conhecer mais algumas pessoas que eu não conhecia”, etc.

O professor parabenizou os alunos, destacou que todos puderam se conhecer melhor, e ainda passou uma tarefa para casa, que os alunos deveriam novamente escrever sobre likes e dislikes, mas agora trazendo outras frases em inglês.

Observamos que a questão do tempo restringe muito o aproveitamento das aulas, pois uma aula semanal de 50 minutos não é suficiente para avançar muito em conteúdo, e menos ainda para estender-se nas reflexões e problematizações junto com os alunos. Mas, assim como Duboc, acreditamos que seja de extrema importância assumirmos essa responsabilidade de desenvolver o pensamento crítico nas pequenas brechas que encontramos ao longo de cada aula.

Um ponto positivo a respeito desta escola, é que a direção foi muito receptiva ao projeto, e nos deu liberdade total para trazer outros materiais, outras propostas de atividade, enfim, possibilitou a abertura necessária para que saíamos do ensino mecânico e estrutural e tentemos aplicar a educação crítica por meio da língua inglesa.

Obs. Essa aula foi gravada em áudio.

Aula 30/09

T: O que foi que a gente viu na aula passada?

- irmão, irmã
- brother

- Interrogativa, negativa, do, don't

→ Board Record

Do you have a brother?

I have 1 brother

I don't have a brother.

Após a revisão, professor entrega as provas p/ os alunos refazerem a questão 5 em dupla - foco no aprendizado, não na avaliação

Após finalizar a correção e revisão, Professor pediu p/ alunos formarem duplas p/ praticar o que gostam, não gostam de fazer e falar.

Aula 21.10.16 – Anotações de campo

Nesta aula iniciamos a produção da primeira parte da revista, a apresentação do bairro.

Logo que entramos na sala de aula, o professor Paulo foi cercado por 3 alunas que disseram que não iriam mais participar do projeto porque não aceitaram os seus grupos. Elas disseram que haveria um “protesto” na turma porque alguns grupos ficaram “fortes” e outros “fracos”, e elas teriam ficado em grupos mais fracos, nos quais vários integrantes faltam aula com frequência. O professor tentou explicar que não existem grupos mais fortes, afinal, todos ali estão partindo do mesmo ponto em relação ao inglês, e além disso, eles não poderiam conversar só com as pessoas que já conhecem, mas que deveriam enriquecer sua vivência aprendendo a conviver e a conversar com outras pessoas, com gostos diferentes, e que, no fim das contas, essas diferenças iriam resultar numa revista muito mais rica e interessante. O restante da turma concordou, mas essas 3 alunas disseram que não participariam do projeto, que fariam prova mas não fariam o trabalho. O professor então, para não perder mais tempo, percebendo que o restante da turma já havia aceitado o desafio, e para evitar a violência na sua própria relação com o OUTRO, sugeriu que as 3 fizessem um grupo juntas, e caso resolvido. Uma torceu o nariz, mas as amigas logo disseram: “o professor já ajudou, agora vamos nos virar nós 3”.

Assunto resolvido, os grupos se juntaram e o professor começou a produção. Como o conteúdo para a construção da primeira matéria da revista havia sido trabalhado na aula anterior, nesta aula os grupos deveriam utilizar o vocabulário explorado na aula anterior para construir frases sobre o bairro. O professor colocou no quadro as estruturas principais:

My neighborhood is...

In my neighborhood there is/there are...

Logo no início, percebemos que os alunos começaram a usar palavras pejorativas de sentido negativo sobre o bairro, então, conforme havíamos conversado na reunião de planejamento anterior à aula, o professor entrevistou, perguntando aos alunos se eles vêem alguma notícia boa sobre o bairro na TV ou no jornal, e eles responderam que não, que só viam notícia de morte e tráfico de drogas. Então o professor relatou o comentário de um colega, que disse que a revista da turma só ia ter “sangue”. E perguntou: é só isso que vocês querem fazer? Reproduzir as coisas negativas ou fazer algo diferente?

Toda a turma concordou em fazer algo diferente, em mostrar uma outra visão sobre o bairro. A partir dessa conclusão, o professor deixou que os grupos trabalhassem, e eu e ele ficamos visitando os grupos e oferecendo suporte.

Percebemos certa falta de interesse por alguns grupos, e um posicionamento fatalista em relação a produzir um texto em inglês. Apesar de terem nos cadernos todas as estruturas e vocabulário que precisariam, e de terem praticado oralmente e contextualizado o conteúdo na aula anterior, eles não se arriscavam em construir frases (com exceção de 2 ou 3 grupos, num total de 6) e esperavam a nossa presença para evoluir na produção. Um dos grupos começou a escrever tudo em português, no intuito de traduzir depois, sendo que a idéia inicial era partir daquilo que eles haviam aprendido e vivenciado para construir o texto em inglês.

Como esta foi a primeira aula de produção da revista, nem o professor e nem eu refutei as formas de expressão dos alunos, apenas orientamos para o uso do conteúdo que havia sido estudado.

Algumas alunas ficaram presas à produção da capa da revista, negligenciando a produção do texto que apresentaria o bairro.

Percebemos que este trabalho de empoderamento e de construção de autoestima é um trabalho de extrema importância neste contexto, mas que, ao mesmo tempo, é um trabalho de longo prazo, e que talvez não tenhamos tempo suficiente para verificar resultados expressivos acerca da consciência crítica dos alunos. Está muito enraizado neles o pensamento de que não conseguirão aprender inglês, que não sabem falar ou escrever nada em inglês, e por isso muitos nem se arriscam, preferem fugir com conversas paralelas, piadas a respeito da produção dos colegas, ou tentando ironizar o fato de falar bem do bairro, como se esse fosse um esforço inútil.

→ colocar e revisar as estruturas :

My neighborhood is ...

In my neighborhood There is...
ARE...

→ P + Camila visitando cada grupo p/ ajudar a produção da revista.

→ Lembrar de tirarem as fotos e uma pessoa vai ser responsável por elaborar o trabalho final no computador.

→

Preparação de Aula : 8V1 28/10/16

→ Wh-questions p/ propor os alunos a fazerem uma entrevista com alguém da comunidade.

Preparação de Aula : 8V1 04/11/16

Produção : Entrevista preparada
↳ * lembrar de tirar fotos p/ revista.
↳ * Lembrar de terminar o trabalho.

Se ninguém tiver feito : Imaginar o entrevistado
↳ Se colocar no papel do outro :)

Se todos tiverem feito : Incrementar a revista.
(ou for rápido) Terminar a passada.

ANEXOS

CONTA AÍTA

PRESENTION

CULTURAL
EVENTS

INTERVIEW



EMEF
MANOEL
VIEIRA
LESSA
INTERDITADO

REMODELED
SQUARE

JOSÉ DE ANCHIETA

CONTA Aí

MY NEIGHBORHOOD IS...

CHARACTERISTICS:

- BING
- AMAZING
- MESSY
- DANGEROUS



José de Anchieta II

Presentation

In 1931 in Anichita there were good
people and workers. It is a good
place to live but some people
weren't friendly! There were good friends.
This is José de Anichita...

November 4th, 2016.

English

Teacher: Pedro

What's your name?

My name is Maria do Carmo (Lilco)

Can I interview you?

Yes!

Where are you from?

I'm from Vitória

Where do you live?

I live in Barra, praia de Anchieta II

What do you like about the neighborhood?

I like to work with community leadership

What don't you like about the neighborhood?

I don't like people in the neighborhood that throw out trash late.

What's your profession?

My profession is community agent.

Cultural Friends

my neighborhood there are:

Missa on Sunday and Thursday.

Feria on Sunday

Dia das Crianças October 12th

Carnaval on February 5th

São José de Anchieta July 12th

REVISTA 2

②

Conta

Ai

Deborah, An



October 23rd

Conta Ci!

My neighborhood is:

Big, there are drugstores,
bakeries, gyms, daycares,
churches, schools, supermarket,
squares.



My neighborhood there is:

Forest, medical center, police
station, community center, a
dearly house. My neighborhood
is good, beautiful, amazing
& dangerous. The people from
neighborhood are humble.

Conta Ai!

November 4th

Interview

- What's your name?
My name is Zamilda Santos
- Can I interview you?
Yes
- What's your profession?
Cleaning lady
- Why?
She likes it. She feels good. She sees the students & like children
- Where are you from?
I'm from Bahia
- Where do you live?
I live in Penedoncal Vista do Horizonte
- What do you like about the neighborhood?
Ice cream parlor
- Do you like to go out?
Yes!
- What people do you like in the neighborhood?
Almaesma, etc.

November 18th

Cultural Events

- * Every Sunday there is fair.
- * Every Saturday the boys play soccer.
- * Every Sunday there is service in the church.



③ Cont / A

de

José



Canchita

JOSÉ DE ANCHIETA.

In my neighborhood there is sport park, community center, elderly house.

In my neighborhood there are drugstores, bakeries, gyms, daycares, churches schools, supermarkets, squares.

my neighborhood is dangerous.

Interview

What's your name?

Amila Fonseca

Can my interview you?

Yes

What's your profession?

English Teacher

Where are you from?

Cochabamba

Where do you live?

In Vila Velha

What do you like about the neighborhood?

I like The School

Do you like to go out?

Yes

What people do you like in the neighborhood?

I like The students of Silvio Egito.

CULTURAL EVENTS

Church is on Thursday and Sunday.

Fair is on Sunday.

The boys play soccer on Wednesday.

The day SÃO JOSÉ DE ANCHIETA CELEBRATE is on
JUNE 12th



REVISTA 4

4

CONTA AÍ

nomes:



Interview

- What's your name?

My name is Sofia Santos

- Can I interview you?

Yes

- What's your profession?

Becoming a teacher

- Why?

She likes it. She feels good. She sees the student like children

- Where are you from?

I'm from Leiria

- I live in Residencial Serra Verde

- What do you like about the neighborhood?

It's a green park

- Do you like to go out?

Yes

- What people do you like in the neighborhood?

Maria, Soequeleme.

November 30th

Cultural Events

Every Sunday there is mass in the parish of São José de Amébia.



REVISTA 5

⑤

Presentation.

In José de Anchieta there are good people and workers. It is a good place to live but some people aren't friendly! There are good friends. This is José de Anchieta...



INTERVIEW

What's your name?
My name is Iger.

Can I interview you?
Yes.

What's your profession?
I'm a teacher.

Why?
Because he like the students.

Where are you from?
I'm from Brasilia.

Where do you live?
I live Vitória.

Cultural Events

Every Sunday there is feir em T.A

every day there is the boys play soccer

"Sexta" is on Sunday at São José de
Inchieta church.

REVISTA 6

⑥

CONTA

Ci

NOMES

Jose De Cuchieta



My Neighborhood Is...

My neighborhood is small. My neighborhood is dangerous. My neighborhood has
my neighborhood is ugly.

In My Neighborhood There Is...

In my neighborhood there are supermarkets. In my neighborhood there are
parks. In my neighborhood there is a community center. In my neighborhood there
are stores. In my neighborhood there are gyms. In my neighborhood there
are churches.

INTERVIEW

What is your name? ^{MY NAME IS} Ana Paula

Can I interview you? ^{YES} SIM

What's your profession? ^{I'M A STUDENT} ESTUDANTE

Where are you from? ^{I'M FROM} Serra

Where do you live? ^{I LIVE IN} BARRIO DE CARAPENS

Are you a student? OPA

Do you like to go out? ^{YES} SIM

What people do you like in this neighborhood? THAMIXES

CULTURAL EVENTS

Dia do padroeira do bairro José de Anchieta is
IN SEPTEMBER 10TH ON THURSDAY.



Dia da Feira do bairro is ON SUNDAY DURING
MONTU.

REVISTA 7



Conta di

EDITORS →

tudo sobre
↓
J.A

SES!!

Interview

We live in José de Anchieta neighborhood here there is medical center, bakeries, gyms, churches, schools and squares.

What is your name?
 michel goncalves

Can I interview you?
 sim
 what's your profession?
 Professor

Where are you from?
 Minas Gerais / Belo Horizonte
 Where do you live?
 São João

What do you like about the neighborhood?
 tudo

Do you like to go out?
 sim

What people do you like in the neighborhood?

I don't know many people in the neighborhood

CULTURAL EVENTS

My Neighbourhood theatre

MISSA on Sunday and Thursday.

FEIRA on Sunday.

DIA DAS CRIANÇAS on October 12th

CARNIVAL on February 3th

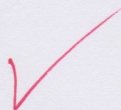
SÃO JOSÉ DE ANCHIETA on July 12th



QUESTÃO DE PROVA

6) (1 ponto) Este trimestre fizemos uma revista sobre o bairro. O que você mais gostou neste projeto?

Gostei em trabalhar em grupo e
lembrar um pouco mais de
cada um

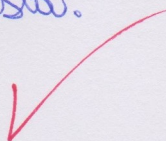


6) (1 ponto) Este trimestre fizemos uma revista sobre o bairro. O que você mais gostou neste projeto?

Gostamos deste projeto
porque interagimos com
outros colegas e porque
aprendemos o suficiente
e também por que foi
algo diferenciado!!

6) (1 ponto) Este trimestre fizemos uma revista sobre o bairro. O que você mais gostou neste projeto?

Achamos interessante a
conteúdo que fizemos sobre
a entrevista.



6) (1 ponto) Este trimestre fizemos uma revista sobre o bairro. O que você mais gostou neste projeto?

O que mais gostamos foi a interação que tivemos entre o grupo. ✓

6) (1 ponto) Este trimestre fizemos uma revista sobre o bairro. O que você mais gostou neste projeto?

A comunicação entre alunos que não conheciam. ✓

6) (1 ponto) Este trimestre fizemos uma revista sobre o bairro. O que você mais gostou neste projeto?

Porque a gente fala as coisas boas do bairro, porque no formal se fala as coisas ruins. ✓

Porque eu fui filmada pela linda da cornela e me achei muito importante.

♥ Você são importantes com ou sem filmagem!