

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**JOEL DE JESUS JUNIOR**

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES A PARTIR DOS  
ESTUDOS DOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DA REDE  
MUNICIPAL DE SÃO MATEUS**

**SÃO MATEUS**

**2022**

JOEL DE JESUS JUNIOR

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES A PARTIR DOS  
ESTUDOS DOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DA REDE  
MUNICIPAL DE SÃO MATEUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

**Linha de pesquisa:** Ensino Sociedade e Cultura-  
Ciências Humanas e Sociais.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Zaira Bomfante dos Santos

SÃO MATEUS

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

D278e DE JESUS JUNIOR, JOEL, 1988-  
EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA: :  
REFLEXÕES A PARTIR DOS ESTUDOS DOS  
LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA DA  
REDE MUNICIPAL DE SÃO MATEUS / JOEL DE JESUS  
JUNIOR. - 2022.  
174 f. : il.

Orientadora: Zaira Bomfante dos Santos.  
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) -  
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário  
Norte do Espírito Santo.

1. Língua inglesa. 2. Letramento. 3. Currículo. 4. Linguagem  
e educação. I. dos Santos, Zaira Bomfante. II. Universidade  
Federal do Espírito Santo. Centro Universitário Norte do  
Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

---

**JOEL DE JESUS JUNIOR**

**EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA: REFLEXÕES A  
PARTIR DOS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS NO ENSINO DE  
LÍNGUA INGLESA DA REDE MUNICIPAL DE SÃO MATEUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 26 de setembro de 2022.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Zaira Bomfante dos Santos**  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rita de Cássia Cristofoleti**  
Universidade Federal do Espírito Santo

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cláudia Jotto Kawachi**  
Furlan  
Universidade Federal do Espírito Santo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ZAIRA BOMFANTE DOS SANTOS - SIAPE 1216567  
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES  
Em 26/09/2022 às 13:47

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/568681?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
CLAUDIA JOTTO KAWACHI FURLAN - SIAPE 1503227  
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN  
Em 27/09/2022 às 10:55

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/569567?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
RITA DE CASSIA CRISTOFOLETI - SIAPE 2326822  
Departamento de Educação e Ciências Humanas - DECH/CEUNES  
Em 27/09/2022 às 16:19

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/570091?tipoArquivo=O>

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente todos e todas que investiram confiança, apoio e contribuição para que este trabalho pudesse ser realizado. O constante desejo de buscar crescimento profissional e pessoal, dou graças a Deus e todos as forças que o representa (anjos, santos, guias, orixás) nos quais não deixo de acreditar jamais.

O suporte para continuar resistindo contra o tempo escasso e o desgaste físico/psicológico que nos fazem desistir de nossos objetivos, agradeço à minha mãe Joselina e minha irmã Mahyara, que são minhas bases e estruturas na vida.

A certeza de que é possível, agradeço a minha orientadora Záira, que me inspira, acreditou em mim e sempre se pôs à disposição para que fizéssemos um trabalho de qualidade. Agradeço também aos professores, professoras e demais servidores responsáveis por fazer o PPGEEB existir e continuar existindo no Centro Universitário do Norte do Espírito Santo.

Pelo apoio para a qualificação deste trabalho agradeço as professoras Rita de Cássia Cristofoleti e Claudia Jotto Kawachi Furlan. Tenho muito orgulho de poder ter uma banca composta por mulheres de grande representação e destaque nas áreas e locais onde atuam.

De forma muito especial, agradeço o professor colaborador desta pesquisa e desejo que a sua caminhada na formação docente seja de grandes conquistas e sucesso.

Agradeço aos meus amigos da SME/São Mateus, Polo UAB/ São Mateus e da EMEF Moacyr Martins Pestana por segurar as pontas no trabalho nas vezes em que precisei me dedicar exclusivamente aos estudos. Aos amigos mais próximos que me acompanharam durante o momento de escrita, formatação e até mesmo aos que não se envolveram nesse processo, mas que me desejaram sucesso e torceram por mim, meu muito obrigado.

## RESUMO

O ensino de línguas conta com diferentes estudos que se dedicam a provocar reflexões e ressignificações para essa prática (LEFFA 1988, 2009, 2012). Nesse contexto, destacamos os estudos dos letramentos e multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012; STREET, 2014; KAWACHI, 2015; COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020) que sugerem a compreensão das práticas de produção de sentido de maneira múltipla, relacionando-as aos diferentes sujeitos e seus contextos. Essa compreensão dialoga com a ideia de multimodalidade (KRESS, 2011; STREET, 2012), uma vez que essa concepção reconhece a diversidade da produção de sentido por modos e recursos. Diante de novas percepções, torna-se necessário aproximarmo-nos de uma educação linguística (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018), ou seja, uma educação que propõe reflexões sobre o mundo de maneira crítica por meio da língua, entendendo-a como processo sócio-interativo entre os sujeitos (BAKHTIN, 2004; VYGOTSKY, 2002; FOUCAULT, 1999). Dessa forma, o presente estudo busca conhecer a prática de um professor de Língua Inglesa da rede municipal de São Mateus, sua concepção de língua e relação com o Programa de Ensino. Para tanto, propomos um trabalho colaborativo com um professor de língua inglesa tendo como referência as perspectivas dos multiletramentos a fim de compreender as contribuições desses estudos para se (re)pensar o ensino da língua. Nesse sentido, tivemos como ponto de partida as observações de aulas, diálogos para compreender sua concepção de língua, sua relação com o Programa de Ensino da rede e demais perspectivas que permeiam a prática docente (CALLOW, 2005; CELANI, 2001; GIMENEZ, 2005; FREIRE, 1988). Os resultados apontam para a necessidade de haver espaços para reflexão entre os educadores e movimentos de colaboração apoiados em teorias que os ajudem a romper paradigmas como a visão normativa da língua, imaginários sociais e também, contribuam para o exercício de atuação nas brechas.

**Palavras-chave:** Educação Linguística. Multiletramentos. Língua Inglesa. Concepção de língua.

## ABSTRACT

Language teaching has different studies dedicated to provoking reflections and resignifications for this practice (LEFFA 1988, 2009, 2012). In this context, we highlight the studies of literacies and multiliteracies (COPE; KALANTZIS, 2009; ROJO, 2012; STREET, 2014; KAWACHI, 2015; COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020) that suggest the understanding of meaning production practices in a multiple way, relating them to different subjects and their contexts. This understanding dialogues with the idea of multimodality (KRESS, 2011; STREET, 2012), since this conception recognizes the diversity of meaning production through modes and resources. Faced with new perceptions, it becomes necessary to approach a linguistic education (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018), that is, an education that proposes critical reflections on the world through language, taking it as a socio-interactive process between subjects (BAKHTIN, 2004; VYGOTSKY, 2002; FOUCAULT, 1999). Thus, this study seeks to understand the contributions that Multiliteracies Pedagogy can offer to language education in public schools in the city of São Mateus-ES, as well as the concept of language with which English language teachers in this network act. In order to carry out this study, we proposed a collaborative work with an English language teacher from a school. In this sense, we had classroom observations as a starting point, dialogues to understand their conception of language, his relationship with the network's Teaching Program and other perspectives that permeate the teaching practice (CALLOW, 2005; CELANI, 2001; GIMENEZ, 2005; FREIRE, 1988). The results point to the need for spaces of reflection among educators and collaborative movements supported by theories which help them break paradigms such as the normative view of language, social imaginaries and also contribute for the exercise of acting in the gaps.

**Keywords:** Language Education. Multiliteracies. English language. Language design.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultado da busca - Repositório Institucional da UFES (RiUfes) .....	29
Quadro 2 - Resultado da busca no Repositório do CEUNES .....	30
Quadro 3 - Pesquisas que se aproximam da nossa temática .....	31
Quadro 4 - Diálogos com o professor.....	79
Quadro 5 - Observação de aulas .....	95
Quadro 6 - Modelo de normas de transcrição de falas.....	101

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas da pesquisa.....	37
Figura 2 - Os processos de conhecimento .....	53
Figura 3 - O Programa de Ensino.....	65
Figura 4 - Propostas do eixo Conhecimentos Linguísticos do 9º ano (3 trimestres) .	69
Figura 5 - Eixo Oralidade.....	70
Figura 6 - Eixo Leitura .....	71
Figura 7 - Eixo Escrita .....	71
Figura 8 - Conhecimentos Linguísticos (Recorte do 1º trimestre do 9º ano) .....	73
Figura 9 - Recorte do 3º trimestre do 9º ano .....	76
Figura 10 - Atividade de Leitura 1 (Blog).....	108
Figura 11 - Atividade de Leitura 2 (Cartaz/Publicidade) .....	115
Figura 12- Fanzines .....	125
Figura 13- Atividades sobre o meio ambiente .....	133
Figura 14 - Exemplos de enquetes no Instagram.....	135

## SUMÁRIO

<b>ANTECEDENTES DA PESQUISA .....</b>	<b>13</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 OBJETIVOS .....	25
1.1.1 Objetivo geral .....	25
1.1.2 Objetivos específicos.....	26
<b>2. PERCURSOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>34</b>
2.1 O PROFESSOR .....	38
<b>3. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>40</b>
3.1 POR UMA VISÃO SÓCIO-INTERATIVA DE LINGUA(GEM) .....	40
3.2 A CONTRIBUIÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA.....	47
3.3 A MULTIMODALIDADE.....	53
3.4 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA É POSSÍVEL? .....	56
<b>4. REFLEXÕES E REFRAÇÕES DA PESQUISA COLABORATIVA .....</b>	<b>62</b>
4.1 O PROGRAMA DE ENSINO E A CONCEPÇÃO DE LINGUA(GEM) .....	63
4.1.1 O histórico .....	63
4.1.2 A visão de lingua(gem) .....	67
4.2 DA INTERAÇÃO COM O PROFESSOR: CONHECENDO O PARTICIPANTE E SUAS PERSPECTIVAS .....	78
4.2.1 A relação professor e programa de ensino para a práxis pedagógica.....	80
4.2.2 O lugar da língua inglesa pelo olhar do professor .....	84
4.3 DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS .....	95
4.4 TRABALHO COLABORATIVO: REFLEXÕES E ELABORAÇÕES DE PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA .....	99
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>142</b>
<b>APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSOR) .....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO A – PROGRAMA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ANOS FINAIS.....</b>	<b>149</b>

## ANTECEDENTES DA PESQUISA

Bakhtin (2004) ao definir o conceito de signo afirma que este não se trata apenas do reflexo fiel da reprodução da realidade. Para o autor, além de refletir, o signo também refrata, ou seja, revela uma ressignificação do produto original distorcendo-o e, portanto, transformando-o. Assim, considero o processo de produção de sentido um destino que pode ser acessado por diferentes caminhos e atalhos que estão à escolha de quem deseja nele chegar. Compreensões como essa são frutos de estudos e reflexões realizadas na formação continuada de professores da qual participei no ano de 2018. Intitulada “O ensino de línguas e a formação de professores na perspectiva dos novos Letramentos e Multiletramentos” (registro 401722, na Pró-reitora de extensão), a formação foi ofertada aos professores de língua (materna e adicional) do norte do estado do Espírito Santo, mais especificamente, nos municípios de São Mateus, Nova Venécia, Pinheiros e Conceição da Barra. A formação tinha como objetivo investigar os conhecimentos locais dos professores de línguas da escola pública no que diz respeito ao ensino, além de propor reflexões sobre os programas locais de formação inicial e continuada. Outrossim, a formação tinha o intuito de apresentar novos discursos e estudos acerca do ensino de línguas por meio dos multiletramentos, de forma a contribuir com as práticas dos professores bem como estreitar o laço entre a universidade e a escola pública.

As discussões das leituras desenvolvidas sobre os estudos dos Letramentos e Multimodalidade me provocaram a buscar compreender como as práxis de professores de língua inglesa dialogam com essas perspectivas e, possivelmente, analisar como ela pode contribuir com as práticas docentes desses professores da rede municipal de São Mateus. Desta forma, as inquietações despertadas na formação tornaram-se minhas perguntas de pesquisa e as leituras ali discutidas tornaram-se embasamentos teóricos para melhor compreensão dos objetivos propostos. Refletir sobre as práticas de língua inglesa representam tarefa de grande satisfação, pois essa é a minha área de atuação há 15 anos, distribuídos entre diversos espaços tais como escolas públicas, privadas e escola de idiomas. No entanto, a atuação no contexto público tem maior evidência em minha prática, pois é no espaço público que se encontra a maior parte da minha jornada de trabalho, distribuída entre os municípios de Conceição da Barra e São Mateus.

No município de São Mateus, tive a oportunidade de atuar como coordenador de área<sup>1</sup>, o que ressaltou meu interesse por conhecer melhor as práticas dos professores de língua inglesa da rede municipal e, possivelmente, contribuir com eles de alguma forma. Além disso, a experiência como coordenador também me permitiu participar do processo de construção do Programa de Ensino que, nesta pesquisa, busco revisitar e tecer considerações que sinalizam a necessidade de reflexões que precisam ser empreendidas na elaboração de qualquer documento de organização curricular.

---

<sup>1</sup> Coordenador de área refere-se à função designada a um professor convidado pela Secretaria Municipal de Educação para atuar nesta repartição para colaborar com questões que dizem respeito à disciplina que o mesmo ministra. O coordenador de área oferece suporte pedagógico aos demais professores que estão nas unidades escolares

## 1 INTRODUÇÃO

Ensinar línguas no espaço escolar é como reunir sujeitos dispostos a pensar e discutir propostas de melhorias do/no espaço social em que se localizam, pois ao estudar a palavra não estudamos apenas um sinal representativo, mas as várias representações de vida e do cotidiano que ela carrega. Conforme defendem Bakhtin e Volochinov (2004, p. 95) “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial” e este fato fortalece a ideia de que as aulas de línguas devem estar para além da sinalidade e considerar as intenções com as quais as palavras são engendradas na realidade em que se vive.

Contemplar os valores que as palavras carregam nas propostas de ensino exige do professor constante reflexão, estudo e análise de sua prática. Esses pontos reforçam a importância da formação de professores e a constante reflexão da sua prática, sendo essa última o elo com a prática do educador sincronicamente ao tempo em que ela acontece. Sobre esta questão Mattos e Ferraz (2019) posicionam suas vozes advogando que

[...] em uma formação voltada para um mundo mais justo, menos violento e ecologicamente possível, a formação de professores de língua (materna e estrangeiras) está intimamente ligada aos desafios colocados à sociedade contemporânea. É por meio da linguagem e das línguas que as relações supracitadas acontecem (FERRAZ, MATTOS 2019, p. 234).

No cenário do ensino de línguas, as questões dos multiletramentos têm grande destaque e propiciam ao profissional da área oportunidades diversificadas de aplicação. O prefixo *multi-*, atrelado aos letramentos, sugere que sua concepção não acontece de maneira única, logo cada sujeito constituído em sua realidade ressignifica o conhecimento a partir de seus contextos. Nas palavras de Rojo (2012, p. 8), “o trabalho com multiletramentos caracteriza-se como aquele que parte das culturas de referência do aluno e de gêneros para buscar um enfoque crítico, pluralista e ético”. É justamente sobre esses aspectos ideológicos, múltiplos, críticos e éticos no ensino de línguas que a presente pesquisa se dispõe a discorrer.

O histórico do ensino de línguas registra a presença de diferentes métodos que surgiam como promessa de eficiência para o aprendizado. Todavia, ao passo em que

um método surgia, outro mantinha seu destaque até que um novo se apresentasse e assim por diante. De acordo com Leffa (2012), o Método Tradução e Gramática dá início a este percurso metodológico sendo mais tarde seguido cronologicamente pelos métodos: Método Direto, Método Audio-Lingual, o Silent Way, Sugestopedia, dentre outros até chegar na Abordagem Comunicativa. Sobre essa movimentação, o autor explica que

por serem uma reação ao que existia antes, tendem a um maniqueísmo pedagógico sem meio-termo: tudo estava errado e agora tudo está certo. Abordagens pedagógicas, que pela experiência do professor deveriam conviver na prática, tornam-se preceitos antagônicos e irreduzíveis: indução versus dedução, escrita versus fala, significado versus forma, aprendizagem versus aquisição, material autêntico versus material adaptado -são apenas alguns exemplos (LEFFA, 1988, p. 25).

Conforme situado pelo autor, a história do ensino de línguas apresenta diversos métodos, no entanto Leffa (2012) destaca que apenas o Método Tradução e Gramática e, o Método Direto e Abordagem Comunicativa causaram grandes impactos em sua história. Vale destacar, sem vistas a privilegiar nenhum método, que a Abordagem Comunicativa é a que mais se aproxima de uma visão interativa da língua, pois defende que as palavras não têm valor estático e que as relações entre os indivíduos é o que determina a comunicação. Em conformidade com este raciocínio, Leffa (1998, p. 21) assevera que “as palavras não têm apenas significado imediato, aquele registrado no dicionário, mas adquirem um valor específico, relativo ao contexto em que são usadas”.

À luz desse pressuposto, depreende-se que, ainda que haja a adesão a um método, os estudos da língua exigem ligação estreita com os eventos reais da vida dos indivíduos envolvidos na aprendizagem. Por isso, em oposição à ideia de métodos, Kumaravadivelu (2001) nos propõe a refletir sobre o ensino de língua na contemporaneidade denominada por ele como Pós-Método. Balizados nessa perspectiva, os professores conduzem suas práticas seguindo os parâmetros de particularidade, praticidade e possibilidade, em outras palavras, esses parâmetros se resumem respectivamente em valorizar as particularidades do estudante, as práticas do professor e as possibilidades vistas como meta. Sob a égide dessa premissa, a era do Pós-Método surge no cenário educacional com vistas à autonomia de ambos educador e educando.

Dialogando sobre a autonomia, estabelecemos interlocução com o conceito de agência e subjetividade propostos por Cope e Kalantzis (2008). Os autores definem agência como a independência de padrões e a subjetividade como a característica individual do sujeito, considerando-o no processo de produção de sentido. Compreende-se assim, que os sujeitos produzem significados a partir de suas subjetividades e o fazem de maneira autônoma contribuindo então para a diversidade que tece a contemporaneidade. Nesse contexto, ressaltamos que a autonomia/agência na produção de conhecimento são também enfoques nesta pesquisa.

Concentrando nosso diálogo, mais especificamente, no ensino de Língua Inglesa na contemporaneidade, percebemos que este pode, como os demais “componentes curriculares”<sup>2</sup> da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), contar com o auxílio de vídeos, textos com imagens, sons e outros modos que contribuem para a ressignificação do texto. É desta forma híbrida, articulada em eixos linguísticos que a BNCC propõe que o ensino da Língua Inglesa seja conduzido no ambiente escolar. A esse respeito, destacamos o seguinte trecho, nas páginas introdutórias da seção que orienta o ensino de Língua Inglesa:

É imprescindível dizer que esses eixos, embora tratados de forma separada na explicitação da BNCC, estão intrinsecamente ligados nas práticas sociais de usos da língua inglesa e devem ser assim trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar. Em outras palavras, é a língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal que leva ao estudo de suas características específicas, não devendo ser nenhum dos eixos, sobretudo o de Conhecimentos linguísticos, tratado como pré-requisito para esse uso (BRASIL, 2017, p. 245).

Assim, como aponta a BNCC, o que nos conduz aos estudos dos aspectos específicos da língua é o seu caráter multimodal, ou seja, a produção de sentido a partir da integração dos diferentes modos e não da desarticulação entre eles. No que diz respeito ao modo, Street (2012 p. 2) explica que esse conceito “(...) é definido como um grupo de recursos regularmente organizado para produzir significado podendo ser

---

<sup>2</sup> Componente Curricular é o termo utilizado pela BNCC para fazer referência às disciplinas que compõem as áreas de conhecimento Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

imagem, olhar, gesto, movimento, música, fala, escrita etc.”<sup>3</sup>. A noção de multiletramentos realça a ideia de fluidez e variedade da produção dos significados, uma vez que esta perspectiva pedagógica sugere que a produção de sentidos se dá de acordo com a agência dos sujeitos envolvidos.

Portanto, considerando o avanço da tecnologia em que a atualidade está ajustada, parece-nos pertinente pensar em um tipo de ensino que considere as diversas constituições de sujeitos, permita a possibilidade de agenciamento para produzirem sentidos e ofereça diversidade de modos para essa realização. Pensar sobre o ensino de língua inglesa à luz dessas considerações nos move a refletir sobre a quem ela é ensinada, a maneira com que isso é realizado e, sobretudo, que tipo de língua é essa que se pretende ensinar. De acordo com o texto apresentado na BNCC, saber a língua inglesa no mundo digital “potencializa as possibilidades de participação e circulação de práticas sociais”, as quais

aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual) em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua inglesa como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores (BRASIL, 2017, p. 242).

A partir dessa reflexão, ressaltamos a importância de práticas que possibilitem aos estudantes, compreenderem a língua inglesa no seu uso social, dentro dos contextos locais/globais e os possibilitem também, a produção de sentido por meio dela com autonomia.

Essas configurações de ensino, são as razões pelas quais o Grupo de Nova Londres se dispôs a buscar meios para adequar o conhecimento aos variados caminhos de ler, escrever e produzir sentido, e desta forma, foi concebido o conceito de Multiletramentos. Sobre este evento esclarecem Cope e Kalantzis (2008, p. 196) que

nosso objetivo foi reunirmos para nos engajar na questão do que fazer na pedagogia do letramento baseado nas nossas quatro diferentes experiências nacionais e culturais e na diferença das quatro áreas de expertise. O foco era o grande quadro, a mudança de mundo e as novas demandas sendo postas

---

<sup>3</sup> A mode is defined as a regularised organized set of resources for meaning-making, which might include image, gaze, gestures, movement, music, speech, writing etc. (STREET, 2012, p. 2).

sobre os produtores de sentido - na mudança nos locais de trabalho, na mudança como cidadão nos espaços públicos e na dimensão da mudança na nossa vida em comunidade e no mundo. Decidimos que os resultados das discussões do Grupo de Nova Londres poderiam ser encapsulados em uma única palavra - "Multiletramentos" - uma palavra que cunhamos para descrever dois argumentos importantes de ordem cultural, institucional e global.<sup>4</sup>

Outras correntes de estudos sobre letramentos surgiram tais como, letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011), letramento visual (CALLOW, 2005) dentre outros. Menezes de Souza (2011, p. 5) define letramento crítico como aquele que "situa a produção de significação sempre em termos de *pertencimento sócio-histórico* dos produtores de significação, e postula tanto leitores quanto autores como igualmente *produtores de significação*". Sobre o Letramento Visual, Callow (2005) situa o termo "novos tempos" cunhado por Luke & Elkins (1998) para retratar a mudança no cenário econômico e social que influenciou a literatura e os diversos tipos de textos, dentre eles, os visuais, que apoiados na Multimodalidade, estimulam a criticidade de seus leitores. Sobre este tipo de texto Callow (2005, p. 2 *apud* Semali, 2001) advoga que

imagens visuais formam uma parte integrante das novas discussões sobre letramento, onde os alunos precisam ler / ver, criticar e criar uma variedade de textos visuais, desde imagens estáticas individuais em um livro de imagens, até páginas multimodais da web e as imagens em movimento da televisão e do cinema (CALLOW, 2005, p. 2).<sup>5</sup>

Considerando, portanto, as postulações sobre esses novos estudos de letramentos<sup>6</sup>, compreendemos a importância de caminhar no mesmo sentido para onde esses novos tempos nos conduzem, ou seja, para o território de onde os educandos da contemporaneidade são nativos: a era digital e tecnológica. O ensino de línguas, como

---

<sup>4</sup> Our purpose for meeting was to engage on the issue of what to do in literacy pedagogy on the basis of our different national and cultural experiences and on the basis of our different areas of expertise. The focus was the big picture, the changing world and the new demands being placed upon people as makers of meaning - in changing workplaces, as citizens in changing public spaces and in changing dimensions of our community lives, our lifeworlds. We decided that the outcomes of the New London discussions could be encapsulated in a single word - 'Multiliteracies' - a word we coined to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional and global order (COPE, KALANTZIS, 2008, p. 196).

<sup>5</sup> Visual images form an integral part of the new literacy discussions, where students need to read/view, critique and create a variety of visual texts, from single still images in a picture book, through to multimodal web pages and the moving images of television and film (CALLOW, 2005, p. 2).

<sup>6</sup> O termo multiletramentos faz referência às novas perspectivas dadas ao conceito de letramentos após os estudos de Street (2014). Esse movimento conferiu uma visão ideológica e social à compreensão dos letramentos fazendo surgir novas correntes, dentre elas, os multiletramentos - nomenclatura que consideramos nesta pesquisa para fazer menção aos novos estudos dos letramentos, os quais estão para além de uma visão estrutural e tradicional da leitura e escrita.

a língua inglesa por exemplo, é uma ponte entre o conhecimento da língua e o conhecimento ontológico dos sujeitos de aprendizagem, pois por meio delas verifica-se a oportunidade de analisar o discurso e discutir sobre os caminhos que o levaram a estar construído daquela forma tendo em vista que seu emissor/autor fez escolhas para concebê-lo como tal e essas escolhas estão atreladas à classe social, ao gênero e às intenções de seu produtor.

Acolhe-se nessa reflexão, a necessidade de descolonização da língua como sugere Menezes de Souza (2019), portanto, tornando-a livre de ser um pertence territorial e passa a ser “de todo mundo” (p. 246). Soma-se a esse fato as diferentes variações que a língua inglesa apresenta e que são relegadas no processo de ensino-aprendizagem.

No diálogo sobre a colonialidade da língua, Rajagopalan (2009) assevera que a “ideologia da língua padrão continua a ser introduzida, porém desta vez pela porta dos fundos”<sup>7</sup> (p. 103), o que faz com que o olhar crítico no ensino seja considerado mais enfaticamente a fim de deflagrar os padrões subjacentes nesse ensino, os quais homogeneízam e segregam as práticas de comunicação. Através da Língua Inglesa, e valendo-se do destaque que ela ocupa no mundo, percebe-se a chance de analisar como os discursos sobre determinados fatos locais ou globais são conduzidos em diferentes partes do mundo. Desta forma, torna-se possível aos sujeitos envolvidos na aula, compreender a si mesmo e a sua cultura a partir do momento em que se traça um paralelo com outras culturas. A este respeito, concordamos com Celani (1999) ao defender que

Aulas de Língua Inglesa podem aumentar o conhecimento de mundo dos estudantes, dando a eles noção sobre como as questões sociais são negociadas a nível global, estabelecendo comparações a fim de compreender como problemas específicos são negociados no Brasil (CELANI, 1999, p. 32).<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> (...) so the standard language ideology is sneaked in, only this time through the back door” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 103).

<sup>8</sup> English language class can improve the learner’s knowledge of the world, giving them access to how social questions are dealt with at global level, and establishing a comparison with how specific problems are dealt with in Brazil (CELANI, 1999, p. 32).

As asserções de Celani (1999) conduzem ao entendimento do caráter social que o ensino de Língua Inglesa carrega e que considerá-la como um componente curricular voltado ao “mero pretexto para prática de formulários gramaticais”<sup>9</sup> (p. 32) significa ir de encontro à realidade atual. Em 2019, um estudo do British Council mostrou que ao contrário de nove estados brasileiros pesquisados, doze, entre eles o estado do Espírito Santo, apresentaram dedicação mais concentrada nas perspectivas estruturais ou gramaticais da Língua Inglesa em suas propostas de ensino.

No município de São Mateus-ES, a pesquisa de Biancardi (2019) se dedicou a compreender como o programa de ensino de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental foi organizado, além de buscar compreender a concepção de língua que subjaz o documento e como os professores dialogam com ele. Nessa perspectiva, a pesquisa apresenta um histórico de implementação do programa de ensino que surge em decorrência de planos emergenciais e determinações políticas. Em suas considerações, Biancardi (2019) apontou que, ainda que os professores manifestem esforços para compreender a língua inglesa para além de uma visão estruturalista, permanecem presos a uma visão curricular instrumental e uma concepção de língua estruturalista em suas práticas mesmo que busquem transgredi-las. A pesquisa, portanto, revela que há uma oscilação entre a disposição dos professores em transgredir, mas ao mesmo tempo, percebe-se uma tendência à perpetuação de uma obediência ao sistema. Resultados como esse, apontam para a necessidade de desenvolver pesquisas que buscam cada vez mais a compreensão desse sistema que possui uma força tão centrípeta que se torna tão difícil fugir dele.

Concordamos com as palavras de Ferraz (2020) que se refere ao sistema como um mecanismo e considera urgente reconhecer a maneira como cada um de nós enxerga esse mecanismo. Portanto, dialogar com aqueles que de alguma maneira não veem ou normalizam a continuidade do mecanismo é o que, como sugerimos anteriormente, estimulam a necessidade de pesquisas que compreendam e contribuam para a redução da força desse mecanismo na educação.

---

<sup>9</sup> (...) a mere pretext for the practice of grammatical forms (CELANI, 1999, p. 32).

Por fazer parte da rede municipal de ensino, em que ainda se verifica a dicotomia entre concepções e práticas apresentadas por Biancardi (2019), é a razão que me leva a desenvolver o presente estudo, no sentido de continuar a propor reflexões sobre a educação em língua inglesa. Dessa forma, espero, com esta pesquisa, convidar o leitor a refletir que o ensino de Língua Inglesa pode ir além dos resultados apontados pela pesquisa do British Council e, sobretudo, direcionar essa reflexão ao ensino da Língua Inglesa no município de São Mateus.

O desejo de dedicar-me à pesquisa acadêmica no âmbito da Língua Inglesa revela meu lugar de fala neste trabalho, pois desde o ano de 2011, divido a prática do ensino de Língua Inglesa em escolas de idiomas e na rede pública. A oportunidade de atuar como coordenador de área de Língua Inglesa na Secretaria Municipal de São Mateus (doravante SME) proporcionou-me a possibilidade de estar presente junto a outros colegas da área em encontros de formação com a universidade e ressignificar as epistemologias e concepções do ensino de língua que eu detinha até então. Portanto, com novas perspectivas - as mesmas das quais me apropriei para discorrer as linhas desta introdução (multiletramento, métodos, pós-métodos e concepções sobre o caráter social da língua) busquei apoio acadêmico para fortalecer a reflexão sobre a minha prática.

A pesquisa de Biancardi (2019) ainda revela o desejo dos professores de Língua Inglesa de encontrar possibilidades de atuação no ensino da língua de forma emancipada, engajada e com maior visibilidade ao contexto local e a questões emergentes na sociedade global, contudo, os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de formações e espaços que fomentem tais reflexões. Nesses moldes, espera-se que o ensino da língua contribua com a constituição do educando em um cidadão crítico, entendido por Menezes de Souza (2019) como aquele que questiona o modelo que lhe é dado e não simplesmente o reproduz.

Em defesa de um ensino de línguas mais livre de parâmetros tradicionais como métodos e conteudismos, Menezes de Souza (2019) sugere que o ensino aconteça com o conceito de “conhecimento de baixo para cima” (p. 254), desta forma ele define seu conceito de língua como aquele que tem “um foco sobre práticas de usuários e não sobre sistema, portanto, não é algo que implica em um modelo a ser reproduzido.

Nosso enfoque sobre uma educação crítica, de novo, não é um modelo conteudístico” (p. 254).

Na perspectiva do autor, o conceito “de cima para baixo” traduz um conhecimento que não parte de um conceito estabelecido por um estudioso renomado (de cima), mas da dúvida e do questionamento daqueles que não assimilam tal conhecimento e buscam compreendê-lo (de baixo). Frente a um documento com propostas curriculares estabelecidas, professores de Língua Inglesa, bem como de outros componentes curriculares, podem sentir a necessidade de encontrar aberturas para o exercício da autonomia enquanto docentes e, assim, incluir propostas de acordo com seus saberes e, principalmente, de acordo com o contexto escolar em que está inserido. Sobre esse contexto, Duboc (2012) sugere o exercício da prática que chamou de “atitude nas brechas”, onde atitude e brecha dependem um do outro para promover a transformação do ensino, assim como a combustão e o comburente. Na voz da autora a atitude é como o combustível e a brecha é como o comburente, assim

[...] da mesma forma que um pedaço de madeira não reage por si só sendo dependente de um meio propício (oxigênio, por exemplo) para sofrer combustão, a atitude curricular de que falo aqui depende das brechas que emergem do próprio contexto de formação dos professores, de cujo processo resultaria o próprio agenciamento dos sujeitos envolvidos. As brechas estão lá, na sala de aula, emergindo a qualquer instante: é a atitude docente sobre essas brechas no currículo que irão possibilitar o agenciamento crítico (DUBOC, 2012, p. 94).

Diante de um currículo com propostas e modelos pré-determinados o foco deve ser direcionado às imprevisibilidades e emergências (as brechas) que ocorrem no contexto escolar e é “[...] a atitude docente sobre essas brechas no currículo que vai possibilitar o agenciamento crítico” (DUBOC, 2012, p. 94). Faz-se importante lembrar que o presente trabalho, ao tratar do ensino de Língua Inglesa, considera esta ótica de ensino de língua que não ignora e nem suprime as situações que circundam o meio, ao contrário, se apropria destes e admite que seus agentes de aprendizagem façam escolhas dos recursos e modos disponíveis para ressignificar tais eventos exercendo assim o agenciamento crítico.

Acerca do debate sobre proposta curricular, tomamos como referência atual o Programa de Ensino de Língua Inglesa do município de São Mateus, elaborado em

2018 pelos técnicos da Secretaria Municipal de Educação em colaboração com os professores da rede. O documento apresenta, predominantemente, a estrutura e as propostas da Base Nacional Comum Curricular para nortear as práticas de ensino de Língua Inglesa nas unidades escolares do município. Veremos no capítulo de análise, o histórico, a concepção de língua(gem)<sup>10</sup> desse documento.

Para o diálogo sobre língua inglesa e propostas curriculares, sustentamos nosso trabalho em Duboc (2011) onde a autora põe a questão da “[...] necessidade de discutir epistemologias que fundamentam propostas curriculares para o ensino de língua inglesa nos cursos de formação de professores” (p. 739), a fim de que os mesmos assumam a postura crítica sobre suas práticas diante de propostas curriculares e os conceitos de língua(gem) atrelados aos contextos locais/globais. Nos moldes desta discussão, nosso trabalho adota a noção de um currículo mais próximo do que a autora chama de um “caráter desconstrutivista” (p. 141) no sentido etimológico do termo, que vem da ação de desconstruir. Em outras palavras, os currículos de Língua Inglesa desconstruídos de imposições e construídos a partir das situações locais sem perder de vista as emergentes situações que fazem parte das realidades de todos os sujeitos do espaço escolar.

Acolhendo essas postulações, compreendemos que posicionar-se diante dos fatos e assumir uma postura crítica torna o sujeito pertencente do meio e da sua realidade, afastando - o daquilo que Freire (1994, p. 85) chamou de “o ser anfíbio”, ou seja, aquele que vive em dois lados sem definir seu lócus. Consoante a este pensamento, Menezes de Souza (2011) propõe a reflexão de estar “no mundo e com o mundo”. Assim, dialogando sobre a criticidade, o autor refere-se aos leitores e autores como

[...] sujeitos sociais cujo “eus” se destacaram e tiveram origens em coletividades sócio-históricas de “não-eus”, isso não apenas cria um sentido de identidade e pertencimento para o sujeito social, mas também uma consciência histórica: “...mais do que estar no mundo, ficando com o mundo criamos o tempo. Quer dizer, começamos a fazer história (p. 5).

---

<sup>10</sup> Neste trabalho, tomarei como termo conceito/concepção de língua como conceito/concepção de língua(gem) considerando língua e linguagem como termos intercambiáveis, no entanto, conheço as especificidades entre os conceitos de cada termo.

Diante das contribuições apresentadas, acreditamos que o ensino de Língua Inglesa pautado na perspectiva dos multiletramentos oferece maiores possibilidades para o surgimento de atitudes críticas com vistas a alcançar uma prática transformadora. Acreditamos ainda, que os fatos sociais e políticos descortinados no contexto global e local representam grandes pressupostos para uma atitude responsiva dos sujeitos da aprendizagem desempenhando um importante papel na sociedade.

As questões situadas até aqui levam-nos a compreender que, embora nos deparemos com uma proposta de ensino cunhada sob preceitos legalmente estabelecidos, devemos encontrar brechas para atuar sobre elas a fim de uma educação linguística transformadora. Instigados pela busca por conhecimento, apresentamos algumas perguntas que norteiam esta dissertação, a qual possui como cerne as perspectivas dos multiletramentos e as práticas dos professores de Língua Inglesa da rede pública de ensino do município de São Mateus:

- Como as práticas de um professor de Língua Inglesa da rede municipal de São Mateus dialogam com as perspectivas dos multiletramentos?
- Quais concepções de lingua(gem) o professor de Língua Inglesa considera para nortear seus trabalhos?
- Que contribuições a pedagogia dos multiletramentos pode oferecer para a educação linguística na rede municipal de São Mateus?

A partir dessas perguntas, destacamos como objetivos desta pesquisa.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo geral

- Pesquisar a práxis de um professor de língua inglesa da rede municipal de São Mateus a partir das reflexões dos estudos dos (multi)letramentos.

### 1.1.2 Objetivos específicos

- Compreender as concepções de língua(gem) subjacentes nas práticas do professor de Língua Inglesa;
- Compreender a relação que o professor mantém com o Programa de Ensino da rede para nortear a sua prática;
- Pesquisar/Investigar as contribuições dos multiletramentos para se pensar o ensino de Língua Inglesa no contexto de ensino do município de São Mateus;

No intuito de buscar respostas aos questionamentos apresentados, bem como alcançar os objetivos almejados, tomamos como base a perspectiva dos multiletramentos aqui concebida como aquela que, não apenas enxerga a variedade de contextos e culturas, mas a insere no processo de ensino e, por perceber tal variedade e suas diferentes constituições, considera diversas possibilidades para a produção de significados sejam eles em “língua escrita ou oralidade; representação visual, auditiva, tátil, gestual ou espacial” (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 178) no espaço escolar. Dessa forma, o aprendiz que traz para a sala de aula, perspectivas a partir de sua herança cultural, passa a produzir sentidos fazendo novas escolhas de recursos a ele apresentados, porém não desconsidera o repertório que já possui.

Nas palavras de Cope e Kalantzis (2009), “em uma pedagogia de multiletramentos, todas as formas de representação, incluindo a linguagem, deveriam ser consideradas como um processo dinâmico de transformação ao invés de um processo de reprodução (p. 175)”. Ao redesenhar aquilo que foi apresentado ao seu conhecimento, o aprendiz se torna um produtor de sentido e ao fazê-lo, comprova o aspecto de autonomia à qual a perspectiva de (multi)letramentos está intimamente vinculada.

No que se refere às aulas de Língua Inglesa, esta perspectiva se torna pertinente, pois verifica-se a oportunidade de analisar questões que permeiam o contexto de outros lugares por meio da língua e refletir sobre eles considerando o contexto local.

Nesse viés, ressaltamos o caráter crítico que os multiletramentos carrega por reconhecer os diferentes contextos, culturas e modos de significar e, por isso, “dá ouvidos” a vozes que ecoam de maneiras diferentes, e abre caminhos para reflexões e debates sob diferentes vieses. Nas aulas de Língua Inglesa, esta criticidade traz à baila o exercício do respeito às diferenças (sobretudo) linguísticas no âmbito global e que, conseqüentemente, remete às diferenças linguísticas no território nacional/local.

Falar sobre aspectos de criticidade no ensino de línguas nos leva a refletir sobre o conceito desse ser crítico que, como aponta Monte Mor (2015, p. 3) “permite vários entendimentos” que vão desde uma opinião acerca de produtos culturais como filmes, teatros ou música; a uma insatisfação por algo. Embora o termo nos direcione a outras interpretações, concordamos com a autora ao definir o termo crítico como “*o exercício da suspeita*”, que por sua vez, “pode gerar uma crise nos sentidos ou nas visões de mundo que integram um círculo interpretativo e que a ruptura desse círculo desestabiliza as certezas dos sentidos e visões de então, abrindo espaço para a construção da crítica” (MONTE MOR, 2015, p. 7).

Desse modo, entendemos a relevância de considerar a concepção de crítico como apontado por Monte Mór (2015), pois acreditamos que essa concepção possibilitará os educadores considerar questões que estão para além da estrutura linguística (sem desconsiderá-la), contemplando as realidades onde os educandos estão inseridos, contribuindo com o aprendizado da língua e com a formação de agentes transformadores.

Outrossim, considerar as perspectivas dos multiletramentos nas aulas de Língua Inglesa é dar ciência aos aprendizes de que eles estão diante de um fenômeno (a língua) que faz parte de sua realidade e que é possível compreendê-la sem exaurir-se em práticas pautadas num ideal perfeito. Eis, portanto, outra razão para se considerar a perspectiva dos multiletramentos nas aulas de Língua Inglesa: dedicar-se a uma língua adicional com a identidade dos aprendizes e, assim, romper o contrato com territórios que a tomam como propriedade impondo padrões e regras para seu aprendizado e tornando colonos os indivíduos que se dispõem a conhecê-la.

A justificativa da presente pesquisa dá-se pela necessidade de dar mais visibilidade - ao contrário do que propõe o Programa de Ensino da rede - a uma educação em língua inglesa que vai além de estudos da estrutura da língua. O desenvolvimento deste trabalho justifica-se, ainda, pelo anseio de conhecer e colaborar com a prática docente de um professor e compreender como os multiletramentos podem contribuir no ensino de Língua Inglesa da rede municipal de São Mateus.

Portanto, delineamos o nosso trabalho pensando na Educação Básica buscando uma interlocução com estudos de Duboc, Kawachi-Furlan, Ferraz e Mizan (2019) através do raio - x que estes autores fazem dos problemas presentes na educação na atualidade, e apontam "[...] movimentos e políticas sob forte influência religiosa e ideológica que se colocam afeitas ao controle, à padronização e à normatividade" (p. 6). Assim, sugerem os autores

Em plena sociedade marcada por um neoconservadorismo, cujos projetos políticos visam apagar a criticidade nas escolas, é fundamental investirmos na continuidade do debate inaugurado e já consolidado pelos estudos sobre letramentos por conta de seu caráter questionador, problematizador e dialógico (p. 8).

Apoiados nessas reflexões, tomamos impulso para contribuir com estudos que reconhecem tais entraves que vão na contramão de todos preceitos epistemológicos aos quais os estudos dos novos letramentos têm se dedicado (re)conduzindo o ensino ao processo canônico, à desvalorização e à invisibilidade das práticas sociais.

Um ensino que considera uma multiplicidade de produção de significados, expressos de diferentes modos e produzidos conforme realidades específicas dos sujeitos, são reflexos de um processo de formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Embora a formação de professores não seja foco em nossa pesquisa, corroboramos com os apontamentos de Gimenez (2005, p. 15) sobre a necessidade de "[...] políticas de formação de professores de línguas e considerar as escolas como espaços de formação contínua".

Nesse diálogo sobre formação, ressaltamos o trabalho de Araújo e Pinheiro (2020) que propõe uma formação continuada docente para professores da área de Linguagens e Códigos sobre multimodalidade e letramento multimodal crítico. A

pesquisa mostrou que os professores inseridos na formação continuada tiveram maior predisposição para planejar suas aulas a partir dos conceitos de letramento multimodal e passaram a preocupar-se com a oferta de um ambiente mais crítico em suas propostas didáticas. Isso nos leva a crer que os efeitos de um processo contínuo de formação são essenciais para a constituição de um ensino de qualidade.

Nesse percurso, buscamos elencar um conjunto de pesquisas que foram realizadas no sentido de, assim como nosso trabalho, compreender a Educação Linguística em Língua Inglesa na educação básica a partir da perspectiva dos multiletramentos. Assim, construímos um levantamento utilizando o descritor *estudos dos letramentos* na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD da UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), onde encontramos 220 trabalhos. É importante mencionar que esse resultado inclui pesquisas que pertencem a outras áreas de conhecimento, logo, por uma questão de concordância com a nossa área, selecionamos as pesquisas do tipo dissertação de mestrado relacionadas apenas aos estudos de Língua Inglesa.

Para melhor delimitação da pesquisa ao nosso tema, adicionamos o descritor ensino de Língua Inglesa, logo a busca *estudos dos letramentos + ensino de língua inglesa* resultou em 85 produções registradas no repositório da universidade. No intuito de encontrar pesquisas ainda mais próximas ao escopo de nosso trabalho, adicionamos o descritor *educação linguística em língua inglesa* que revelou 66 trabalhos.

No intuito de verificar trabalhos realizados em períodos que não se distanciam do momento em que nossa pesquisa acontece, filtramos apenas os trabalhos realizados nos anos de 2017, 2018 e 2019. Os quadros organizam os trabalhos apresentados nos programas PPGEEL (Programa de Pós-graduação em Linguística) (figura 1) e PPGEEB (Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica) (figura 2), os quais foram nossas fontes de busca.

Quadro 1 - Resultado da busca - Repositório Institucional da UFES (RiUfes)

<b>PPGEL (Programa de Pós-graduação em Linguística) – UFES</b>		
<b>Pesquisa</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>

Changing Stories: uma proposta nos novos pátios para o ensino de inglês como língua adicional.	Fernanda Sales Pietroluongo	2017
Abordagens Híbrida e CLIL Invertida: Tensões E Diálogos entre Ensino e Educação Linguística.	Sebastião Lima	2017
A Leitura nas Aulas de Inglês: Problematizações Por Meio do Teatro Lido.	Jackson Gomes Reder	2017
Abordagem Híbrida na Formação Inicial de Professores de Inglês: Integrando As Novas Tecnologias.	Ana Rachel Mendes	2017
Educação Neoliberal, Escolas Tecnicistas e Ensino de Língua Inglesa: Conexões e Tensões.	Marianne Vieira Guimarães	2018
Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo.	Mariana Cardoso Reis Merlo	2018
A Educação Crítica em Língua Inglesa em uma Comunidade desfavorecida do Espírito Santo: Eu, o Outro, e o Outro Eu.	Camila Oliveira Fonseca	2018
Além do que se Vê: Educação Crítica e Letramentos, Formação de Professores e Prática Docente no Ensino de Inglês com crianças de 2 a 5 Anos.	Liliane Malta	2019

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 2 - Resultado da busca no Repositório do CEUNES

<b>PPGEEB (Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica) - CEUNES/UFES</b>		
<b>Pesquisa</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
O ensino de leitura em Língua Inglesa sob a ótica dos gêneros, multiletramentos e da multimodalidade: do livro didático à prática de professores da escola pública.	Vanessa Tiburtino	2019
O ensino de Língua Inglesa como língua adicional e os currículos: um estudo na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos	Andressa Biancardi Puttin	2019

Fonte: Elaborado pelo autor

Das dissertações de mestrado levantadas, destacamos no quadro a seguir, aquelas que chamaram nossa atenção observando os quesitos título e resumo que de alguma

forma convergem e dialogam com os propósitos de nossa pesquisa uma vez que tratam do ensino na educação básica pautado nos referenciais das teorias dos letramentos, além de se estruturarem por meio de pesquisa participante. Ressaltamos nessas pesquisas, bem como na nossa, a Educação Linguística em Língua Inglesa como prática social abrindo caminhos para a criticidade e a ética nas relações entre os sujeitos.

Quadro 3 - Pesquisas que se aproximam da nossa temática

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Programa</b>
O ensino de leitura em Língua inglesa sob a ótica dos gêneros, multiletramentos e da multimodalidade: do livro didático à prática de professores da escola pública	Vanessa Tiburtino	2019	PPGEEB - CEUNES/UFES
O ensino de língua inglesa como língua adicional e os currículos: um estudo na perspectiva da pedagogia dos multiletramentos	Andressa Biancardi Puttin	2019	PPGEEB - CEUNES/UFES
Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguísticas nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo	Marianna Cardoso Reis Merlo	2018	PPGEL - UFES
A Educação Crítica em Língua Inglesa em uma Comunidade desfavorecida do Espírito Santo: Eu, o Outro, e o Outro Eu.	Camila Oliveira Fonseca	2018	PPGEL - UFES

Fonte: elaborado pelo autor

No âmbito do Programa de Pós-graduação de Ensino na Educação Básica (CEUNES-UFES), destacamos as produções de Tiburtino (2019) e Biancardi (2019). Tiburtino (2019) se propõe a analisar, sob a ótica dos multiletramentos, as aulas de leitura em língua inglesa a partir dos textos propostos nos livros didáticos. Os resultados encontrados pela autora apontam a necessidade de maior dedicação aos aspectos sociais da prática de ensino de línguas, sobretudo no sentido de estimular o engajamento, a resignificação de sentidos e a formação cidadã, visto que são esses os pilares dos estudos dos multiletramentos.

Biancardi (2019) pôs-se a investigar os percursos da construção do Programa de Ensino de Língua Inglesa do município de São Mateus - ES e a apropriação que os professores fazem deste documento. Os resultados dessa análise mostraram que há um enfrentamento por parte desses profissionais frente às propostas engessadas no documento e assim buscam transgredi-las, porém, ao mesmo passo que buscam fazê-lo, recaem sob a condição de submissão ao sistema.

Quanto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), chamaram a nossa atenção as pesquisas de Fonseca (2018) e Merlo (2018). Em seu trabalho, Merlo (2018) dedicou-se a investigar a relação das propostas de formação inicial de professores de inglês direcionadas ao ensino da língua para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da análise crítica sobre os documentos das instituições que ofertam formação dos professores, a autora apresenta resultados que apontam para a necessidade de discussões mais profícuas sobre a educação linguística pensada para o público em questão.

A dissertação de Fonseca (2018) apresenta uma proposta de ensino de Língua Inglesa por meio de práticas pedagógicas situadas, que valorizam as diferenças e priorizam o contexto local onde foi realizada a pesquisa. Este local, por sua vez, trata-se de um ambiente socialmente desfavorecido no que diz respeito a aspectos socioeconômicos e influência ideológica de diversas formas de poder ali existente. Em suas considerações finais, a autora nos leva a refletir sobre os resultados de transformação do outro e de si (outro eu) quando as propostas de ensino estão atreladas aos aspectos sociais e reais do contexto.

Através da apreciação dos trabalhos mencionados foi possível verificar que pesquisadores em ambos os programas têm se dedicado à discussão sobre propostas para o ensino de Língua Inglesa nos currículos, livros didáticos além de debates sobre políticas linguísticas para o ensino da língua. Verifica-se, também, o diálogo sobre a educação linguística face às influências da globalização e os contextos que giram em torno do professor, tais como a formação inicial e seu diálogo com os currículos e as realidades dos educandos com quem lidam. Percebe-se, desta forma, que a preocupação com uma educação linguística mais crítica, situada e reflexiva se faz presente nas pesquisas sobre ensino de línguas.

Percorrendo esses caminhos, a presente pesquisa visa conhecer a prática de um professor de língua inglesa da rede municipal de São Mateus e compreender o diálogo de sua práxis com as perspectivas dos multiletramentos. A busca por essa compreensão dar-se-á de forma colaborativa, promovendo diálogos com o professor a partir de uma pesquisa participante de caráter exploratório. Essa metodologia visa compreender as concepções de lingua(gem) do professor, a pedagogia que ele utiliza e, nesse percurso, compreender a relação da sua prática com as reflexões dos multiletramentos. Nesse processo dialógico busca-se ressignificar ou potencializar uma educação linguística em Língua Inglesa do Ensino Fundamental da escola pública no Norte do Espírito Santo.

Para melhor compreensão do nosso estudo, somam-se as considerações iniciais, os direcionamentos teóricos e a justificativa, os capítulos da dissertação encontram-se organizados da seguinte maneira:

- Os caminhos metodológicos que percorremos no intuito de ir ao encontro dos objetivos aos quais nos propusemos alcançar;
- O capítulo seguinte destina-se à discussão dos referenciais teóricos e alguns conceitos que fazem parte das reflexões sobre Educação Linguística presentes em nossa pesquisa, tais como: a linguagem sob a visão sócio-interativa, os estudos dos letramentos, novos letramentos, multimodalidade e educação linguística crítica na educação básica;
- No quarto capítulo apresentamos as análises e reflexões dos dados obtidos a partir da participação dos colaboradores da pesquisa e por fim, as considerações finais.

## 2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

A realização da presente pesquisa acontece por meio de procedimentos metodológicos que constituem uma pesquisa de base qualitativa, visto que não considera resultados mensurados quantitativamente. No entanto, o fato de não manipular variáveis mensuráveis não define a pesquisa qualitativa por completo. André (2005) conceitua este tipo de pesquisa como aquela que traz uma “visão holística dos fenômenos”, ou seja, a utilização de uma ótica de pesquisa que engloba todos os elementos que envolvem a situação pesquisada considerando os sujeitos em interação nesta situação e a maneira com que respondem a ela.

Com base nas considerações de Lüdke e André (2014) a pesquisa qualitativa é descrita como aquela que “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (p. 14). Em síntese, as autoras prosseguem destacando as cinco características básicas da pesquisa qualitativa a saber:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; [...]
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos; [...]
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; [...]
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. [...]
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (Lüdke e André, 2014, p. 12 - 14).

É justamente pela proposta de ir ao ambiente pesquisado e analisar as situações a partir da observação dos sujeitos em interação com os mesmos que a presente pesquisa se caracteriza como qualitativa. Dentre os desdobramentos da pesquisa qualitativa destacamos a pesquisa participante que é constituída por procedimentos dos quais lançaremos mão para realizar nossa pesquisa. Este tipo de pesquisa segundo Schmidt (2006) é aquele em que o pesquisador se insere em um “campo de investigação” formado por aspectos da vida do outro e este, por sua vez, “é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador e interlocutor” (p. 14).

Dentre os aspectos utilizados por Schmidt (2006) ao descrever a pesquisa participante, destacamos o aspecto colaborativo, o qual melhor caracteriza nosso processo metodológico. Dessa maneira, reconhecemos nossa pesquisa como colaborativa, pois as ações aqui propostas acontecem em sua totalidade com o professor participante no intuito de “investigar um fenômeno complexo e também contribuir com a formação pedagógica” (LACERDA, 2014, p. 3).

No diálogo acerca da pesquisa participante, Brandão e Borges (2007) apresentam detalhes deste tipo de pesquisa, que é caracterizada por conceitos que se verificam em nossa pesquisa tais como: “uma pesquisa participante deve ser praticada como um ato de compromisso de presença e participação claro e assumido” (p. 54); “uma verdadeira pesquisa participante cria solidariamente, mas nunca impõe partidariamente conhecimentos e valores” (p. 55).

A presente pesquisa se enquadra nos moldes apontados anteriormente, pois toma como participantes, um professor de Língua Inglesa com quem o pesquisador assume o compromisso de realizar diálogos e reflexões que proporcionem novas perspectivas para a prática docente. Vale ressaltar que, por necessidade de delimitação, optamos pela participação de um professor e não vários, pois desse modo, encontramos maiores condições de interlocução, acompanhamento e inserção no lócus da pesquisa.

O trabalho com o professor consiste, inicialmente, em conhecê-lo por meio de encontros para diálogos na escola onde atua e/ou encontros online. Nos diálogos com o professor, as questões a serem respondidas buscam compreender a sua relação com o programa de ensino, como ele elabora a sua prática a partir desse documento e compreender sua concepção de língua. A partir daí, pesquisador e professor realizam encontros para interlocuções, reflexões e elaboração de práticas que dialogam com os estudos dos letramentos, referencial teórico que vem sendo destacado nesta pesquisa como a perspectiva que rompe com a ideia de estudos canônicos, tradicionais e autônomos.

As compreensões resultadas a partir desse processo colaborativo acontecem como descreve Schmidt (2006, p. 37),

na situação de campo, pesquisador e colaborador fazem um esforço intelectual, cognitivo e afetivo de mútua compreensão, negociando a pertinência de determinadas temáticas, aprofundando a exposição de modos de sentir e de pensar, retomando aspectos lacunares, obscuros ou intrigantes dos relatos e das observações e reasentando, sempre que necessário, uma espécie de contrato ou pacto de trabalho compartilhado.

O professor participante também se torna objeto de estudo e, essa reflexão sobre sua prática pode provocar transformá-la, bem como sua concepção de língua tornando-se um fator importante para compreender as contribuições desses estudos no contexto escolar. Com base nesse pressuposto, Lacerda (2014, p. 4) afirma que

a pesquisa colaborativa enseja ao professor o momento de investigação sistemática e orientada de sua prática em parceria com o investigador, atuando como mediador, oferecendo apoio intelectual aos professores em autorreflexão, tendo o sentido e a intencionalidade da transformação da prática.

Para a realização de uma análise profícua, utilizaremos alguns instrumentos sugeridos por Thiollent (1986) dentre eles o “diagnóstico da situação”. Por se tratar de uma pesquisa participante, não se verifica nesta pesquisa ações que transformam diretamente os sujeitos/espço.

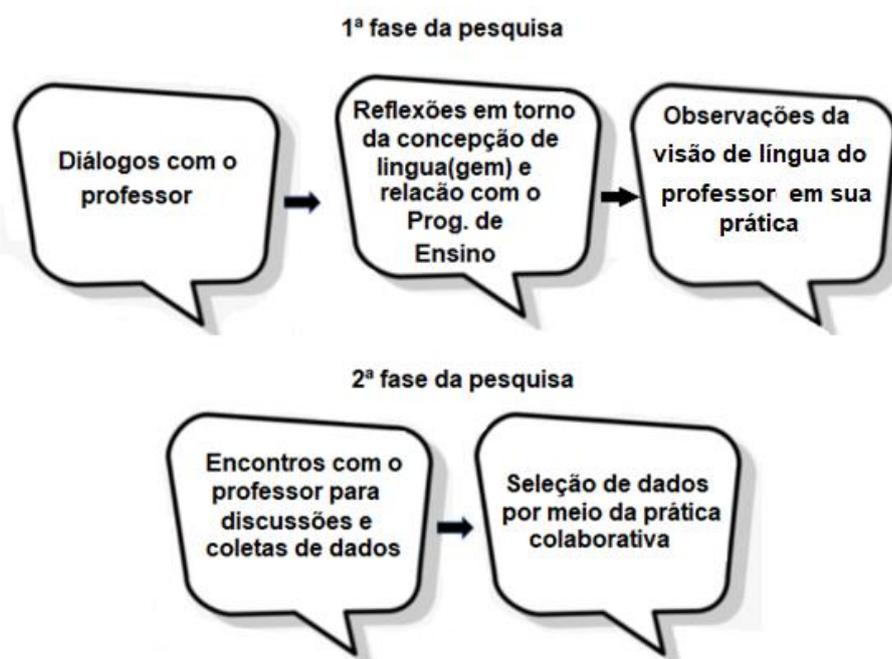
No que diz respeito à análise dos resultados das ações propostas, corroboramos com as asserções de Thiollent (1986) ao definir o processo de argumentação na investigação social como “previsões argumentadas, estabelecendo qualitativamente a probabilidade de tal acontecimento, o que, de fato, não está aquém da nossa atual capacidade de antecipação em matéria de assuntos sociais” (p. 74). Assim, lançaremos mão do caráter qualitativo de argumentação baseado nos fatos observados, para compor a análise dos resultados da presente pesquisa tendo em vista os referenciais teóricos que norteiam o nosso trabalho.

Dadas essas considerações, apresentamos as etapas que organizam nossa pesquisa. A primeira fase ocorre durante o primeiro semestre de 2021, tempo ainda marcado pelas restrições da pandemia de Covid-19, logo a interação com o participante acontece remotamente em 5 encontros pela ferramenta *Google Meet*, onde também ocorrem as observações de 5 aulas do professor. Durante essa fase acontecem também os estudos do programa de ensino da rede para, junto aos demais dados,

discorreremos sobre as compreensões iniciais em nossa pesquisa. É importante ressaltar que, nessa fase, os diálogos com o professor participante apresentam-se como oportunidade para melhor conhecimento do perfil do colaborador, pois dessa forma será possível compreender a perspectiva que ele tem sobre o programa de ensino, a relação que ele mantém com o documento para nortear sua prática. É esse conjunto de ações que nos levará a compreender a concepção de lingua(gem) do professor.

A segunda fase é o momento da ação colaborativa com o professor e esse momento acontece durante o primeiro semestre do ano de 2022, momento em que as restrições da pandemia se tornam mais flexíveis, por isso a interação com o professor ocorre presencialmente em 5 encontros para criar espaços de discussões teórico-metodológicas e reflexivas. Nesta fase, pesquisador e professor pensam/elaboram práticas de educação linguística em língua inglesa tendo em mente uma das turmas/escola onde o professor atua considerando o repertório do professor no que diz respeito a suas concepções e materiais que utiliza.

Figura 1 - Etapas da pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor

Dado o contexto da pandemia de COVID-19 em que a população mundial se viu inserida, a educação da rede municipal de São Mateus, por meio da Secretaria de Educação, em sua portaria 08/2020<sup>11</sup>, adotou o regime de aulas remotas organizadas pela plataforma<sup>12</sup> *Google for Education*, onde as escolas e suas turmas foram organizadas virtualmente. Dados esses procedimentos, as aulas passaram a acontecer através da ferramenta *Google Meet*<sup>13</sup>, e assim, professores e alunos se reuniam para dar continuidade ao processo escolar considerando essa nova configuração.

Sendo assim, o presente trabalho se adequa a essa nova realidade das instituições escolares e passa a considerar as salas de aula virtuais como locus de pesquisa e adota a mesma ferramenta tecnológica *Google Meet* para diálogos com o participante (o professor) além de outros recursos como ligações, mensagens de texto e áudio respeitando, assim, as medidas de distanciamento estabelecidas pelo Ministério da Saúde.

Considerando as fases da pesquisa, destacamos aspectos do professor para melhor situar o participante, foco fundamental em nosso trabalho. É importante mencionar que o professor concordou em fazer parte deste trabalho e, por isso, assinou o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A) estando ciente da segurança de sua privacidade de acordo com as normas previstas no ofício circular nº2/2021/CONCEP/SECNS/MS que orienta pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual.

## 2.1 O PROFESSOR

---

<sup>11</sup> Acesso à portaria 08/2020 que regulamenta a suspensão das atividades escolares em decorrência da pandemia de Covid-19 no município de São Mateus - ES:  
<https://saomateus.es.gov.br/uploads/secretarias/o3qkbeaxndif8g1yrsczu6954wmlh0vpjt72.pdf>

<sup>12</sup> Plataforma educacional colaborativa que possibilita às escolas, professores e estudantes a utilizarem ferramentas como editores de textos, planilhas e salas de aula online a fim de explorarem mecanismos tecnológicos para organizarem as atividades pedagógicas.

<sup>13</sup> Serviço de comunicação oferecido pela empresa Google que permite que várias pessoas se reúnam em um ambiente virtual por meio de videoconferências.

*Peter*<sup>14</sup>, 26 anos, professor graduado em Letras Português/Inglês pela faculdade Multivix na cidade de Nova Venécia/ES, dedica-se ao estudo da língua inglesa desde antes da graduação em um curso de idiomas. O professor participante ainda possui pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura brasileira pela mesma instituição e, em seu último ano de graduação, foi estagiário no programa de iniciação à docência da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo – SEDU.

*Peter* é professor há 7anos e ocupa o cargo efetivo na rede municipal de São Mateus desde o ano de 2017 e, no município vizinho Conceição da Barra desde o ano de 2019, ambas no estado do norte do estado do Espírito Santo onde tem atuado apenas em turmas de anos finais do ensino fundamental.

Após situarmos os passos metodológicos dados e, tendo apresentado o professor participante da nossa pesquisa, prosseguimos, na próxima seção, discorrendo sobre o referencial teórico, fonte de estudos que sustentam nossas reflexões sobre concepção de lingua(gem) e, desta forma, definindo a concepção de lingua(gem) que consideramos no presente trabalho.

---

<sup>14</sup> A fim de preservar a identidade do participante, seu nome aqui é representado de forma fictícia.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 POR UMA VISÃO SÓCIO-INTERATIVA DE LINGUA(GEM)

Apresentamos neste capítulo, o referencial que dará sustentação teórica ao desenvolvimento da presente pesquisa. Iniciamos com a discussão sobre concepção de língua(gem), pois acreditamos que esse é o ponto de partida para pensar o lugar da língua na constituição ontológica e epistemológica do sujeito, o que nos conduz à reflexão sobre a educação por meio da língua e os aspectos em torno desse processo.

Entendendo que a língua(gem) é um fenômeno decorrente de um processo interativo entre os sujeitos em determinado meio social, onde comungam de diversos eventos, recorreremos às postulações de Foucault (1999), Bakhtin (2004) e Vygotsky (2002), pois esses autores firmam a base de seus estudos no mesmo terreno: a linguagem como espaço interativo. Os autores denunciam todo e qualquer uso da linguagem que esteja desprezado do contexto em que os sujeitos interagem entre si. Foucault (1999) retrata essa concepção de língua(gem) limitada como uma figura geométrica. Bakhtin (2004) por sua vez, considera a interação como a alma da linguagem, logo uma concepção que desconsidera tal aspecto é desalmada. A construção do pensamento e linguagem é a obra de Vygotsky (2002) que destaca a linguagem como constitutiva da subjetividade humana acerca dos processos de elaboração conceitual. Nesta obra o autor estuda o desenvolvimento humano considerando-o parte intrínseca do desenvolvimento da linguagem, o que reforça a relevância do aspecto social no processo de desenvolvimento dos sujeitos, uma vez que a linguagem é um fenômeno essencialmente social.

Para Vygotsky (2002), no que diz respeito à língua(gem), a origem da palavra está diretamente relacionada ao pensamento. Para o autor, é pela palavra que o pensamento se materializa, portanto, ambos realizam um movimento constante “do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento” (p. 409). Vygotsky (2002) afirma que é através da fala que as palavras ganham significado (fenômeno do pensamento) e quando este significado é conduzido por um pensamento torna-se um fenômeno linguístico.

O autor situa que o conteúdo das palavras se altera e com ele se altera também toda realidade que ela reflete, ou seja, o significado da palavra depende inteiramente do contexto em que seus interlocutores a proferem e estes por sua vez o fazem integrando com toda a realidade que vivem.

Vygotsky (2002) rejeita o processo associativo que muitos estudos empregam ao definir o signo da palavra principalmente quando essa prática parte da estrutura da mesma. Em suas palavras, o autor afirma que

As escolas e tendências psicológicas descuram um ponto fundamental: todo e qualquer pensamento é uma generalização. Assim, estudam a palavra e o significado sem fazerem qualquer referência à evolução. Enquanto estas duas condições persistirem em tendências sucessivas nas tendências posteriores, estas muito pouca relevância terão para o tratamento do problema (p. 123).

Desta forma, Vygotsky (2002) abre caminhos para discussão sobre a importância de considerar a relação entre o pensamento e linguagem, porém deve-se atentar que

As palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência. Todos os pensamentos tendem a relacionar determinada coisa com outra, todos os pensamentos tendem a estabelecer uma relação entre coisas, todos os pensamentos se movem, amadurecem, se desenvolvem, preenchem uma função, resolvem um problema. Esta corrente do pensamento flui como um movimento interno através de uma série de planos. Qualquer análise da interação entre o pensamento e a palavra terá de principiar por investigar os diferentes planos e fases que um pensamento percorre antes de se encarnar nas palavras (p. 124).

Considerar os diferentes planos e fases de um pensamento é considerar os eventos que fazem com que ele aconteça. Para tratar do surgimento da linguagem, Vygotsky (2002) apresenta sua teoria sobre o processo de construção da fala das crianças, o qual se inicia pelo uso de um enunciado isolado, mas que dá conta de expressar todo o contexto existente em seu pensamento. À medida que a criança se desenvolve, diante das diversas experiências que vai vivendo, ela se vê na necessidade de usar mais que uma palavra para expressar todas as ideias acerca dos eventos que a cercam. Quanto à linguagem, esta não se dá pela via das partes para o todo, mas pelo caminho inverso. Segundo o autor, a linguagem na criança nasce quando ela reúne as partes, neste caso as palavras, para então construir todo um contexto.

No que diz respeito ao processo interativo dessa linguagem, Vygotsky (2002) adota o termo discurso egocêntrico de Piaget, porém discorda desse autor no que diz respeito ao conceito do termo. De acordo com Piaget, o discurso egocêntrico trata-se apenas de um fenômeno irrelevante que acompanha a criança e que desaparece com o desenvolvimento da mesma sem deixar nenhuma marca. Vygotsky (2002), por sua vez, considera o discurso egocêntrico um importante indicador que merece toda atenção, pois este fenômeno marca a transição para o discurso interno da criança. Em outras palavras, quando o discurso egocêntrico se tornar uma linguagem interior, ou seja, aquela que organiza o pensamento, é sinal que a criança está se dirigindo à próxima fase linguística de sua vida.

Tendo em vista a característica interacionista dos estudos vygotskianos, a saber: aquela que destaca a interação entre os sujeitos como fator determinante para seu desenvolvimento, é importante ressaltar que, em relação à linguagem, esta perspectiva não seria diferente. Dessa maneira, para que o discurso egocêntrico dê lugar ao discurso interno é necessário que a interação social seja introduzida à realidade da criança pois, desta forma, o discurso para si próprio se torna um discurso para os outros.

Percorrendo os caminhos de uma visão sócio-interacionista da linguagem, encontramos nos estudos de Foucault (1999) apoio para tal debate. O autor denuncia a apropriação da linguagem como mera representação de significados presente nos séculos XVI ao XIX, alegando que “a linguagem não será nada mais que um caso particular da representação (para os clássicos) ou da significação (para nós)”. O autor prossegue afirmando que “a profunda interdependência da linguagem e do mundo se acha desfeita” (p. 60).

Nesse percurso, Foucault (1999) retrata a linguagem dos séculos XVI e XVII por meio da “teoria do quadrilátero”. Segundo o autor, a linguagem estava composta por quatro elementos como na figura geométrica quadrilátero (proposição, articulação, designação e derivação). Embora a linguagem estivesse composta por tantos elementos, Foucault (1999) assevera que, tais elementos não possuíam nenhuma outra função que não estivesse voltada à interpretação dos signos. Desses quatro

elementos, porém, o autor destaca a forma proposicional (relacionada à nomeação) como aquela que confere à linguagem a condição de afirmação ou negação, pois “só se fala na medida em que essa relação é possível” (p. 140).

Avançando para o século XIX, Foucault (1999) critica a análise independente que é conferida às estruturas gramaticais no que diz respeito à linguagem, tratando-a como autônoma e desprendida dos contextos que lhe permeiam. De acordo com o autor, a linguagem tornou-se objeto de valor atrelada ao homem, pois foi transformada em conhecimento constituído de leis e histórias exclusivamente relacionadas a ela. Desta forma, o autor relata que “conhecer a linguagem não é aproximar-se o mais perto possível do próprio conhecimento, é tão-somente aplicar os métodos do saber em geral a um domínio singular da objetividade” (p. 319). Assim, Foucault (1999) protesta alegando que a linguagem foi

desarmada de toda singularidade própria, purificada de seus acidentes e de suas impropriedades — como se não pertencessem à sua essência —, pudesse tornar-se o reflexo exato, o duplo metuculoso, o espelho sem nebulosidade de um conhecimento que, esse, não é verbal (p. 319).

O autor conclui que, o que restou da linguagem foi a compreensão racionalista que a submete a análises escrutinadas, porém aponta para um movimento natural da vida que a reconduz aos conceitos reais e indomáveis da real história da linguagem.

Condizente com os aportes anteriormente situados, Bakhtin (2004) utiliza a expressão “privado de alma” (p. 70) para referir-se à concepção da linguagem como um objeto composto por complexos elementos e normas. Os estudos bakhtinianos são grande referência nos estudos sobre linguagem na perspectiva sócio-interativa. De acordo com a sua obra *Filosofia da Linguagem*, Bakhtin (2004) nos apresenta duas orientações metodológicas que se dedicam ao estudo da lingua(gem) como objeto delimitado e isolado: a primeira foi nomeada de Subjetivismo Idealista e a segunda, Objetivismo Abstrato. Sobre o Subjetivismo Idealista, o autor resume

[1] A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala. [2] As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual. [3] A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística. [4] A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável, (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte,

tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado (p. 72).

Compreende-se a partir dos apontamentos feitos anteriormente que, tal orientação restringe a linguagem ao indivíduo desconsiderando qualquer contribuição que a interação com o outro pode oferecer. Esta concepção considera a língua um fenômeno ilimitado e sua identidade não se conserva, o que a difere da segunda orientação. Conforme as afirmações de Bakhtin (2004), o Objetivismo Abstrato trata a língua como um objeto imóvel e único, mas que mantém semelhanças com outros elementos da comunicação no que diz respeito a estruturas (fonéticas, gramaticais e lexicais) o que garantem a unicidade da língua.

Ainda que tenha se dedicado a analisar as concepções de lingua(gem) existentes em sua época e ainda ter postulado orientações que descrevem tais concepções, Bakhtin (2004) refuta a ideia de lingua(gem) como objeto que é analisado a partir de estruturas rígidas principalmente e como um objeto observado de maneira isolada de seu contexto real. Para o autor, o fenômeno da linguagem só pode ser observado considerando os sujeitos da interlocução bem como o meio social em que estão situados. Além disso, é indispensável que estes sujeitos pertençam à mesma comunidade linguística e territorial, assim podem compartilhar reflexões sobre a situação imediata na qual estão inseridos utilizando o mesmo sistema linguístico.

Ao discorrer sobre a enunciação postulada por Bakhtin, Renfrew (2017, p. 88) revela que se trata de

[...] uma realização- ou ato de fala- determinada não apenas pela intenção do falante, mas pela situação concreta na qual o enunciado se dá - e, crucialmente, por sua orientação para um ouvinte, que ocupa o mesmo contexto ou situação extraverbal.

Dentre os elementos extraverbais aos quais o autor se refere, destacamos a entonação (elemento que está diretamente ligado à intenção do sujeito), que nos permite compreender que as postulações de Bakhtin direcionam para uma concepção de lingua(gem) que tem sua essência nos interlocutores, seus contextos e sua comunicação expressa de acordo com suas posições e intenções diante desses contextos.

Nessa perspectiva, Menezes de Souza (2018) direciona-nos para uma concepção de língua(gem) concentrada em práticas de usos intrinsecamente relacionadas aos seus usuários de acordo com as diversas situações em que se inserem. Em um diálogo sobre os novos rumos que a língua inglesa vem tomando na atualidade, o autor chama a atenção para um conceito de língua que não mais é tomada no singular e sim “uma coletânea de práticas multiformes” (p. 248) que depende de grupos e das práticas de linguagem nas quais estão engajados.

Desse modo, o autor defende a extinção do modelo de língua(gem) estruturalista Saussuriano em que o sistema se dava de cima para baixo e aponta para uma linguagem que parte de baixo para cima. Esta concepção conduz à reflexão sobre o conceito de língua franca que, segundo o autor, configura-se como uma prática, ou seja, uma maneira com a qual a língua é usada e, por isso, não pode ser um conceito comum a diversos territórios, pois cada grupo possui seu próprio contexto que exige um específico uso da linguagem.

Considerando as postulações de Menezes de Souza (2019), compreendemos sua defesa pela assunção do ensino da língua desatrelado a modelos fixos e estanques presentes em currículos e materiais didáticos, os quais chama de “cósmicos” (feitos para o cosmos e não para os alunos). Nesse sentido, o autor aposta na “sensibilidade linguística” (ensino da língua pautado na apreciação das diferenças linguísticas, culturais e comportamentais) e na rejeição às políticas linguísticas, as quais afirma serem padronização e homogeneização da língua.

O conceito de sensibilidade linguística também é defendido por Ferraz e Kawachi-Furlan (2018), no entanto, os autores utilizam o termo *educação linguística*. O conceito de educação linguística surge da necessidade de ressignificação do ensino de línguas imbricado em metodologias, métodos e abordagens com foco na estrutura, além de considerar a relação entre professor e aluno de maneira vertical, onde o professor é quem transmite o conhecimento. Desta forma os estudos de Ferraz e Kawachi-Furlan (2018) apontam para a necessidade de refletirmos sobre o ensino que é ofertado em “tempos contemporâneos, cujas transformações sociais acontecem rapidamente e exponencialmente” (p. 16).

Acolhendo as proposições dos autores, compreendemos que a educação linguística se caracteriza por desbravar os novos e emergentes contextos da contemporaneidade, sobretudo com o advento das novas tecnologias, de forma com que o ensino de línguas e esses eventos caminhem juntos no intuito de se tornarem significativos aos educandos, visto que são eles, os agentes desses tempos. Além disso, a educação linguística está voltada à formação de professores e, como defendem os autores, especialmente à educação básica, pois enxergam neste nível de ensino, maior necessidade de debates sobre as diferenças culturais e linguísticas inclinadas à reflexão crítica sobre ética respeito e cidadania.

No entanto, os autores alertam para dificuldades da implementação da educação linguística na educação básica regular por: “políticas educacionais e linguísticas retrógradas e teoricamente mal fundamentadas” além de “fragmentação, falta de diálogo e disputas de poder simbólico entre os acadêmicos reconhecidos como criadores de conteúdos” (p. 23).

Os apontamentos acerca da linguagem feitos até o momento fortalecem o viés interativo, seja na teoria de Bakhtin sobre a análise da linguagem através dos sujeitos da interlocução situados em seus contextos; seja na dependência das palavras aos eventos como propõe Vygotsky (2002), ou ainda, na rejeição de Foucault (1999) ao estudo autônomo da linguagem.

Nesse viés, compreendemos que a concepção de linguagem interativa percorre as ideias dos estudiosos há muito tempo na história dos estudos linguísticos e persistem até a contemporaneidade através de grandes contribuições sobretudo no conceito de educação linguística esclarecido anteriormente. É a partir desse pressuposto que ancoramos a nossa concepção de lingua(gem) para desenvolver nossa pesquisa.

Prosseguindo com a discussão sobre as perspectivas que percorrem os estudos da lingua(gem), apresentamos na seção seguinte, as perspectivas dos estudos dos letramentos dedicadas à educação linguística em língua inglesa, a fim de propor reflexões sobre suas contribuições nesta concepção de educação.

### 3.2 A CONTRIBUIÇÃO DOS MULTILETRAMENTOS PARA A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA INGLESA

É comum verificarmos em diferentes meios a língua inglesa sendo anunciada e ofertada como um item em promoção em uma vitrine em liquidação, chamando atenção de clientes com promessa de aquisição da língua por meio de métodos milagrosos e em tempo recorde.

A proposta de aquisição da língua como um produto é o que Jordão (2004) aponta como a concepção da língua como commodity, ou seja, a língua passa a ser tratada como objeto de negociação a fim de atender a interesses específicos. Muitos estudos, como o de Jordão (2004) alertam para a necessidade de ressignificação do uso da língua.

Street (2014) também se dedicou a essa necessidade de ressignificação ao propor uma concepção que rejeita a ideia de um letramento único, dominante e neutro. Nesse percurso, o autor denomina Letramento Ideológico aquele que descreve a natureza social das práticas de leitura e escrita, as quais estão intimamente relacionadas às culturas e ideologias de um povo. Essa visão é reconhecida como um rompimento na noção tradicional de letramento por meio dos novos estudos de letramentos, que se ramificam em várias correntes. A concepção que vai na contramão dessa ideia, Street (2014) chamou de Letramento Autônomo, ou seja, a visão de letramento totalmente voltada para habilidades que privilegiam uma única forma de letramento.

Em seus relatos, Street (2014, p. 30) afirma que a nova visão de letramento, implicaria em “reconhecer a multiplicidade de práticas letradas em vez de supor que um letramento único tem de ser transferido [...]”. Por isso, o autor soma essa concepção à ação de “trazer os letramentos para a agenda política”, que significa reconhecer e legitimar a multiplicidade de práticas letradas e garanti-las nos documentos políticos educacionais. Assim, o autor defende que

planejadores de políticas e os discursos públicos sobre letramentos levem em maior conta as habilidades presente das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lance o

foco sobre o caráter ideológico específico aos contextos dos diferentes letramentos” (p. 41).

Nessas asserções, compreende-se a importância de fazer com que tais propostas sejam parte integrante dos documentos norteadores das atividades pedagógicas, tornando obrigatório o reconhecimento dos diversos letramentos presentes no espaço escolar, os quais são parte do conjunto epistemológico dos sujeitos que compõem este espaço.

Para compreender os letramentos é importante não perder de vista de que se tratam de práticas sociais dadas por meio da língua, logo são totalmente influenciadas pelo meio e, ao mesmo tempo, acabam por influenciá-lo. Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) afirmam que as práticas linguísticas no passado davam-se de acordo com as particularidades de cada grupo e seus saberes de modo geral e, com o passar do tempo, os sistemas de comunicação tornaram-se cada vez mais comuns entre si. Esse estreitamento, segundo os autores, é consequência das Três Globalizações sofridas pela sociedade ao longo das décadas.

A primeira Globalização é marcada pelas primeiras línguas, em especial aquelas usadas pelos povos indígenas e demais grupos originais. Desta forma, a construção de significação nessa fase se dava oralmente, em sua maior parte, o que não descarta o uso de representações simbólicas para comunicação. O destaque na primeira Globalização é a diversidade linguística, visto que cada grupo apresentava seu repertório, que variava tanto entre si de acordo com as culturas quanto dentro dele mesmo, uma vez que uma palavra podia ter mais de um significado de acordo com o contexto.

O fim da primeira Globalização dá-se com o advento que marca o início da Segunda Globalização. Essa fase do processo de construção de significados surge no momento em que os assentamentos urbanos, apoiados pela agricultura, emergem na sociedade trazendo consigo um processo de desigualdade, pois alguns produtores puderam acumular excedentes e riquezas em vez de necessidades básicas apenas. A escrita então tornou-se um forte instrumento para redigir documentos de posse, aluguel e outras burocracias governamentais. Desta forma, teria acesso à escrita apenas aquele que se encaixasse nessas condições de poder.

Com a dominação de territórios, os sistemas de significação (as línguas orais e a escrita) se espalhavam e se tornavam cada vez mais “estabilizados, padronizados, homogeneizados e generalizados” (p. 43). Isto se deve ao fato de povos distintos aprenderem uma língua em comum para estabelecer acordos comerciais, já que a sociedade começara a viver o período da modernidade cujos destaques são a industrialização e a manufatura.

Após a invenção de imprensa de Gutenberg em 1450, a escrita podia ser transportada e ganhar vários espaços e, desta forma, passa a exigir de seus usuários maior padronização de significados, surgindo a necessidade de ser ensinada nas escolas para que regras ortográficas e gramaticais fossem respeitadas.

Por essa razão, um dos principais objetivos da escola é fazer com que todos os cidadãos falem, leiam e escrevam uma língua comum, o que, em última instância, se tornou o projeto ideológico prático do nacionalismo moderno do Estado-nação heterogêneo (COPE; KALANTZIS; PINHEIRO, 2020, p. 45).

A ênfase na prática oral e a multiplicidades de significados encontrados na primeira globalização já não se verificam mais nesta fase, bem como o apoio de demais modos como imagens, gestos ou sons. A partir deste momento a escrita passa a ganhar prestígio, sobretudo para aqueles que detinham sua grafia livre de desvios dos padrões estabelecidos pelas normas. A este sujeito fora dado o termo de letrado, advindo do termo *literacy*, que correspondia à alfabetização no Brasil.

Duboc (2012) lembra que, no final dos anos oitenta e início dos anos noventa, esse tipo de conceito sobre o letramento passa a sofrer pressão por mudanças, principalmente pela pedagogia crítica de Paulo Freire, pela reforma curricular dos Estados Unidos e a emergência dos estudos socioculturais da época. Desta forma, o que era conhecido como letramento ganha uma conotação de prática social e ideológica. Esse movimento provocou o surgimento de diversas correntes, dentre elas, os multiletramentos.

Anos mais tarde, porém, esses outros modos retornam com força ao cenário de construção de significação, trazidos com o avanço das tecnologias de comunicação

dos séculos XX e XXI. Esses eventos registram a Terceira Globalização. Dessa maneira, a escrita perde seu privilégio e passamos a conceber textos acompanhados de imagens em diversas cores, animações dentre outros recursos, que estão intimamente ligados aos sujeitos que (re)constroem os significados disponíveis.

É justamente por estar intimamente voltado ao sujeito que Duboc (2012) refere-se a este movimento como uma “ruptura ontológica”, uma vez que a digitalidade provoca mudanças no sujeito em seus aspectos constituintes como valores e identidade. Desta vez, o que se torna novo no campo do letramento não são os estudos, mas sim o próprio letramento que passa a ser conhecido como Novos Letramentos, no plural, fazendo jus ao caráter não-unificado que assumem.

São esses aspectos da terceira globalização que moveram o grupo de Nova Londres, em 1996, a se reunir e discutir sobre os paradigmas que conduziam o processo de construção de significados, e assim, os membros do grupo perceberam que no universo do texto muito mais modos orbitavam ao redor do letramento do que apenas a escrita. Dessa reunião surgiu o termo Multiletramentos, que reconhece além da variedade de significados que um grupo pode apresentar - por isso o termo letramentos em plural – a multiplicidade de modos pelos quais esses letramentos podem ser construídos.

A proposição do termo e sua concepção vieram na obra do NLG (The New London Group): o manifesto *A pedagogies of multiliteracies: Designing social features (1996)*, reconhecendo e legitimando o caráter múltiplo e social dos letramentos em seu processo de significação. No que diz respeito ao pedagógico, a aprendizagem através dos multiletramentos acontece baseada na ideia de *design*, que por sua vez é estruturado pelas dimensões Prática Situada, Instrução Aberta, Enquadramento Crítico e Prática Transformada.

Vale ressaltar que, após mais de uma década do lançamento do manifesto, o Grupo de Nova Londres volta a discutir os multiletramentos, desta vez trazendo reajustes nos conceitos sobre a pedagogia que rege o “porquê, o quê e como” esses multiletramentos acontecem no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o contexto mundial que mobilizou o grupo a se reunir e refletir sobre seus impactos na educação, mais uma vez é o motivo da avaliação de Cope e Kalantzis em 2009. Os autores evidenciam a necessidade de uma nova análise das propostas, pois as mesmas foram feitas na época em que o e-mail era uma novidade e o que se vê no momento é a grande difusão de *ipods* e *ipads*.

Esse é um dos primeiros apontamentos feito pelos autores ao analisarem o porquê dos multiletramentos: a passagem de um contexto de trabalho e sociedade em que antes estavam atrelados a hierarquia, homogeneidade e disciplina; para um tempo de globalização e economia do conhecimento onde a aprendizagem está totalmente voltada para o trabalho.

Na análise feita sobre as propostas iniciais em 1996, os autores propõem que as convenções que norteiam os conceitos de letramentos, antes estanque, devem agora flexionar de acordo com questionamentos que unem os multiletramentos diretamente aos sujeitos tais como: Como significados são organizados e a quem servem?

O que antes eram propostos como dimensões da pedagogia dos multiletramentos (Situated Practice, Overt Instruction, Critical Framing Transformed Practice), Cope e Kalantzis propõem substituição pelo termo *Pedagogical Acts* ou *Knowledge Processes* (*experiencing, conceptualizing and applying*) no intuito de dar mais clareza às intenções da pedagogia de multiletramentos proposta em um currículo.

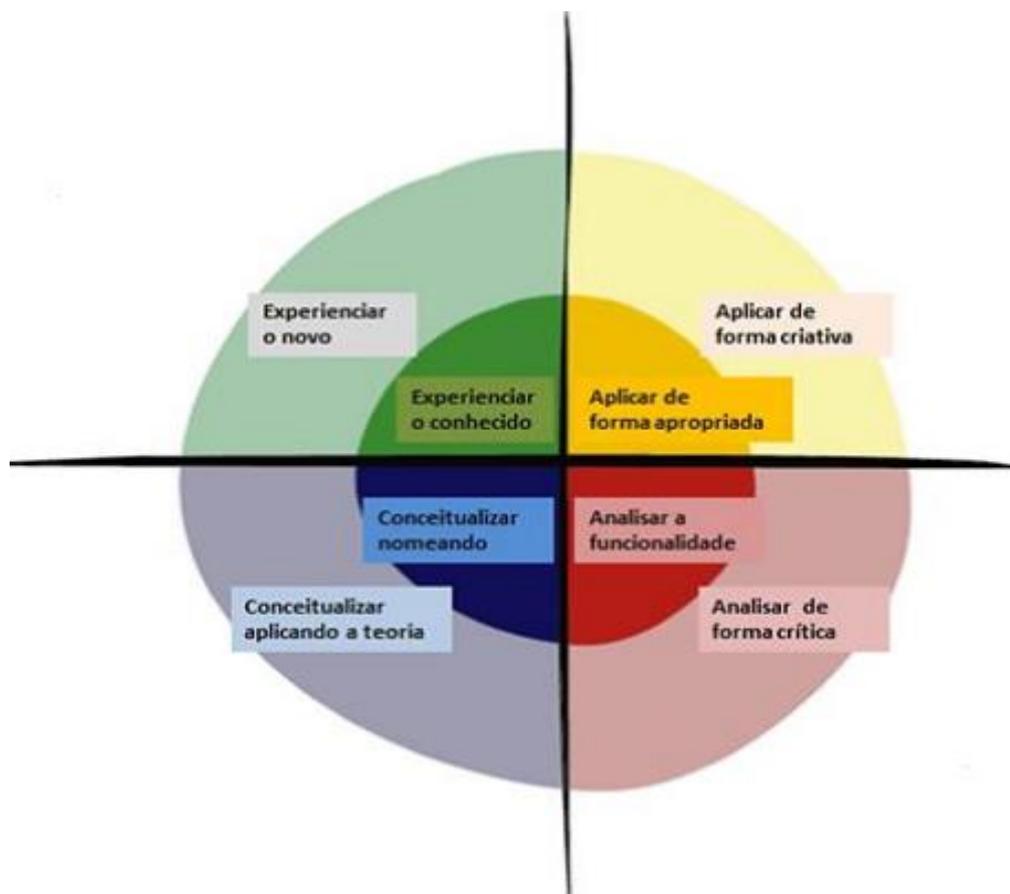
*Pedagogical Acts* ou *Knowledge Processes* são os processos que Cope e Kalantzis (2009) e os membros do grupo de Nova Londres chamaram de *weavings* que quer dizer tecelagem, pois tal como no processo de tecer, o movimento realizado se dá constantemente de trás para frente. Essa é a metáfora que os autores utilizam para dar referência ao ato de revisitar as postulações feitas no passado e que hoje ganham novas características.

Cope, Kalantzis & Pinheiro (2020) trazem as proposições mencionadas anteriormente como “Processos de Conhecimento” e definem os termos Experienciando (o novo e o conhecido), Conceitualizando (por nomeação e com teoria), Analisando (funcionalmente e criticamente) e Aplicando (apropriadamente e criativamente). De

maneira mais pontuada, apresentamos os 4 (quatro) Atos Pedagógicos ou Processos de Conhecimento propostos pelos autores:

- ✓ *Experienciando* - está ligado à experiência cultural dos educandos que se dá no espaço escolar e fora dele, além daquilo que é de conhecimento dos educandos e o que eles não conhecem. Por isso a ação pedagógica ou processo de conhecimento *Experiencing* se dá a partir da reflexão sobre o que se sabe (*Experienciando o conhecido*) e o que é novo (*Experienciando o novo*).
- ✓ *Conceitualizando* - ação pedagógica ou processo de conhecimento onde os educandos constroem ressignificações partindo do pressuposto das informações gerais disponíveis no seu entorno. Nesse processo, os educandos conceituam por meio da nomeação (*Conceitualizando por nome*) e posteriormente por teorias (*Conceitualizando com teoria*) proporcionadas ao longo do seu desenvolvimento enquanto sujeito.
- ✓ *Analisando* - é processo de conhecimento destinado ao exercício crítico do contexto educativo. Nesse processo, os conceitos estudados são analisados no contexto real em que foram aplicados (*Analisando funcionalmente*) e depois de forma crítico-reflexiva (*Analisando criticamente*).
- ✓ *Aplicando* - é a ação pedagógica ou processo de conhecimento em que o educando aplica os conceitos construídos por meio dos processos anteriores. Essa ação acontece *Aplicando apropriadamente* (quando a ação é premeditada, aplicada em situação real a fim de verificar os resultados); e *Aplicando criativamente* (quando a aplicação dos conceitos construídos se dá de maneira criativa, inovadora e transformadora sobre o mundo).

Figura 2 - Os processos de conhecimento



Fonte: Traduzido de Kalantzis e Cope (2012, p. 358); Cope e Kalantzis (2015, p. 17)

Na próxima seção, discorreremos sobre a multimodalidade, pois esse conceito também rompe com a homogeneidade e privilégios no processo de construção de significados tornando necessária sua discussão.

### 3.3 A MULTIMODALIDADE

A definição “modos textuais funcionam em conjunto com outros, sem necessariamente privilegiar um sobre o outro” de Street (2012, p. 2), exprimem não apenas o conceito da Multimodalidade, como expressa aquilo que, de fato, é proposto numa educação voltada para a ética e respeito, defendidos pela educação linguística.

O conceito de Multimodalidade refere-se à união, ao reconhecimento dos diversos modos de produzir significados a fim de potencializar essa produção. Este conceito é proveniente de uma sequência de estudos realizados por Gunther Kress e Theo Van Leeuwen - a partir da teoria sociossemiótica de Michael Halliday em 1978 - sobre

como as crianças produzem e interpretam os sinais disponíveis a elas. Através de suas pesquisas, os autores concluem que toda comunicação é multimodal, ou seja, ao produzir desenhos, as crianças não apenas ilustram aleatoriamente, mas comunicam-se tanto quanto se estivessem redigindo um texto em parágrafos.

Dessa forma, a multimodalidade refere-se a como as imagens, sons, gestos dentre outros modos, juntos ou não, dialogam num mesmo campo de comunicação. Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) reforçam a ideia de que a multimodalidade é um aspecto original da linguagem, uma vez que as línguas primárias acompanhavam gestos e outros modos tais como as imagens. Tal característica foi suprimida quando a ideologia grafocêntrica monopolizou o sistema de educação, mas é justamente o retorno à multiplicidade de produzir significados na comunicação que causa o declínio do privilégio da escrita e, conseqüentemente, do caráter monomodal dado à educação até meados do século XX.

Isto representa um retorno à multimodalidade, em que a escrita tem perdido seu lugar especial como modo mais eficaz de veicular significados através do tempo e do espaço, cedendo, com isso, cada vez mais, o lugar a outras tecnologias para registro e transmissão de significados via modalidades orais, visuais e gestuais. como consequência, encontramos constantemente engajados e, por isso, cada vez mais acostumados com a alternância de modos e significação (COPE, KALANTZIS, PINHEIRO, 2020, p. 47).

Cabe ainda, no diálogo sobre a multimodalidade, ressaltar a relevância dos conceitos de modo e recursos semióticos que ilustram significativamente a ideia de variedade no processo de significação. Ambos os conceitos dizem respeito à semiose (produção de significados) num processo de interdependência. Nos estudos de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) sobre multiletramentos, sete modos são apresentados: o modo escrito, visual, espacial, tátil, gestual, auditivo e oral.

É importante salientar que os modos são social e culturalmente negociados dentro de uma comunidade em si e, por isso, os sentidos que esses modos produzem dependem diretamente do que a comunidade considera, tendo em vista seus interesses. Sobre os modos e a produção de sentido por meio deles, Gualberto e Santos (2019) esclarecem que

as escolhas de determinados modos para produção de significados estão diretamente ligadas à história do uso semiótico de uma materialidade específica, dado que, o que um produtor de signo faz está relacionado com o que outro(s) produtores fizeram antes, em resposta às necessidades sociais semióticas similares. As sociedades têm preferências modais, um modo usado é para um propósito para um determinado agrupamento social e outros modos para outros propósitos (p. 11).

Compreendemos, portanto, que os modos são os meios pelos quais a comunicação se dá para produzir significado. Os recursos semióticos, por sua vez, referem-se às nuances provocadas nos modos pelos quais a comunicação acontece de acordo com a intenção dos produtores de sentido. Desta forma, a comunicação e seus desdobramentos causados pela diversidade do mundo moderno, ganham espaço nas interações entre os sujeitos por diversos canais de forma que, torna-se necessário considerar essas inovações, sobretudo no campo da educação. Essa reflexão é proposta por Kress (2011) em seu trabalho sobre a sociossemiótica multimodal que nos leva a questionar se os professores estão preparados, ou mesmo, dispostos a considerar o conhecimento desses educandos materializados em diferentes modos.

A concepção de Kress (2011) sobre a sociossemiótica multimodal sugere que o produtor de significação, neste caso o estudante, faz do ambiente de comunicação um ambiente composto por um complexo de elementos que integram os sujeitos, as situações, os objetos ligados a relações que expressam diversas intenções. Para essa comunicação entram em cena os signos, que darão a forma e a intenção daquilo que o produtor de sentido deseja transmitir.

O signo, então, passa a ser tratado por Kress (2011) como “documentário” daquilo que o educando aprendeu, ou seja, o signo é o registro do conhecimento adquirido pelo educando ao longo de suas experiências. Ao tratar de conhecimento, Kress (2011) apresenta o termo “*epistemological commitment*” para referir-se ao conjunto de noções/significados produzidos pelos indivíduos a partir das informações dispostas ao seu redor. No intuito de responder a uma tarefa, por exemplo, o educando produz significados que atendem a tal demanda por meio de um signo à sua escolha. Esse signo, por sua vez, carrega informações também selecionadas para atender àquela solicitação. Em suas postulações Kress (2011) esclarece que

[...] as seleções indicam os interesses dos estudantes naquele momento. Os modos usados são respostas daquilo que fora requisitado no momento - uma resposta para “você pode me dizer” ou “mostre-me “. Momentos depois, como efeito de um signo produzido por outro aluno ou do professor, o interesse do aluno provavelmente mudará” (p. 211).

Portanto, ainda que os educandos representem seus conhecimentos de certa maneira em um determinado momento, isso tende a mudar, pois o que foi representado anteriormente diz respeito ao seu interesse naquele responsivo tempo. Em suma, as representações de conhecimento dadas de acordo com o interesse e seleção pontuados anteriormente são o que Kress (2011) chama de signos de aprendizagem, ou seja, elementos cruciais da multimodalidade, que possui papel fundamental no processo de produção de sentido.

Com base nos apontamentos feitos até o presente momento, prosseguimos nossas discussões trazendo na próxima seção considerações acerca da educação linguística, pois é esse o conceito que reflete a postura de educação de linguagem que contempla uma multiplicidade de semioses e possibilita uma formação crítica e cidadã onde o educando seja agenciador do seu aprendizado.

### 3.4 EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA É POSSÍVEL?

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.

(FREIRE, 1998, p. 31)

A indagação “é possível?” presente no título desta seção refere-se à educação linguística na educação básica, antes, porém, faz-se necessário discutir o sentido de crítico do qual essa educação se apropria em sua pedagogia, para que os docentes, possam atuar.

Diante de inquietações provocadas por diversos autores sobre o sentido de crítico, Ferraz (2018) sugere três perspectivas do termo a serem refletidas: do pensamento crítico, a de ruptura de paradigmas e de construção de sentidos. A ideia de pensamento crítico refere-se à prática de desconfiar ou simplesmente confrontar a verdade veiculada em discursos ou grandes narrativas. Já o sentido de crítico como

ruptura de paradigmas acontece quando a reflexão crítica, dedicada a determinado assunto, provoca mudança no pensamento que o sujeito apresentava antes de tal prática. Por fim, a ideia de construção de sentido traz consigo o sentido de que os educandos podem construir significados a partir das reflexões e discussões que uma educação baseada na perspectiva crítica pode proporcionar.

As três acepções apresentam grande relevância, pois considerando que os territórios do globo, embora distantes geograficamente, estão intimamente ligados por conexões econômicas ou políticas, faz com que a realidade de um ecoe no outro. Ademais, essas realidades não são apenas sentidas pelos sujeitos, mas, por meio da tecnologia midiática, também são acompanhadas em tempo real por qualquer indivíduo no mundo. Logo, todos os sujeitos são cidadãos do mundo, envolvidos nas realidades que nele acontecem e, isso exige a participação e engajamento nos eventos recorrentes. Para tal engajamento é necessário que todos possuam a prática de analisar as questões, desconfiar dos discursos realizados acerca delas, refletir sobre as mesmas, construir sentidos a partir desse processo e, possivelmente, transformá-las.

Os conceitos anteriormente apresentados reforçam as asserções de Freire (1998), sobre a necessidade de uma “pedagogia problematizante e não de uma pedagogia dos depósitos, bancária” (p. 77), para dar à educação, um caminho mais assertivo para a libertação da opressão.

No que se refere aos letramentos, torna-se inevitável considerar o conceito de crítico a esta perspectiva, visto que ela enfatiza a multiplicidade epistemológica existente no mundo, logo essa multiplicidade exige um olhar mais profundo e reflexivo na educação. Neste sentido, o Letramento Crítico surge como uma parte integrante da teoria dos letramentos em que, como afirma Kawachi (2015), espera-se que um aluno vá “além da escrita e leitura de textos de forma mecânica” (p. 49).

Retornando à indagação sobre a possibilidade de educação linguística crítica na educação básica, tomamos as contribuições de Kawachi (2015) sobre esse tipo de educação pela Língua Inglesa que, segundo o autor,

[...] envolve questões de política, imperialismo, poder e negociação de sentidos em situações cada vez mais interculturais, fazendo-se necessário, em face do papel de língua mundial (RIBEIRO DA SILVA, 2011) atribuído a essa língua, refletir sobre abordagens pedagógicas que permitam ao aluno não somente compreender aspectos linguísticos mas também buscar justificativas para o entendimento dos jogos de poder estabelecidos por meio dessa língua, fortalecer o olhar crítico aos produtos culturais geralmente construídos e divulgados por meio dessa língua, entre outros processos que têm a língua inglesa no seu cerne (p. 53).

Portanto, torna-se pertinente afirmar que uma educação linguística crítica é responsabilidade da educação básica, pois a língua tem, dentre outras, a função integradora de mundos e contextos de forma com que todos os sujeitos envolvidos, incluindo os sujeitos da educação, sejam agentes de transformação, que só é possível quando a realidade é deflagrada através do olhar crítico motivado por reflexões e debates.

No contexto da escola pública, concordamos com Jorge (2009) ao priorizar o caráter/papel educativo da educação linguística na rede pública, pois nessa oportunidade se encontra a possibilidade que os educandos têm de se tornarem mais conscientes da diversidade linguística e cultural que constitui o mundo, uma vez que ambas não estão dissociadas uma da outra. A percepção dessa multiplicidade, de acordo com a autora, tende a tornar os educandos mais conscientes de si próprios tendo em vista os contextos globais e o local onde estão inseridos. Sendo assim, Jorge (2009) propõe reflexões a serem consideradas quando se trata da educação linguística em língua inglesa na rede pública tais como, atentar-se às “marcas de identidade” dos educandos, ou seja, partir das características que estejam próximas aos estudantes e façam parte de suas realidades tornando o ensino mais significativo e evitando assim desencontros que são tomados por muitos como desinteresse.

Além disso, a autora aponta para a necessidade de professores de língua inglesa tornarem-se mais reivindicativos não apenas nos discursos, mas por meio de práticas que deem visibilidade ao caráter potencializador e educativo que a educação linguística apresenta.

Jorge (2009) afirma que um contexto multicultural pode se tornar um campo fortuito para uma educação linguística em língua inglesa quando a prática docente assume, de fato, o caráter educativo. Nas palavras da autora

A aula de língua estrangeira pode proporcionar aos aprendizes oportunidades de compreender e explorar diferentes visões de mundo e formas de expressão, cultivando as possibilidades de uma perspectiva multicultural crítica no ensino de línguas, que não nega as diferenças e que desafiem os discursos que perpetuam as hierarquias (p. 167).

A pesquisadora aponta o Brasil como um desses campos fortuitos para a educação linguística em língua inglesa, visto a diversidade cultural que o país apresenta e a partir dela torna-se possivelmente, por meio do viés crítico, problematizar as situações reais que permeiam os educandos da escola pública paralelamente a outros contextos públicos no próprio país e no mundo.

Em se tratando do ensino de inglês na escola pública, Jordão (2005) revela aspectos dessa educação no contexto pós-moderno questionando modelos tradicionais tais como a visão de totalidade da ciência. Neste contexto, a autora discorre como é constituída a subjetividade pós-moderna e como a significação desses sujeitos acontece. A esse respeito, Jordão (2005) afirma que a linguagem é parte constituinte do sujeito pós-moderno, pois ela carrega “os sentidos dos outros, dos significados que nossas culturas, nossas sociedades, nossos países” [...] (p. 30) e, nesse processo ao longo do tempo, fomos construindo nossa compreensão sobre o mundo. Por meio desse diálogo, a autora chama atenção para o cuidado de, ao ensinar línguas, compreendê-las como um meio de nomear, perceber, formar e/ou deformar o mundo. Para isso, faz-se necessário o exercício de contemplar múltiplas maneiras de experimentar esse mundo.

Rojo (2012, p. 29) afirma que as perspectivas dos multiletramentos acontecem na escola a partir do momento em que os educandos se tornam “[...] analistas críticos e capazes de transformar os discursos e significações, seja na recepção ou produção”. Com base nessas considerações que situam os educandos como sujeitos ativos no processo de interlocução com o mundo, acreditamos ser possível a formação de agentes críticos e transformadores por meio das perspectivas dos multiletramentos.

Dizer que uma educação linguística crítica na educação básica é uma responsabilidade, não é o mesmo que responder se tal perspectiva é possível. Para encontrarmos um caminho que nos leve a uma possível resposta, buscamos, além

das contribuições apresentadas até aqui, apoio em Freire (1987) associando seu conceito de educação problematizadora ao desdobramento crítico da educação.

Freire (1987) utiliza o termo educação problematizadora para contrapor o conceito de educação bancária, e desta forma, tal como a educação crítica, esse tipo de educação é aquele que questiona, debate, induz à reflexão e discussão. Neste passo,

[...] quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (p. 40).

Os estudos acerca dos multiletramentos têm fundamentação teórica nos pressupostos de Freire que, de acordo com Coscarelli e Côrrea (2021), foi um norteador de muitos autores membros do Grupo de Nova Londres. Inicialmente os precursores dos multiletramentos ergueram os pilares Prática situada, Instrução Explícita, Enquadramento Crítico e Prática Transformadora que sustentariam as propostas dessa pedagogia. Para Coscarelli e Côrrea (2021) a Prática Situada, o Enquadramento Crítico e Prática Transformadora são postulações que têm como base as propostas de Freire, pois para os autores

A teoria de Freire é sempre pautada na experiência do sujeito, no que é significativo para ele em sua vida (prática situada), em que os sujeitos partem da leitura da realidade de seu mundo para tecer a crítica dele, chegando à transformação profunda da realidade (p. 28).

Os autores, ainda, apontam para o diálogo sobre as perspectivas dos multiletramentos que, mesmo ressignificando seus pilares posteriormente, ressaltam a importância da criticidade e transformação da realidade tal como Freire sempre defendeu, ou seja, a realidade como ponto de partida na educação dos sujeitos e, a partir do conhecimento dessa realidade é que eles desenvolverão a criticidade que os impulsionará à transformação.

Assim, acreditamos que os educadores têm papel precursor na promoção de uma educação linguística crítica, ainda que as diretrizes institucionais possam não apresentar essa perspectiva. Retomando as palavras de Duboc (2012), é preciso

atuar nas brechas e adotar o viés problematizador da educação linguística e, nesse contexto, a linguagem parece-nos ser o caminho mais acessível para contribuir para que o educando se torne um agente capaz de pensar as questões que rodeiam a escola, o bairro em que ela está situada, as pessoas que ali habitam e quiçá propor soluções que minimizem possíveis problemas.

Na direção do processo colaborativo, discorreremos na próxima seção, os dados observados a partir da interação com o professor, tendo em vista questões como as concepções e relações que o participante apresenta em relação ao estudo da língua.

#### 4. REFLEXÕES E REFRAÇÕES DA PESQUISA COLABORATIVA

São considerados dados nesta pesquisa, todos os momentos de interação com o colaborador que contribuem para as reflexões e discussões em torno dos objetivos apresentados. Neste sentido, apresentamos os dados observados que nos permitem discorrer sobre a concepção de língua do professor participante, sua prática em relação ao Programa de Ensino e, com o trabalho colaborativo, será possível tecer considerações sobre as contribuições desse movimento - permeado pelos estudos dos multiletramentos - no ensino de língua inglesa no município. Para melhor compreensão organizamos o capítulo da seguinte forma:

Na primeira parte, contextualizamos o percurso histórico do Programa vigente de Ensino de Língua Inglesa no Município de São Mateus e, nesse sentido, faremos uma análise sobre a concepção de língua(gem) que subjaz esse documento.

A segunda parte deste capítulo destina-se aos encontros com o professor que aconteceram na escola onde ele atua, no seu horário de planejamento. Esses encontros foram destinados para compreender como o professor dialoga com o Programa de Ensino e como essa compreensão reverbera em sua prática pedagógica. Tal discussão será dada de maneira dialógica, sem perguntas orientadas por entrevista, porém o diálogo se dará a fim de compreender as seguintes questões:

- A concepção de língua(gem) do professor;
- A visão do professor participante da pesquisa sobre a língua inglesa;
- Como a língua inglesa pode ser ensinada na percepção do professor;
- O aprendiz de língua inglesa pela ótica do professor participante;
- As práticas do professor frente ao Programa de Ensino.

Além disso, nesta etapa, a relação da práxis pedagógica do professor participante e as perspectivas dos multiletramentos é discutida no sentido de compreender como essa relação acontece e quais contribuições emergem a partir dela.

#### 4.1 O PROGRAMA DE ENSINO E A CONCEPÇÃO DE LINGUA(GEM)

##### 4.1.1 O histórico

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, todos os entes federados e seus municípios no Brasil foram orientados a adotar a nova normativa para adequarem seus currículos. A fim de atender tal obrigatoriedade, o município de São Mateus - ES seguiu a determinação federal e reorganizou seu programa de ensino conforme a Base orienta, admitindo sua estrutura e propostas na maior parte do documento, propondo mínimas alterações. Para tanto, foram organizadas comissões de professores de cada etapa/área para a realização deste trabalho.

No que diz respeito ao Programa de Ensino de Língua Inglesa, a comissão designada para o trabalho foi composta por 3 (três) professores efetivos além do coordenador da área do componente curricular em questão. As atas das reuniões registram 3 (três) encontros entre agosto e setembro de 2018, para a análise e reorganização das propostas para os anos finais e iniciais.

É importante ressaltar que a Base Nacional Comum de acordo com a Lei 9394/96 não prevê a oferta de ensino de Língua Inglesa para os anos iniciais do ensino fundamental, tornando facultativo aos municípios a sua oferta. Dessa forma, para construção do documento dos anos iniciais, foi mantida a estrutura tal como a dos anos finais (a estrutura da BNCC), visto que era uma exigência da Secretaria de Educação manter os documentos sob o mesmo formato.

Tal como a Base Nacional Comum Curricular, o programa de ensino de Língua Inglesa da rede municipal de São Mateus está dividido entre 5 (cinco) eixos organizadores: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Vale mencionar que, para cada eixo norteador, o documento sugere unidades temáticas e

objetos de conhecimento a fim de organizar as propostas curriculares. A página em que o componente curricular na Base Nacional Comum Curricular destaca

[...] as unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser enfatizados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais (p. 247).

Desse modo podemos verificar um documento estruturado em eixos, os quais estão subdivididos em unidades temáticas e objetos de conhecimentos a serem considerados na prática docente de cada professor de Língua Inglesa da rede municipal de ensino. A figura 3, apresenta o Programa de Ensino de Língua Inglesa do 6º ano para melhor visualização da organização mencionada anteriormente.

Figura 3 - O Programa de Ensino

 <b>SÃO MATEUS</b> Prefeitura Secretaria de Educação		<b>PROGRAMA DE ENSINO</b> ENSINO FUNDAMENTAL	
LINGUAGENS			
DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA			
6º ANO			
1º Trimestre			
CAMPOS DE ATUAÇÃO/EIXO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ORALIDADE	Interação Discursiva	<i>Classroom Language: Hi/Hello, Good Morning/Afternoon/Evening; How are you? Saying Goodbye Imperative Family</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa (EF06LI01)</li> <li>- Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferência e rotina (EF06LI05).</li> </ul>
LEITURA	Estratégia de Leitura	Analisar estruturas de diálogo; Criar hipótese sobre a finalidade de um texto bem como uma história em quadrinhos que retratam o universo na sala de aula e apresentam cognatos referentes a estados de humor.	- Reconhecer os termos referentes a estados de humor e demais comandos da sala de aula nos textos de histórias em quadrinhos ou em diálogos através de suas estruturas, palavras cognatas e demais recursos multimodais.
ESCRITA	Estratégia de pré-escrita	Brainstorming sobre as partes da casa e ambientes da escola	- Reconhecer as estruturas dos ambientes através das grafias elencadas além da análise da semelhança com a língua materna
CONHECIMENTO LINGÜÍSTICOS	Gramática	<i>To be verb, Subject Pronoun, Possessive Adjectives, Simple Present</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar o presente do indicativa para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias (EF06LI19)</li> <li>- Empregar de forma inteligível, os adjetivos possessivos (EF06LI23)</li> </ul>
DIMENSÃO INTERCULTURAL	A Língua Inglesa no cotidiano da sociedade brasileira	Brainstorming de cognatos: lista de palavras em inglês adotadas na Língua Portuguesa (ESTRANGEIRISMOS)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar e problematizando os elementos/ produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade (EF06LI26)</li> <li>- Identificar as similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua inglesa, cultura e identidade. (CE)</li> </ul>

Fonte: Adaptado do Programa de Ensino de Língua Inglesa, 6º ano - Secretaria Municipal de Educação de São Mateus - ES (ANEXO 1)

Vale destacar que até o momento da construção desse Programa alinhado à BNCC, a rede municipal contava com um documento elaborado no ano de 2003 que, de acordo com Biancardi (2019), tinha como

justificativa melhorar a qualidade do ensino fundamental no sentido de combater o fracasso escolar, diminuir a defasagem escolar e garantir aos alunos uma aprendizagem sequencial no decorrer dos anos, reconhecendo que cada escola poderia ter autonomia para elaborar sua Proposta Pedagógica norteadas pelo Programa de Ensino (p. 38).

Esse Programa começou a ser construído no ano de 2001 pela equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação, professores da rede estadual e técnicos da superintendência regional. Após reuniões e seminários para contribuições dos professores da rede municipal, o documento foi finalizado.

Marcados por esses feitos históricos, a partir do ano de 2018, a Secretaria Municipal de São Mateus teve a necessidade de articular seu programa de ensino aos preceitos da Base Nacional Comum Curricular, visto que as versões vigentes até essa época foram construídas antes da normativa. Esse advento levou a Secretaria a iniciar ações para a construção de um novo programa, que foi construído pela coordenação de área e uma comissão de professores no período compreendido entre agosto e setembro de 2018 e, posteriormente, disponibilizado às escolas no início do ano letivo de 2019 para apreciação e contribuição dos demais professores de Língua Inglesa da rede. Após esses trâmites, o documento foi concluído no fim do mesmo ano e, desta vez, alinhado à nova normativa, como é possível verificar no anexo 1, sendo concluído no final do ano de 2019 após apreciação dos professores.

A apreciação realizada pelos professores deu-se a partir da disponibilização desse documento no início do ano letivo de 2019, quando a SME encaminhou via e-mail o Programa de Ensino para todas as escolas da rede e orientou que, durante os planejamentos, pedagogos e professores dedicassem-se à análise das propostas e fizessem observações e sugestões a serem inseridas nesse documento. Ficou à cargo da coordenação de área da SME receber as contribuições durante as visitas técnicas nas escolas. Essas contribuições eram consideradas pelo coordenador de área de Língua Inglesa, levadas à discussão com outros professores de outras escolas

também durante as visitas técnicas e, após unanimidade nas considerações, as alterações eram feitas no documento.

A partir desses aspectos históricos do Programa de Ensino de Língua Inglesa na rede municipal de São Mateus, apresentamos nossas análises deste documento no que diz respeito aos diálogos que ele propõe com os professores sobre o conceito de língua(gem) e sua organização.

#### **4.1.2 A visão de língua(gem)**

O programa vigente de ensino de Língua Inglesa da rede municipal de São Mateus foi construído tal como se verifica na BNCC, apresenta uma estrutura dividida em eixos conforme ilustra a figura 3. Relacionadas a cada eixo, encontram-se unidades temáticas que se distribuem pelos anos (6º ao 9º) diversificando-se entre eles, como é o caso do eixo Leitura do 6º ano que apresenta as unidades temáticas Estratégia de Leitura, Práticas de Leitura e Construção de Repertório Lexical, mas não possui as unidades Práticas de Leitura e Fruição e Práticas de Leitura e Novas Tecnologias, presentes exclusivamente no 8º e 9º ano respectivamente.

Outro aspecto importante a ser destacado na organização do Programa são os objetos de conhecimento (conteúdos/conceitos) e as habilidades, ora registradas com os códigos alfanuméricos da Base, ora sem os mesmos, o que indica que foram elaboradas pela comissão. Os objetos de conhecimento e as habilidades também variam de acordo com os eixos e os anos do Ensino Fundamental (vide anexo I).

Observamos que o Programa de Ensino se apresenta de maneira generalizada e, por isso, verificam-se poucas propostas que se aproximam a contextos locais do município e repertórios epistemológicos dos estudantes. Além disso, ressaltamos a necessidade de conceber a multiplicidade de linguagens em uso, como práticas interativas que fazem parte da comunicação em contextos reais como apontou Bakhtin (2004).

Sobre esse contexto, trazemos como exemplo o objeto de conhecimento *Family*, proposto no primeiro trimestre do 6º ano (Figura 3), causa no contexto proposto para

a comunicação. Esse detalhe nos leva a refletir se o referido tema foi considerado apenas para obedecer às propostas da BNCC, uma vez que a habilidade EF06LI17, prevista para os 6º anos propõe “construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividade de lazer, esportes, dentre outros)” (p. 251).

Retomando a discussão sobre a organização do documento em eixos, desta vez sobre o eixo Conhecimentos Linguísticos, observamos que esse eixo apresenta prioridade nos estudos de elementos léxico-gramaticais (Figura 5).

Prosseguindo com a observação da organização, verificamos no eixo Dimensão Intercultural a oportunidade que as aulas de Língua Inglesa possuem para o exercício da análise crítica de questões para além do viés linguístico em seus aspectos escritos ou léxico-gramaticais. Esse eixo, pode fomentar as situações que permeiam comportamentos, relações e culturas de diversos territórios e sobretudo locais, tal como revelou a pesquisa de Fonseca (2018) em que os educandos se apropriaram dos discursos veiculados na mídia sobre o seu próprio bairro e reproduziam a imagem desse local como um ambiente marginalizado e criminoso. A partir da proposta pedagógica do professor participante da pesquisa realizada por Fonseca (2018), verificou-se a desconstrução da visão reduzida do bairro pelos próprios educandos desse local. Esse contexto está intimamente ligado às ponderações de Menezes de Souza (2018) ao defender uma educação em língua inglesa que deixa de ser singular e passar a considerar um todo de maneira que se torne uma “coletânea de práticas multiformes” (p. 248).

Neste percurso, realizamos uma reflexão sobre Programa de Ensino de Língua Inglesa referente aos anos finais do Ensino Fundamental a fim de compreender sua organização, a concepção de língua que o subjaz e como esse documento pode orientar o trabalho dos professores. Nessa análise selecionamos algumas propostas encontradas nos eixos do Programa de Ensino, para observar os diálogos que elas propõem com o professor e com as perspectivas dos (multi)letramentos.

Figura 4 - Propostas do eixo Conhecimentos Linguísticos do 9º ano (3 trimestres)

CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Estudo do léxico	Reconhecer o uso de prefixos e sufixos bem como os radicais de estruturas léxicas	- Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa (EF08LI13).
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Estudo do léxico	Intenetês Linking words	- Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogs, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens (EF09LI13). - Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva (EF09LI14). - Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (CE).
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Gramática	Future 1 Conditional Modal Verbs: should, have to	- Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais do tipo 1 (If-clauses) para retratar ações no presentes e consequências no futuro relacionadas a saúde e o tratamento adequado as esses problemas utilizando os verbos modais (EF09LI15)
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Estudo do léxico	Uso da linguagem em meio digital: "internetês" - produção de textos com emojis para expressar preferências.	- Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens (EF09LI13).
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Gramática	Conditionals 2 May e Might	- Utilizar o tempo verbal para relatar enredos de filmes, peças, livros ou simplesmente relatar experiências vividas no tempo passado que envolvam entretenimento ou não.
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Estudo do léxico	Uso da linguagem em meio digital: "internetês" - produção de textos com emojis para expressar preferências.	- Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens (EF09LI13).
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Gramática	Revisão: Conditionals 1 e 2 Modal verbs	- Utilizar o tempo verbal para relatar enredos de filmes, peças, livros ou simplesmente relatar experiências vividas no tempo passado que envolvam entretenimento ou não.

Fonte: Adaptado do Programa de Ensino Língua de Inglesa, 9º ano - Secretaria Municipal de Educação de São Mateus - ES (ANEXO 1)

Considerando as perspectivas dos multiletramentos, ao invés de uma organização compartimentalizada, o documento apresentaria a integralização dos aspectos da língua, pois tal como Cope e Kalantzis (2008) afirmaram, os “modos linguísticos escritos são partes integrantes de modos visuais, auditivos e espaciais” (p. 197). Em outras palavras, a construção de sentidos se dá pela integração de diferentes aspectos da língua e não pelo seu desmembramento. Nesse sentido, corroboramos com as asserções de Ribas (2018)

Apesar de acreditar que as quatro habilidades linguísticas possam e devem ser trabalhadas nas escolas regulares, vejo que a(s) maneira(s) de se trabalhá-las, considerando-se os preceitos dos letramentos não deveria(m) provocar a compartimentalização entre elas, mesmo que isso seja feito no currículo como forma de didatizar o trabalho com linguagens. Textos são multimodais - compostos de elementos visuais, auditivos, linguísticos, gestuais, espaciais, os quais devem ser levados em consideração em conjunto (e não de forma isolada) na construção de significados (p. 1803).

No eixo oralidade, as propostas são apresentadas de maneira que levam os professores a compreender que tais práticas devem acontecer tal como estão sugeridas não havendo possibilidades para o exercício da autonomia docente. É o caso, por exemplo, da proposta para o 6º ano como mostra a figura a seguir.

Figura 5 - Eixo Oralidade

ORALIDADE	Produção Oral	Produção de mini-diálogo oral com o ambiente da sala de aula como cenário. Uso da <i>classroom language</i> e informações sobre a família.	- Aplicar os conhecimentos para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas (EF06LI05).
-----------	---------------	--	--

Fonte: Programa de Ensino Língua Inglesa (6º ano, 1º trimestre -Secretaria Municipal de Educação de São Mateus -ES (ANEXO 1)

Por esta razão, a concepção de oralidade do Programa de Ensino, ao contrário do que propõem os estudos dos multiletramentos, considera esse aspecto linguístico um tipo de texto imediato e irreproduzível, pois nesse campo, como descrevem Cope; Kalantzis e Pinheiro (2020) “um ouvinte segue os significados, não as palavras, não percebendo, assim, repetições, hesitações e revisões [...]” (p. 297). Essas marcas na oralidade, dentre outras, devem ser levadas em conta e compreendidas como registros da multiplicidade dialógica na língua inglesa, o que não se verifica no Programa.

No eixo Escrita observamos propostas de prática da escrita de gêneros pré-determinados (Figura 8). O eixo Leitura, por sua vez, está voltado para a prática de estratégias de decodificação (*Skimming* e *Scanning*) utilizadas para fazer as leituras. Desta forma, ressaltamos a importância de propostas que estimulem o exercício da agência, princípio do trabalho de leitura e escrita pela ótica das perspectivas dos multiletramentos. Segundo Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) a leitura mobiliza modelos mentais que servem para a produção de sentido e por isso as significações ocorrem de forma diferente em cada leitor, desta forma, as propostas devem considerar as experiências dos estudantes bem como o trabalho com a Escrita deve envolver “escolhas de significados voltadas a uma variedade de propósitos que julgam importantes [...]” (p. 219).

Além disso, consideramos a relevância de considerar em um documento dessa importância, propostas que vão além de uso de técnicas destinadas à compreensão dos textos, contudo é possível observar que elas não estimulam a reflexão e posicionamento crítico diante dos mesmos como é possível verificar nas Figuras 6 e 7.

Figura 6 - Eixo Leitura

LEITURA	Estratégias de Leitura	Skimming e Scanning em textos que sugerem alimentação saudável Compreensão geral e específica dos sentidos do texto.	- Identificar a(s) informação (ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos) (EF07LI07).
LEITURA	Práticas de Leitura e pesquisa	Leitura do healt plate (impresso ou em ambientes virtuais.)	- Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura (EF07LI09).

Fonte: Programa de Ensino Língua Inglesa (7º ano, 1º trimestre -Secretaria Municipal de Educação de São Mateus - ES (ANEXO 1)

Figura 7 - Eixo Escrita

ESCRITA	Práticas de escrita	Textos que expressem sonhos e previsões sobre o futuro.	- Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta)(EF08LI11).
---------	---------------------	---	---

Fonte: Programa de Ensino Língua Inglesa (8º ano, 1º trimestre - Secretaria Municipal de Educação de São Mateus - ES (ANEXO 1)

O eixo Conhecimentos Linguísticos, que dá ênfase aos estudos dos elementos linguísticos, apresenta propostas que variam entre análises semânticas das palavras e estudo de estruturas gramaticais sugeridas pela BNCC, além de algumas sugestões da Comissão que construiu o documento. As perspectivas dos multiletramentos sugerem o estudo de palavras e suas estruturas, voltado ao objetivo da comunicação, ou seja, o foco no trabalho desse aspecto não acontece na revisão da estrutura escrita ou falada do texto de acordo com uma regra e sim pela necessidade de “mudanças” e “escolhas” que melhor atendam às intenções do autor.

A pesquisa de Ribas (2018) sobre a Base Nacional Comum Curricular e a construção de sentidos em língua inglesa, dentre outras reflexões, chama a atenção para a falta de comunicação entre os gêneros discursivos e o enfoque estrutural apresentado nas propostas da BNCC. Verificamos essa relação de modo mais próximo, porém pouco evidente no Programa de Ensino da rede municipal de São Mateus, como é o caso do 1º trimestre do 9º ano (Figura 9) que inicia com a proposta de análise de textos orais e escrito sobre problemas de saúde e prevenção de doenças. O programa segue com o eixo Leitura sugerindo leitura de textos informativos sobre o tema, o eixo Escrita com produção de cartazes preventivos em língua inglesa, no entanto, com o eixo Conhecimentos Linguísticos esse raciocínio parece ser interrompido com propostas de estudo de Internetês, *Linking Words*, *Future*, *First Conditional*, *Modal Verbs Should* e *Have to*.

Figura 8 - Conhecimentos Linguísticos (Recorte do 1º trimestre do 9º ano)

CONHEICMENTOS LINGUÍSTICOS	Estudo léxico	Reconhecer o uso dos prefixos e sufixos bem como os radicais de estruturas léxicas	- Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa (EF08L113).
CONHEICMENTOS LINGUÍSTICOS	Estudo léxico	Internetês Linking words	- Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogs, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens (EF09L113). - Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva (EF09L114). - Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (CE).
CONHEICMENTOS LINGUÍSTICOS	Gramática	Future 1 Condicional Modal verbs: Shoul, have	- Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais do tipo 1 (If-clauses) para retratar ações no presentes e consequências no futuro relacionadas a saúde e o tratamento adequado as esses problemas utilizando os verbos modais (EF09L115).

Fonte: Programa de Ensino Língua Inglesa - 9º ano - Secretaria Municipal de Educação de São Mateus - ES (ANEXO 1)

Entendemos as possibilidades de compreensão e produção de textos com o auxílio de conectivos (*Linking Words*) ou o emprego dos verbos *Should* e *Have to* para construção de recomendações em casos de problemas de saúde, porém indagamos a extensa inserção de propostas para esse eixo principalmente com internetês, que parece romper com a lógica do tema.

Torna-se relevante portanto, refletir sobre esses rompimentos nas propostas do Programa para que de fato, o diálogo do documento com os contextos reais aconteça, como o trabalho com gêneros textuais da digitalidade (Figura 8), que são formas de produção de sentido na contemporaneidade e ressaltados pela hibridização de elementos para constituição das mensagens, também apontado Programa/BNCC. Além de apontar os diferentes tipos de gêneros, o Programa segue apresentando propostas para o exercício de posicionamento crítico diante do uso das novas tecnologias e a interação por meio delas de maneira ética e responsável, temas de grande relevância para a realização da educação linguística em língua inglesa na sala de aula.

No eixo Conhecimentos Linguísticos, salientamos a necessidade de considerar propostas de estudo da estrutura linguística que dialoguem com a função social ou que apontem para uma reflexão crítica desse estudo, por exemplo, o objeto de

conhecimento “uso de prefixos, sufixos e radicais das palavras” voltados apenas ao reconhecimento dessas estruturas nos vocábulos. Por isso, os aspectos etimológicos na constituição das palavras fazem-se de grande relevância no documento. Ressaltamos ainda, a importância de conceber o eixo Conhecimentos Linguísticos como um item que possibilita a compreensão da formação das palavras por meio da dinamicidade da língua em seu caráter vivo e sobretudo da presença do léxico em outras línguas, como por exemplo, as palavras de origem latina na língua inglesa e as palavras de língua inglesa presentes na língua portuguesa (estrangeirismos).

Inferimos, portanto, que a Base Nacional Comum Curricular exerceu um papel dominante nas interlocuções para a elaboração do documento tornando-se única fonte de conhecimento para a construção de um programa destinado ao ensino de línguas restando lacunas para reflexões sobre a gênese das bases epistemológicas dos estudos da língua no processo de elaboração do documento. Os apontamentos realizados anteriormente nos conduzem a refletir sobre a necessidade de consciência sobre “atitudes nas brechas” que os participantes de elaboração de documentos curriculares precisam ter ao realizarem tal trabalho. Sobretudo, ressaltamos o compromisso que as entidades responsáveis por esse processo devem assumir promovendo, antes de tudo, estudos, capacitação e demais recursos que esse momento requer.

Com o eixo Dimensão Intercultural, é possível afirmar que professores e estudantes têm oportunidades de refletir sobre questões que permeiam o cotidiano local e global e desse modo dar encaminhamentos para possíveis ressignificações e agências.

Reforçamos a importância de integrar todas as temáticas que envolvem as discussões no documento, porém chamamos a atenção para a compreensão de que a tentativa de manter as propostas fechadas em um único viés a fim de atender a um tema (Figura 10), pode tornar as práticas monovocais e engessadas, limitando as possibilidades de diálogo com outras perspectivas. Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) afirmaram que ainda no século XIX a cultura instrucional na práxis pedagógica ainda é muito forte e por isso, defendem os processos de conhecimento de experienciar, analisar e aplicar, pois esses processos colocam os estudantes diante de diferentes perspectivas de questões que permeiam o contexto local e global.

A figura 9 a seguir apresenta os eixos do Programa de Ensino de Língua Inglesa do 3º trimestre das turmas de 9º ano, onde destacamos as questões para refletir sobre a importância de considerar a comunicação entre os gêneros discursivos e pensar sobre o estudo da estrutura da língua nas aulas de Língua Inglesa.

Figura 9 - Recorte do 3º trimestre do 9º ano

3º Trimestre			
ORALIDADE	Interação Discursiva	Funções e uso da língua: persuasão Arts	- Inventariar o conhecimento do coletivo da sala de aula quanto expressões de arte existentes.
LEITURA	Práticas de Leitura e novas tecnologias	Informações em ambientes virtuais: pesquisa na internet sobre a preferência mundial das pessoas no quesito arte.	- Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto (EF09LI04).
ESCRITA	Práticas de escrita	Produção de textos escritos com mediação dos colegas/colegas: escrita de tópicos de defesa dos benefícios do tipo de arte favorito	- Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão) (EF09LI11).
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Gramática	Revisão: Conditionals 1 e 2 Modal verbs	- Utilizar o tempo verbal para relatar enredos de filmes, peças, livros ou simplesmente relatar experiências vividas no tempo passado que envolvam entretenimento ou não.
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Língua Inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Construção de identidades no mundo globalizado: leitura em inglês de perfis de artistas mundialmente famosos como Monet, Michelangelo, Salvador Dali, Tarsila do Amaral etc.	Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado (EF09LI19).

Fonte: Programa de Ensino Língua Inglesa - 9º ano, 3º trimestre - Secretaria Municipal de Educação de São Mateus – ES (ANEXO 1)

Com base nos apontamentos feitos anteriormente, verificamos que o Programa de Ensino de Língua Inglesa apresenta uma concepção de língua constituída de maneira seccionada (organizada em eixos) e também prescritiva dos aspectos da língua a serem assimilados.

A autora ainda, apoiada no conceito de Translinguismo de Canagarajah (2013), defende a integração dos conhecimentos que permeiam os estudos da língua. Em outros termos, compreende-se que a construção de sentidos em língua inglesa “transcende” (p. 1819) aspectos linguísticos e lexicais, pois a comunicação integra diversos recursos semióticos de maneira que se torna inviável concebê-los separadamente. Corroborando as palavras da autora (ibidem) “construir sentidos em língua inglesa é mais importante para se comunicar do que usar a gramática corretamente” (p. 1819), compreendemos que os eixos do Programa de Ensino devem ser considerados de maneira interdependente e a estrutura da língua percorre por todos e não é tomada como ponto de partida ou foco nos estudos da língua.

Após a reflexão sobre o Programa de Ensino da rede municipal de São Mateus problematizamos se o documento deixa espaços para contemplar situações que são recorrentes no contexto escolar. A Base Nacional Comum Curricular emergiu na educação do Brasil afirmando que as redes de ensino teriam “(...) a tarefa construir seus currículos com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC (...)” (BRASIL, 2017, p. 20). Ribas (2018) propõem reflexões que confrontam a ideia de *normativa* e o termo *referência* que a própria BNCC traz

Se se trata de uma norma, entende-se que esta deverá ser seguida por todas as escolas. Falar em “referência”, por outro lado, nos leva ao entendimento de que aquilo que é descrito na BNCC não precisa necessária e rigorosamente ser seguido pelas escolas (p. 1795).

Compreendemos que se há a oportunidade de construir um currículo e, a BNCC é apenas uma base para essa construção, logo houve “brechas” para que situações que permeiam o cotidiano escolar e dos estudantes pudessem ser componentes garantidos no Programa de Ensino de São Mateus.

Dados o contexto histórico e a visão de língua(gem) do Programa de Ensino, buscamos compreender como se dá a relação do professor participante com esse documento. Para tanto, na próxima seção, apresentamos os momentos de interação com o professor, onde, além da relação com o programa de ensino, foi possível dialogar sobre sua visão de língua inglesa bem como observar sua prática em uma de suas turmas e, desta forma, obter dados que nos conduzem aos objetivos propostos nesta pesquisa.

#### 4.2 DA INTERAÇÃO COM O PROFESSOR: CONHECENDO O PARTICIPANTE E SUAS PERSPECTIVAS

Os diálogos com o professor foram de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa e por meio deles foi possível trazer os enunciados apontados no capítulo de análise desta pesquisa. Embora as observações de aulas também sejam momentos de interação com o professor, destacamos os 5 encontros para diálogo compreendidos no período de março a junho de 2021. Como já apontado em nosso trabalho, por medida de segurança sanitárias em prevenção à pandemia de Covid-19, os encontros com o professor aconteceram por meio da ferramenta Google Meet nos horários de planejamento e momentos após as aulas observadas.

No primeiro encontro, os tópicos discutidos variavam entre carreira docente no que diz respeito à perspectiva de ensino e planejamento e, os desafios que recorrentes da contemporaneidade como, por exemplo, o fato de lecionar on-line em decorrência da pandemia Covid-19. Sobre esse contexto, o professor explica que as mudanças não foram tão avassaladoras e que trouxeram mais benefícios para a sua prática. O professor buscou manter a mesma metodologia de exposição de conteúdos, debates e discussões sobre a aula tal como era feito no formato presencial. Em sua avaliação ele afirma que em termos de ferramentas houve um avanço na aula. Desta forma ele explica

eu obtive mais ferramentas nesse contexto, por exemplo eu tava falando da ponte de São Francisco, eu não esperava na hora da aula poder abrir a imagem e já discutir com eles sobre a ponte na hora[...]eu acho que isso otimizou. Mas, embora eu prepare uma aula “show”, sempre me vem aquele sentimento de estar excluindo algum aluno e isso me deixa um pouco

frustrado. Porque tem muitos alunos que não têm acesso àquilo ali (Participante da pesquisa, 05/03/2021).

Quadro 4 - Diálogos com o professor

Data	Assuntos discutidos
05/03/2021	Aulas na pandemia, carreira docente, perspectiva de ensino de língua inglesa, planejamento de aulas
06/03/2021	Diálogo sobre o Programa de Ensino
06/04/2021	Conversa sobre a BNCC
11/05/2021	Diálogo sobre a LI sob a ótica do professor, a relação dos colegas com a disciplina, obrigatoriedade do ensino de LI nas escolas
05/07/2021	Diálogo sobre a relação com os educandos e a visão do professor sobre como deve ser o aprendiz da LI

Fonte: elaborado pelo autor

Sobre a carreira docente, o professor destaca o recorte histórico que ilustra a escolha do seu ofício

Eu escolhi ser professor na 8ª série, quando eu tive minha primeira aula de inglês, e foi amor à primeira vista! [...] A minha relação com o inglês é bem antiga, a minha professora trazia músicas, era bem divertida (Participante da pesquisa, 05/03/2021).

Prosseguindo com o diálogo, o professor registra a sua percepção sobre a língua e como ele deve ocupar o espaço dentro escolar

A língua não é somente saber pronunciar, saber escrever ou saber ouvir, mas sim ler o mundo a nossa volta. E assim eu fui entendendo e trouxe isso para a minha vida (Participante da pesquisa, 05/03/2021).

Finalizando o diálogo no primeiro encontro, o professor participante afirma que as aulas de língua inglesa devem ser um ponto de partida que desperta nos estudantes a “vontade de ir além”. Desta forma ele aponta a perspectiva que ele utiliza para construir suas aulas

Quando eu estou ensinando inglês para eles eu busco dessa autonomia que eles têm para aprender e não ficar somente nas aulas de inglês. Se você plantar a sementinha no menino e fazer com que ele desperte a vontade de buscar ir além, eu acho que é isso é a nossa maior missão (Participante da pesquisa, 05/03/2021).

As discussões sobre os demais temas de diálogos apresentados no quadro 4 serão apontadas nas próximas seções que compõem este capítulo. Iniciamos com as reflexões sobre Programa de Ensino que, desta vez, apresenta a ótica da discussão voltada para a relação do professor com esse documento.

#### **4.2.1 A relação professor e programa de ensino para a práxis pedagógica**

O Programa de Ensino de São Mateus foi finalizado no ano de 2018 e encaminhado às escolas no ano de 2019 para apreciação e avaliação dos professores. Logo, o ano de 2019 foi considerado pela Secretaria Municipal de Educação como um ano de experimentação desses documentos, que mais tarde seriam reelaborados pela equipe técnica, depois das considerações individuais feitas pelos professores. Dado o contexto da pandemia de COVID-19, em 2020, as discussões sobre o Programa de Ensino da rede foram realizadas coletivamente apenas no ano de 2021, por meio de uma formação *online* para a discussão sobre esse documento.

Cabe ressaltar que, esse movimento de formação foi realizado quando o documento já estava construído, ou seja, tal evento se dedicou apenas ao estudo para compreensão do Programa. Dessa forma, a construção inicial deu-se apenas por uma comissão, quando de fato, o trabalho exigia todos ou pelo menos a maioria dos professores da rede para dialogar, discutir e enfim conceber o documento. Vale lembrar ainda que, a formação em questão era de cunho facultativa, logo nem todos os professores, inclusive o professor participante dessa pesquisa, esteve presente nos encontros.

Refletindo acerca das escolhas realizadas para sua prática e como realiza a leitura do documento, o professor participante manifesta a preocupação em manter um equilíbrio no que diz respeito a sua práxis e o que o Programa sugere.

Todavia, o professor deixa claro que, embora essa seja uma ação importante, cada escola possui um contexto que torna o trabalho diferente e que isso deve ser considerado. Em suas palavras ele afirma

Eu vejo o programa de ensino como um ponto de partida mesmo, né? onde eu preciso estar alinhado a uma... a uma rede municipal, mas não engessado né? porque nós precisamos ver o contexto da escola. Então eu tento de maneira bem coerente, e também, no caso, de maneira clara, conciliar o Programa de Ensino com a realidade da minha escola (Professor Participante da pesquisa, 06/03/2021).

O professor prossegue afirmando que o documento norteador é possível de ser contemplado, no entanto, ele parece esperar direcionamentos estabelecidos por esse documento para o trabalho docente. Nesse sentido ele declara:

Eu vejo que não temos um “norte” certo do ensino de inglês aqui no Brasil. Se você pegar Língua Portuguesa, por exemplo, vai ver que está tudo certinho, tudo bem separadinho: literatura disso, literatura daquilo, assim, bem claro para o professor trabalhar. Já no caso do ensino de inglês, não tem tanto essa ordem. O povo sempre falou tanto em gramática que ela acabou virando o norte do ensino de inglês. Todo professor tradicional só ensinava isso: gramática! verbo *to be*, verbo *to be*, verbo *to be*, né? [...]. Na BNCC, eles falam que o foco não é gramática e tudo mais, mas também não dão norte como tínhamos e hoje não temos mais (Professor Participante da pesquisa, 06/04/2021)

A partir dos enunciados do professor, retomamos as palavras "direcionamentos mais rígidos" mencionados anteriormente, ressaltando que tal posicionamento refere-se à necessidade sentida pelo professor em obter de maneira mais direcionada, os pontos de partida, tempo de duração e término para cada proposição no documento. Além disso, o termo “estar alinhado” que o professor aborda, leva-nos a compreender que o professor sente a necessidade de seguir as diretrizes advindas de “cima para baixo”. A esse respeito, salientamos a importância de desconsiderar enrijecimentos nas propostas curriculares, pois eles neutralizam as possibilidades de diálogos com as situações que emergem no contexto e precisam ser contempladas nas práticas escolares.

Defendemos, ao lado de Celani (1999, p. 34), que “ensinar inglês é uma maneira singular de focar na relação da língua com a sociedade” por isso, é necessário deixar que as propostas estejam abertas ao diálogo com as diversas questões da sociedade. A autora, por meio desse diálogo, propõe a reflexão sobre a relevância de considerar a transdisciplinaridade nos currículos, pois essa concepção permite a integração de todas as áreas para pensarem juntas sobre questões sociais, políticas, econômicas e demais esferas que compõem a sociedade local/global.

Dessa forma, consideramos importante dar voz aos documentos a fim de não tornar a prática pedagógica monovocal e destacamos o cuidado de não permitir o apagamento da autonomia docente, pois acreditamos no movimento contínuo de agências, ou seja, quando o professor faz o exercício de sua autonomia confrontando questões emergentes do contexto local/mundial, possibilita o desenvolvimento de agências transformadoras nos educandos. É perceptível na fala do professor, a preocupação com uma proposta curricular detalhada que organiza as propostas para o ensino de língua inglesa nas escolas.

Torna-se pertinente, no entanto, considerar que ceder a imposições de “cima para baixo” pode limitar a prática docente e tornar o ensino um reproduzidor de sujeitos moldados a atender aos interesses de determinados grupos de poder. Além disso, conceber o estudo da língua a partir de um documento já estabelecido, realizado por outros sujeitos e adotá-lo tal como fora organizado (compartmentalizado) desconstrói as perspectivas dos multiletramentos podendo reduzir inúmeras significações que poderiam emergir no contexto escolar.

É importante lembrar que um currículo nacional, embora pretenda conceber igualmente a educação nas diversas partes do país, não deve concebê-la de forma homogênea. De acordo com Apple (2002, p. 76), o currículo

não deve ser apresentado como “objetivo”. Deve-se, ao contrário, subjetivar-se constantemente. Ou seja, deve “reconhecer as próprias raízes” na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Consequentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos”.

Nessa perspectiva, um sistema fechado por proposições no currículo não é premissa para a prática pedagógica, mas sim as brechas que acabam surgindo no contexto escolar devido a diversas situações que a contemporaneidade traz consigo e, conseqüentemente, refletem nos sujeitos. Dessa maneira, o caminho proposto, retomando Duboc (2012), é localizar nesses espaços (brechas) a língua e provocar agência dos educandos e não o caminho inverso.

Percebemos, portanto, a importância de o professor enxergar o documento orientador como espaço para atuar, criar, exercer sua cultura e práticas sociais de linguagem

bem como a dos educandos e refletir criticamente compreendendo que um currículo é

sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo, acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2002, p. 59).

Vimos, portanto, que a relação do professor participante com o Programa de ensino se dá de maneira dependente, pois a concepção do professor, o Programa necessita estar ainda mais compartimentado no que diz respeito à organização e às propostas de maneira que fique claro aos professores o momento exato de serem consideradas nas aulas. Parece-nos, a partir dos seus enunciados, que o professor reconhece as oportunidades reduzidas que o documento oferece para exercer autonomia e, por isso, o toma como norteador da sua prática. Torna-se relevante destacar a importância de o professor refletir sobre as propostas do Programa para então considerá-las de acordo com a sua agência e, conseqüentemente, potencializar as agências dos estudantes para compreenderem a língua e negociar sentidos por meio dela.

Em suma, apontamos a importância de o Programa de Ensino considerar uma concepção de língua inglesa como uma prática que possibilita atos comunicativos entre os interlocutores entre si e os contextos que os permeiam, rejeitando desta forma a visão da língua como um tipo de conhecimento voltado à assimilação de técnica, padronizada e enrijecida de maneira que não haja espaço para o desenvolvimento crítico e agências desses sujeitos. Neste documento, as propostas encontram-se divididas em partes (eixos) que se referem aos aspectos que compõem os estudos da língua, entre os quais é preciso haver integração para que os diferentes modos linguísticos se unem e não substituam uns aos outros.

Por meio das observações pontuadas, nota-se que a Base Nacional Comum Curricular está amplamente inserida no Programa de Ensino da rede municipal de São Mateus, o que tende a tornar o exercício da autonomia docente mais limitado. Além disso, a Língua Inglesa é apresentada nesse documento constituída por aspectos da oralidade, da leitura, da gramática e de questões culturais, no entanto, as propostas verificadas na maioria desses eixos voltam-se ao estudo da estrutura léxico-gramatical

da língua sem considerar as reflexões sobre a produção e negociação de sentido a partir do registro dessas estruturas no uso social da linguagem.

Nessa seção, apontamos que a relação do professor participante com o Programa de Ensino de Língua Inglesa se apresenta de maneira técnica e padronizada e, o professor, por sua vez, espera que esse documento estabeleça propostas mais organizadas e segmentadas. Essa relação aponta para a necessidade de um processo de elaboração de currículos que envolvam debates e reflexões em que os professores reflitam sobre elementos necessários ao ensino de língua. Além disso, é importante que esses movimentos salientem a importância de os professores serem os agentes construtores dos documentos e, nesse processo, possam exercer suas agências para considerar as reais situações que envolvem suas práticas. Destacamos na seção a seguir a percepção do professor participante sobre o papel da língua inglesa no mundo.

#### **4.2.2 O lugar da língua inglesa pelo olhar do professor**

Em um dos encontros on-line para o diálogo, um dos assuntos discutidos foi a carreira docente e o professor Peter conta que escolheu ser professor antes mesmo de ingressar no Ensino Médio. Em seus enunciados ele demonstra ter muita afinidade com a língua inglesa e isto é o que o impulsiona a realizar projetos, os quais planeja em seu tempo livre ou mesmo em suas férias. No diálogo, é possível perceber que o professor concebe a língua inglesa, como ele mesmo descreve, uma “*conexão de culturas*” pelo caráter de língua comum entre diversos territórios no globo que ela apresenta. Dessa forma ele declara

O que mais me chama a atenção na língua inglesa é, no caso, essa conexão de culturas, né? Se você ver hoje nós que somos da área, sabemos que de qualquer parte do globo se fala inglês, isso é muito legal! Muito maravilhoso! porque, no caso, você conversa com gente do mundo inteiro somente através do inglês (Professor Participante da pesquisa, 05/03/2021).

No enunciado do professor, percebemos a ênfase dada à língua enaltecendo-a e apostando no sucesso na comunicação por meio da língua. No entanto, torna-se necessário, ao tratarmos de educação, refletir sobre o sentido conferido pelo professor da língua inglesa como ponte exclusiva entre territórios e, dessa forma, não fortalecer

a ideia do imperialismo linguístico provocado por exigências do mercado e do fluxo da globalização.

Essas são uma das responsáveis, segundo Jordão (2004), pela transformação da língua inglesa em "commodity", ou seja, um objeto de desejo (p. 3) facilitado pela livre comercialização. Em seu trabalho, a autora personifica o mercado como um sujeito que age, pensa como uma pessoa e anda por todos os lugares e, dessa forma, influencia quem ele encontra. Dessa forma, a língua inglesa torna-se um produto comercializado em anúncios que recaem sobre o imaginário das pessoas, incutindo nelas o discurso de que, sem "o domínio" de tal língua, estariam "privados do acesso ao emprego, da informação e participação mundial" (p. 4).

Dialogando sobre as expectativas do trabalho que realiza, é possível perceber no discurso do professor os termos fluência e proficiência, apontando parâmetros internacionais que categorizam esse aspecto de aprendizado da língua. Esses pontos emergem no diálogo do professor quando ele fala sobre sua crença no aprendizado da língua por parte dos alunos. Deste modo, ele afirma

Eu acredito que a proficiência vai ser mais no campo cultural e no campo gramatical. Então, assim, o aluno vai adquirir algumas habilidades de leitura, de escrita, também, no caso, de ouvir, mas eu não acredito que, no caso, ele consiga sair fluente na língua, né? Altamente fluente, digamos assim. Eu acredito que ele seja capaz de alcançar um B1, né? naquela escala de medidas, né? De B1 até um B2, mas não no caso totalmente fluente (Professor Participante da pesquisa, 05/03/2021).

Estabelecendo novamente interlocuções com Jordão (2004), lembramos que a língua inglesa categorizada em níveis estabelecidos por padrões de testes internacionais existe para atender a uma demanda de mercado neoliberal, portanto, entendemos que tal concepção da língua não seria apropriada para o contexto escolar. Concordamos com a visão da autora ao afirmar que

[...] o papel principal da educação pelas línguas é a oportunidade de confrontar-se com procedimentos interpretativos diferentes, que nos permitam construir um novo *habitus* a cada confronto com possibilidades interpretativas variadas (p. 8).

É por meio dessa visão de língua que a escola, sobretudo a pública, pode contribuir com a percepção da dominação neoliberal que impera em diversos espaços na

sociedade, principalmente no que diz respeito à língua inglesa. A este respeito, a pesquisa de Ferraz (2012) apresenta reflexões que nos ajudam a pensar sobre a questão do neoliberalismo no ensino de língua inglesa. Em sua pesquisa, o autor (ibidem) analisa tensões nos discursos de professores e alunos de uma faculdade de tecnologia e uma escola técnica a fim de compreender suas visões acerca da língua inglesa na sociedade, bem como as concepções desses participantes sobre o ensino formal (público oficial) e informal (escola de idiomas) dessa língua.

Os resultados da pesquisa apresentam visões e discursos depreciativos de alunos e professores sobre o ensino público da língua. De acordo com a análise de Ferraz (2012), as considerações dos professores e estudantes pesquisados são efeitos das propagandas que promovem a língua inglesa como mercadoria nos institutos de idioma. Esses estabelecimentos usam estratégias tais como a garantia da qualidade do ensino da língua por apresentarem aspectos que os diferem da escola pública, como o número de estudantes em sala por exemplo. Dessa forma, os institutos provocam a concepção de falência do ensino público no imaginário dos sujeitos, por isso se torna cada vez mais emergente problematizar o aprendizado da língua inglesa por meio da própria educação pela língua.

Prosseguindo o diálogo, o professor Peter afirma que a língua inglesa é capaz de unir culturas sem exceção e que o mesmo não acontece com outras línguas as quais, segundo ele, tornariam-se línguas excludentes caso fossem adotadas em alguns currículos escolares. Para o professor, as demais línguas não possuem o alcance que a língua inglesa tem. Assim, assevera

[...] vamos supor que alguma escola opte por usar francês, ok! francês se fala no Canadá, em Paris na França, em alguns lugares na África, na Bélgica. Sim, mas, e no caso de outras potências econômicas? Essa língua, no caso, vai se tornar inválida porque essa língua não tem esse alcance mundial. Então, ou seja, ela meio que vai ser, o que? Uma língua excludente. Eu vejo assim, beleza, vai incluir algumas culturas, mas outras ela vai acabar excluindo. Entendeu? Se for o francês, o que você não percebe no caso de inglês. Entendeu? Esse inglês consegue incluir todas as culturas sem nenhuma exceção. Entendeu? Assim, tem algumas culturas que não falam, mas assim, essas culturas que não têm domínio da língua inglesa também não têm influência mundial, né? Então não tem tanto impacto social e nem esse alcance econômico [...] (Professor Participante da pesquisa, 11/05/2021).

Jordão (2004, p. 8), além de desconstruir a ideia da língua inglesa como chave para o sucesso, aponta para a necessidade de conceber essa língua em seu caráter territorialmente expansivo, o que lhe confere uma pluralidade de nuances e, portanto, de identidades. Direcionando essa visão à educação, a autora sugere que “seja necessário revermos nossos sotaques, não desperdiçando tempo com preciosismos de pronúncia, entonação, homogeneização de variedades nacional ou correção gramatical [...]”, ou seja, é pertinente a compreensão de que não há um domínio da língua inglesa por parte de nenhum território que a torne padrão e modelo a ser seguido por aqueles que também falam a língua, pois a determinação de um inglês padrão pode acabar servindo de mecanismo para definir identidade homogêneas, perpetuando a noção do estrangeiro que precisa se apropriar da língua do colonizador para se comunicar.

Rajagopalan (2009) chama a atenção para a necessidade de considerar o conceito de *World English*, ou seja, aquele que torna a língua inglesa desterritorializada, logo sem falantes nativos e conseqüentemente sem determinações de padrões que estabeleçam o binarismo certo/errado. É importante lembrar, como bem faz o autor, do histórico colonizador dessa língua em alguns territórios, o que requer cautela e sensibilidade para lidar com ela no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos assuntos recorrentes no diálogo com o professor foi a nova roupagem de obrigatoriedade que a Língua Inglesa passou a vestir com o advento da Base Nacional Comum Curricular. A percepção do professor sobre esse fato é de concordância, pois ele enxerga essa língua como uma língua de poder social e econômico. Peter acredita que a língua inglesa viabiliza a comunicação e negociação entre diferentes nações, ainda que essa língua não seja oficial nesses territórios. Em suas considerações, o professor defende que seja de fato a língua inglesa, a língua obrigatória nos currículos escolares, pois ele a enxerga como parte integrante da realidade dos educandos em decorrência da globalização e seus desdobramentos tecnológicos que acabam por promover o que ele chama de intersecção entre as culturas. Desse modo ele aponta que

vivemos num mundo bastante globalizado, então a gente consegue fazer essas interseções. O menino, ele consegue ter essa intersecção entre cultura e, no caso, desse aprendizado de inglês através de fatos e coisas que ele faz

durante o dia a dia, como por exemplo, no caso, mais específico, o público jovem, através das variadas redes sociais, através desses vários estrangeirismos inseridos na língua, através dessas palavras que são tomadas como no caso o vocabulários *teen*, nos jogos enfim... eu vejo assim que essa obrigatoriedade está ligada de modo direto na questão também da sua importância né? hoje no caso para o contexto social mundial. A obrigatoriedade garante ao menino entender, né? e ter acesso a outras culturas e outras visões e outro universo diferente do que ele está habituado (Professor Participante da pesquisa, 11/05/2021).

O professor participante, como é possível conferir no excerto transcrito anteriormente, indica uma visão da globalização como elo entre territórios para o desenvolvimento em comum. A esse respeito, Ferraz (2012) esclarece que há muitos imaginários sociais sobre a globalização que se tornaram discursos naturalizados e, portanto, verifica-se a necessidade de problematizar tais discursos, pois

num modelo idealizado, a globalização traz conectividade planetária, acessibilidade de informações, democratização do conhecimento e liberação dos mercados. Esses são benefícios que “podem” ser estendidos a todos os seres humanos do planeta. O que são benefícios para alguns pode ser um modelo que mantém a desigualdade das relações sociais para outros [...] (p. 79).

Assim como Jordão (2004), Ferraz (2012) propõe reflexões sobre os efeitos da globalização e o neoliberalismo na educação de língua inglesa, a qual tende a se tornar um produto veiculado pelo mercado. Portanto, a língua torna-se um mecanismo para esse alcance e, portanto, seu aprendizado torna-se urgente e diretamente concentrado na aquisição do aspecto linguístico, não havendo espaço para os demais aspectos que ela traz consigo.

Ferraz (2012) segue argumentando que a globalização e os discursos neoliberais “colocam a língua inglesa como capital simbólico educacional e econômico” (p. 54), conferindo a ela um caráter instrumental, numa lógica de acúmulo e resultado de conhecimentos onde a eficiência das aulas está vinculada à capacidade de produzir quantitativamente mais conhecimentos linguísticos.

Defendendo a necessidade de problematizar as questões que envolvem a globalização, apontamos, ao lado de Ferraz (2012), os riscos que esse fenômeno causa na educação em língua inglesa:

- I. supressão da discussão sobre as bases filosóficas e epistemológicas no ensino, pois todo esse estudo é suprimido em função da urgência e necessidade de “adquirir” a língua em nome de um imaginário social de ascensão;
- II. ausência de espaço para analisar a real necessidade da língua no contexto local;
- III. criação de um imaginário coletivo que torna a língua indispensavelmente necessária;
- IV. busca pelo ensino de língua inglesa em setores privados como reforço do que (não) foi aprendido no setor público;
- V. exclusão das questões culturais e de identidade pela relação estreita da língua com o mercado;
- VI. alto consumismo.

Os itens III e V descritos anteriormente parecem estar mais arraigados na visão de língua do professor participante, pois conforme seus enunciados como “*eu vejo assim que essa obrigatoriedade está ligada de modo direto na questão também da sua importância, né?*”; e “*O menino, ele consegue ter essa interseção entre cultura e, no caso, desse aprendizado de inglês através de fatos e coisas que ele faz durante o dia a dia*”, compreendemos que o professor parece conferir valor indispensável à língua inglesa e atribuir exclusivamente a ela um caráter de conexão entre culturas, tornando as demais línguas insuficientes para tal prática.

Compreendemos a necessidade de romper paradigmas que levam a tais imaginários que contribuem para a determinação definitiva de monolinguismo e, conseqüentemente, uma hegemonia linguística que pode se tornar também uma hegemonia cultural, ideológica e identitária. Mantendo o diálogo com o professor Peter, ele afirma que busca proporcionar aos alunos o uso da língua em sua

amplitude, ou seja, para além da estrutura linguística. Desse modo, ele descreve seu momento de planejamento dizendo,

A primeira coisa que eu penso, que me vem à cabeça é que os meninos precisam ter em algum momento, assim, o inglês de forma completa! Não somente gramática, não somente vocabulário. Assim então, no caso, eu busco com eles a visão ampla do inglês: de questões culturais, no caso, dentro do Brasil mesmo, sabe? De palavras, de momentos que eles vivem dentro do Brasil mesmo. Quando eu estou planejando as aulas, eu busco essa visão ampla de questões culturais, dentro do Brasil mesmo, de palavras, momentos que eles vivem mesmo, dentro do cotidiano deles. Não vejo que é preciso ir muito para fora. Podemos partir deles mesmos (Professor Participante da pesquisa, 05/03/2021).

Por dizer “não somente gramática, não somente vocabulário”, entendemos que o sentido de “inglês de forma completa” que o professor menciona, vem do seu entendimento de que o ensino de língua inglesa se completa quando contemplamos diferentes aspectos como leitura, escrita, gramática e questões culturais. Sem discordar das proposições do professor, ressaltamos que a completude de uma educação por meio da língua pode acontecer quando os objetivos da comunicação ou transformação provocada pelo estudo da língua se realizam.

Com a atitude de considerar o contexto real dos estudantes, o professor sinaliza a *sensibilidade linguística*, conceituada por Menezes de Souza (2019) como oferta de oportunidade de aprender a língua sem impor regras ou modelos para isso.

Ao mencionar que busca “dentro do cotidiano” dos alunos o ponto de partida para suas aulas, o professor vai ao encontro de um dos propósitos da pedagogia dos multiletramentos, a Prática Situada. Como já apontado anteriormente, essa dimensão sugeria considerar as vivências dos educandos nas práticas escolares, porém foi reformulada pelo Grupo de Nova Londres e passou a ser reconhecida como uma *Ação Pedagógica ou Processo de Conhecimento* chamada de *Experienciando o conhecido*, que mantém a mesma proposta, porém de maneira mais abrangente.

Ao dialogarmos sobre a Língua Inglesa enquanto componente curricular nas escolas brasileiras, Peter relata sua experiência como professor na unidade em que atua e fala sobre a valorização que é conferida ao componente nesse espaço

eu percebo que o professor de inglês tem um esforço maior para mostrar a que veio na escola. Então, assim, ele precisa realmente fazer a diferença para ser visto, eu fiz isso. Depois desse processo eu fui super bem recebido, daí pude criar mais projetos e tudo o que eu precisava estava à minha disposição. Os meus pedagogos gostam desse intuito, dessa proposta de querer “puxar” os alunos, desse ensino de inglês e também aprendizado por uma dinâmica mais diferente, mais diferenciada e divertida, entendeu? Por isso que eu acho que tive apoio e confiança da escola. Mas não foi um trabalho tranquilo. Foi bem conturbado e bem difícil. Eu estive a todo momento me empenhando para mostrar que o inglês tinha um espaço e que esse espaço estava lá e só precisava de alguém que tomasse posse (Professor Participante da pesquisa, 11/05/2021).

Ao relatar “Eu estive o tempo todo me empenhando para mostrar que o inglês tinha espaço [...]”, Peter nos leva a compreender que confere demasiada importância a uma hierarquia instituída na escola. Com Freire (1998) reforçamos a ideia de transgressão no sentido de desvincular-se a determinações para a transformação, pois a educação linguística verifica-se quando o estudo da língua leva os educandos a produzir sentido, ter visão crítica e significativa e perceber essa educação como espaço onde podem aprender e também serem agentes de suas aprendizagens com autonomia.

Em um diálogo específico sobre suas aulas, o professor compartilha sua concepção acerca de como a aula de língua inglesa deve ser realizada. Nesse sentido, Peter nos leva a compreender que sua visão de educação em língua inglesa depende ao máximo da participação dos estudantes, sobretudo quando essa aula se refere aos conhecimentos estruturais da língua, aspecto que, nas palavras do professor, é muito difícil de se trabalhar. Assim ele descreve

Eu tento ao máximo fazer uma aula dinâmica para que o aluno se sinta empoderado a buscar por si só [...] se eu for trabalhar *Simple Present Continuous* por exemplo, eu daria uma imagem e pediria para eles falarem, assim: **o menino está pulando, o menino está fazendo aquilo**. E aí você meio que, automaticamente, não cobra do menino: use o presente continuous! mas sim, no caso, descrever o que ele está vendo em inglês, e aí de maneira automática ele já está usando o *Simple Present Continuous* (Professor Participante da pesquisa, 05/07/2021).

Problematizamos o sentido inverso que o professor participante traz ao exemplificar seu procedimento pedagógico para prática do estudo da língua com os estudantes. A intenção em descrever a ação por meio da estrutura *Simple Present Continuous* é colocada em evidência como objetivo da aula. Ressaltamos a importância de partir das intenções que estão postas nos textos por meio da língua. É com essa análise

que a estrutura toma forma nas aulas de línguas e não o caminho contrário, pois tal como afirmou Bakhtin (2004, p. 92)

o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma linguística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta. Para o locutor, a forma linguística não tem importância enquanto sinal estável é sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor.

Eis, portanto, a necessidade de considerar o estudo da língua voltado à comunicação, onde a interação entre os interlocutores e a produção de significados são levadas em conta no processo discursivo.

Com “*Eu tento ao máximo fazer uma aula dinâmica*” depreendemos da fala do professor a descrição de uma prática horizontal, onde o professor não se coloca no centro do processo de aprendizagem. Inferimos desse relato, a busca do professor em estimular a agência dos estudantes para utilizarem a língua no contexto da aula. Ele complementa

Eu sempre tive essa perspectiva, eu sempre dou uma aula de gramática falando o que é, como funciona essa parte gramatical, mas depois venho trazendo isso dentro de alguma coisa prática (Professor Participante da pesquisa, 05/07/2021).

Chamamos a atenção, no entanto, para o cuidado para não perder de vista a autonomia em utilizar a língua estimulando seu uso a partir de situações pré-estabelecidas e desconexas a situações reais como em “*o menino está pulando, o menino está fazendo aquilo*”. Além disso, ao dizer que busca remeter a discussão da aula para “alguma coisa prática” o professor remete-nos à ideia de prático como prática do exercício da língua para o uso oral imediato no sentido de exprimir ações. Torna-se necessário, porém, contemplar o sentido prático como propõe a dimensão *Experienciando o conhecido* da pedagogia dos multiletramentos que, de acordo com Cope e Kalantzis (2009),

envolve refletir sobre nossas próprias experiências, interesses, perspectivas, formas de expressões e maneiras comuns de representar o mundo de acordo

com a compreensão de cada um. Nesse contexto, os aprendizes trazem seus próprios invariáveis conhecimentos, experiências, interesses e texto de vida para a situação de aprendizagem (p. 185).<sup>15</sup>

Concentrando o nosso foco sobre a visão que o professor tem de sua relação com os estudantes, ele afirma

eu sempre tive esse diálogo aberto com eles, sabe? de falar coisas que não estão ligadas diretamente à matéria, ao verbo *to be*. é uma forma também de eu me conectar com eles. [...] Eu já percebi que em uma sala em que eu estou conectado ao aluno eu consigo trabalhar melhor. Até mesmo no caso, na questão da voz. Se eu tô numa sala em que eu não tenho conexão com ninguém, tipo assim, ninguém riu pra mim, aquilo já reflete no meu tom de voz, na minha dicção, vou responder de maneira impaciente. Mas eu vejo, tipo assim, quando eu ponho o pé na sala, logo no começo do ano, eu falo uma brincadeira, todo mundo riu... pronto! eu já posso começar a minha aula (Professor Participante da pesquisa, 05/07/2021).

Dos enunciados do professor depreendemos que, em sua concepção, para haver uma relação de ensino-aprendizagem fortuita é necessário um ambiente de descontração, onde “a palavra é território comum” (BAKHTIN, 2004, p. 113) e somente ganha sentido porque estudantes e professor comungam dos mesmos contextos nesse espaço.

No que diz respeito ao estudante aprendiz de língua inglesa, Peter considera que

para aprender inglês o aluno precisa saber primeiramente porque ele está aprendendo inglês. Eu acho assim que esse é o primeiro passo que ele precisa dar. Porque eu to aprendendo isso? Onde eu vou usar isso? E, no caso, com esse conhecimento, onde eu vou poder chegar? Entendeu? Então, no caso, você ter essa pergunta chave a partir dela trazer para sua aula (Professor Participante da pesquisa, 05/07/2021).

No diálogo sobre a língua inglesa nos espaços escolares, Ferraz (2012) alerta para a necessidade de professores de língua inglesa refletirem sobre os motivos pelos quais os alunos aprendem inglês. Jordão (2004) também propõe a reflexão sobre a importância de trazermos para as nossas agendas indagações a respeito do ensino de língua inglesa no Brasil, sua obrigatoriedade e sua exclusividade no exercício de auto-reflexividade e criticidade. Menezes de Souza (2018), por sua vez, chama de sustentabilidade (p. 249) a tarefa de questionar a necessidade de os estudantes

---

<sup>15</sup> [...] involves reflecting on our own experiences, interest, perspectives, familiar forms of expressions and ways of representing the world in one's own understanding. In this regard, learners bring their own, invariably diverse knowledge, experiences, interests and life-texts to the learning situation (COPE & KALANTZIS, 2009, p. 185).

aprenderem a língua inglesa e lançar mão das respostas dessas questões como recursos a serem utilizados na prática pedagógica.

Por meio das considerações do professor sobre o lugar da língua inglesa, compreendemos que há um lugar de prestígio e exacerbada relevância à língua, pois ele a aponta como a única língua capaz de conectar culturas e territórios. Tal importância que o professor confere à língua inglesa pode explicar sua prioridade aos estudos da estrutura como ponto de partida em suas aulas, no intuito de proporcionar aos estudantes a assimilação da língua para se comunicar. Ainda que o professor considere a necessidade de os estudantes refletirem sobre a presença da língua inglesa nas escolas, seus enunciados indicam que essa reflexão não está voltada a compreender o porquê aprender inglês, mas sim, por que aprender inglês é importante. Esse processo aponta para a importância de professores e estudantes se aproximarem cada vez mais de estudos sobre a língua e seu uso como prática social, desvinculada a territorialismos e imaginários de ascensão pessoal.

Nesse sentido, podemos compreender que estudos dessa temática são relevantes para a formação docente, seja ela inicial ou continuada, pois por meio dessas reflexões torna-se possível maior aproximação dos estudos da língua com a contemporaneidade que acompanham a vida cotidiana de todos os sujeitos da educação. Tal como concluiu Merlo (2018, p. 108), a compreensão da potencialidade de transformação da educação por meio da língua acontece

[...] se aos educadores forem concedidos espaços de reflexão para que tenham condições de articular os conhecimentos construídos em suas experiências educacionais anteriores com os saberes desenvolvidos nos cursos de Letras e em suas práticas pedagógicas, com o intuito de ressignificar esses conhecimentos [...].

Desta forma, as experiências de cada momento da vida do professor são valorizadas sem qualquer tipo de desmerecimento, pois todas elas farão parte do relevante exercício de refletir sobre a prática docente.

Na próxima seção discorreremos sobre os dados obtidos a partir da etapa de observação de aulas e diálogos com o professor participante a fim de encontrar mais aspectos que nos ajudam a refletir sobre necessidades de reflexões que possibilitem

eventos e letramento nas aulas de língua inglesa que nos levem a (re)pensar as práticas por meio da língua.

#### 4.3 DA OBSERVAÇÃO DAS AULAS

Retomando brevemente os percursos metodológicos desta pesquisa, destacamos o seu caráter qualitativo que se dá por meio do contato direto do pesquisador com a situação estudada como propõem Lüdke e André (2014). Para tanto, apresentamos esse contato inicial por meio das observações das aulas do professor participante na turma participante. Ao todo foram 5 (cinco) aulas observadas, conforme quadro 4, por meio da ferramenta *Google Meet* em que este pesquisador esteve presente exclusivamente para observação, sendo apresentado como tal pelo professor no primeiro dia e, prosseguiu desta forma nas demais aulas entre o período de março a junho de 2021.

Quadro 5 - Observação de aulas

<b>Aula observadas</b>	<b>Data</b>	<b>Assunto</b>
Aula 1	12/03/2021	Aula expositiva sobre o <i>Simple Past</i>
Aula 2	26/03/2021	Aula sobre <i>Internet slangs e abbreviations</i>
Aula 3	16/04/2021	Orientações para a realização da atividade sobre <i>internet slangs e abbreviations</i>
Aula 4	18/06/2021	Aula expositiva sobre <i>linking words</i>
Aula 5	25/06/2021	Correção da atividade da aula anterior sobre <i>linking words</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Da primeira aula observada percebe-se a relação de proximidade entre professor e estudantes. Após a chamada, prática inicial de todas as suas aulas, o professor deu continuidade da aula anterior sobre o *Simple Past* no intuito de revisar conceitos dos anos anteriores, uma vez que se tratava do primeiro trimestre. Segundo o professor, todo início de ano letivo ele propõe uma revisão de alguns conceitos do componente curricular para então dar continuidade às propostas.

A aula deu-se, portanto, de maneira expositiva onde o professor retomava questões sobre a estrutura dos verbos. Para tanto ele utilizou a ferramenta *Jamboard*<sup>16</sup> como instrumento de apresentação e da escrita e imagens. Os estudantes, ao passo que surgiam dúvidas, manifestavam-se por meio do microfone ou chat. Esse dia foi o momento da apresentação do pesquisador como participante das aulas, logo, o professor fez uma breve introdução desse contexto aos alunos, que se mostraram receptivos. Chamou nossa atenção a tomada do aspecto estruturalista do ensino da língua como ponto de partida para o início da interação com os estudantes. Ainda que haja intenção de revisão, problematizamos a ênfase dada a esse aspecto.

As indagações sobre as implicações da observação do pesquisador nas aulas revelam identidades críticas na turma participante. Os estudantes fizeram questionamentos tais como a necessidade de abrirem suas câmeras e o destino das gravações das aulas que o pesquisador faria em sua pesquisa. Esses aspectos apontam para o que afirmou Menezes de Souza (2019) sobre o ideal de uma educação que contribui para a formação de cidadãos que questionam tudo o que lhes é ofertado. Desse modo, o presente pesquisador mencionou o termo de ética e privacidade que permeia esta pesquisa e explicou que as gravações são instrumentos exclusivamente para fins de registro.

Ao contrário da anterior, a segunda aula trouxe outro aspecto da educação por meio da língua. Após a chamada o professor apresenta um texto na tela onde está escrito *Internet Slangs* (Gírias da internet) e convida alguns alunos para conduzirem a leitura. Vale ressaltar que o tema é acolhido pelo professor por se tratar de uma proposta presente no Programa de Ensino o que confirma sua fala apresentada no item 3.2 referindo-se a esse documento como ponto de partida para sua práxis. Na discussão o professor adiciona também abreviações e uso de diferentes recursos semióticos, tais como *emojis* ou *stickers* (figurinhas). Ao mencionar os emojis como possibilidade de comunicação um estudante se manifesta:

Emojis é cringe<sup>17</sup>, professor! (Estudante participante 1, 26/03/2021).

---

<sup>16</sup> O Jamboard é um quadro interativo desenvolvido pela Google, como parte da família G Suite (Wikipedia. Acesso em 13/07/2021).

<sup>17</sup> Gíria utilizada na contemporaneidade para referir-se àquilo que está ultrapassado, logo constrangedor como sugere o sentido da palavra em língua inglesa.

A manifestação do aluno refere-se à, em sua concepção, obsolescência do uso de tal recurso, o qual ele afirma não usar mais, pois estaria ultrapassado. Embora o tema da aula parta do Programa de Ensino, o professor desenvolve sua prática de maneira direcionada ao contexto cotidiano dos estudantes. Desta forma ele explana:

internet slangs então vai ser a linguagem que circula na sua internet, como por exemplo, a mais famosa que você conhece LOL, L-O-L, a que eu mais vejo vocês usando (Professor Participante da pesquisa, 26/03/2021).

Participando do debate outra estudante compartilha:

Professor, eu, tipo assim, já conversei com um pessoal de fora, assim pelo aplicativo, na verdade, tipo, não é muita gente que usa LOL não. Tipo assim, eles usam mais *hahahaha* entendeu? Eu prefiro usar hahahaha porque LOL, tipo, não é só rir, também significa o jogo, entendeu? (Estudante participante 2, 26/03/2021)

Corroborando com o depoimento da estudante, o professor compartilha sua experiência ao conversar com pessoas de outros países e como a maneira de rir em ambientes virtuais difere de acordo com o local/contexto de cada um. Assim, Peter chama a atenção dos estudantes para perceberem a influência que a língua sofre na interação com outros indivíduos em diferentes territórios

Olha como o [nome do estudante] usou a palavra cringe na aula hoje. Ele, no caso, já pegou essa palavra de fora, né? Pois é, então a gente não fala inglês no Brasil? Claro que sim né gente, esse é um bom exemplo (Professor participante da pesquisa, 26/03/2021).

O professor provoca os estudantes a refletirem sobre a infinidade de gírias, abreviações e o incansável ritmo de produção das mesmas em todas as línguas. Para ilustrar sua fala, o professor Peter traz exemplos da língua portuguesa e direciona a atenção dos alunos para o próprio chat da aula dizendo:

Gente, olha aí no chat o que [nome do estudante] escreveu! Eu não sabia que a palavra deixar era abreviada com *dx*. Tá vendo? vai ser uma coisa que ninguém vai dar conta de tudo (Professor participante da pesquisa, 26/03/2021).

Por meio do chat da aula, uma estudante se manifesta dizendo “para mim qualquer palavra pode ser abreviada”. Essa é a oportunidade que o professor encontra para

estimular a reflexão sobre a negociação de sentidos tal como Kress (2011) propõe sobre os signos de aprendizagem, ou seja, representações dadas de acordo com o contexto e os interesses dos agentes da comunicação. Nesse contexto, professor e estudantes compartilham as abreviações que usam/veem em suas experiências

Professor: Adolescentes têm muito disso né gente? de querer abreviar tudo o veem e leem.

Estudante 1: Eu não!

Professor: Tem exceções. Tem alunos que não abreviam nada! Isso é normal. Mas a grande maioria usa gírias em tudo, praticamente!

Estudante 3: Professor, esses dias eu fui colocar um negócio no meu Instagram aí eu coloquei “papo reto” e geralmente eu coloco abreviado PPRT. Aí meu irmão falou: Eu não sabia que papo reto era PPRT [risos].

Professor: Eu também não sabia. Eu vi isso e sabe o que eu achei que era? Power Point! [risos] (26/03/2021).

E nesse percurso professor e estudantes prosseguiram a aula trocando experiências sobre abreviações e outros recursos semióticos em língua materna e língua inglesa, traçando paralelos culturais desse processo e as negociações de sentido que os subjazem.

A terceira aula de observação tratava-se de um momento dedicado à explicação da atividade a ser desenvolvida pelos estudantes durante a semana até a próxima aula. Antes da explanação, o professor acolhe os estudantes e depois realiza a chamada como de costume. No que diz respeito à atividade, o professor Peter propôs aos estudantes a construção de um diálogo em língua inglesa, onde os interlocutores se comunicam em um ambiente virtual sobre situações à escolha dos estudantes. Desta forma, os personagens do diálogo fazem uso constante de gírias e abreviações. Em seguida, os estudantes devem reescrever o mesmo diálogo, desta vez em língua portuguesa, atentando-se para a correlação de tais expressões, analisando as similaridades e convergências do contexto.

Para contribuir com o desenvolvimento da atividade, o professor apresenta alguns exemplos, convida os estudantes a fazerem a leitura e, por fim, constrói com os mesmos um exemplo em tempo real por meio do chat da aula. Ao longo da apresentação os estudantes tiram dúvidas sobre a atividade e, ao fim da explanação não havendo mais questões, o professor encerra a aula colocando-se à disposição no grupo de *Whatsapp* da turma em caso de demais dúvidas recorrentes.

Na quarta aula o professor realizou a exposição do vocabulário de *linking words*. Neste sentido, o professor apresentou um quadro com as palavras, suas funções e exemplos para compreensão. Foi possível observar interação de alguns educandos na aula ao responderem as indagações do professor como mostra a transcrição a seguir:

Professor: Vamos aqui para alguns exemplos de uso: I don't like coffee but I like white coffee. Significa o que?

Estudante: Que você não gosta de café preto, mas gosta de café branco!

Professor: Ou seja, aqui estou usando uma ideia de contraste [...].

No entanto, o uso de textos autênticos com outros recursos semióticos possivelmente traria outras provocações em torno não apenas da estrutura, mas do contexto de quem bebe o café, ou mesmo, discussões sobre o próprio termo *white coffee*, traduzido pela estudante como café branco em vez de café com leite. A quinta aula observada foi dedicada à correção das atividades solicitadas pelo professor na aula anterior sobre *linking words*. Em seguida, o professor apresenta na tela as chaves de correção das atividades e discute com os educandos as questões gramaticais que as atividades envolviam.

Nas aulas percorridas verificamos que a prática do professor de fato é norteadada pelo Programa de Ensino da rede como ele afirmou, além disso, percebemos a importância conferida ao aspecto estruturalista da língua em sua prática, pois ele busca considerá-lo como passo inicial em suas aulas. Por outro lado, percebemos nas atividades propostas pelo professor bem como em suas aulas, a inserção de contextos de uso contemporâneo da língua, porém problematizamos a importância de considerar materiais autênticos em que ocorre o uso da linguagem em práticas sociais.

#### 4.4 TRABALHO COLABORATIVO: REFLEXÕES E ELABORAÇÕES DE PRÁTICAS DE ESCRITA E LEITURA

Esta seção traz os relatos de um processo de interlocução entre professor participante e pesquisador em que ambos refletem sobre as práticas de letramento tendo em mente uma determinada turma/etapa tal como um movimento natural de planejamento de aulas. Nesse percurso, perspectivas e experiências em torno da educação

linguística em língua inglesa são colocadas em questão para que, ao passo que<sup>18</sup> eventos e práticas de letramento são construídos, professor e pesquisador dialoguem e discutem as orientações que norteiam o ensino de língua tal como as perspectivas dos multiletramentos.

Contudo, torna-se necessário situar os contextos que permearam esses momentos de interlocução entre os participantes dessa pesquisa desse trabalho. As etapas de pesquisa percorridas anteriormente, a saber: a apresentação do referencial teórico da pesquisa para discussão sobre lingua(gem), (multi)letramentos se iniciaram no ano de 2020. Já as fases que compreendem os momentos de interação com o professor para diálogos e observação da sua prática ocorreram entre os períodos de março a julho do ano de 2021. O ano de 2022 é o período em que acontece o processo de interlocução para o trabalho colaborativo.

Os encontros nesta fase totalizam-se em 5 momentos presenciais, no turno noturno após a aula do professor, que neste ano além das turmas de ensino Fundamental, leciona em algumas turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos para completar a sua carga horária de trabalho. Essa variação em sua jornada de trabalho deve-se ao fato de o professor substituir horários durante o dia para cursar disciplinas do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* (Mestrado) em Ensino na Educação Básica, no qual ele ingressou no segundo semestre do ano anterior. Desta forma, vale destacar que as concepções e perspectivas do professor sobre a sua prática podem ter tomado caminhos diferentes do que foi apontado nas seções anteriores.

Partindo desse pressuposto, o primeiro encontro para a construção do trabalho colaborativo deu-se com a mobilização das perspectivas e noções para ensino de língua inglesa para que, assim, pudéssemos problematizar a visão de língua e as práticas de letramentos a serem refletidas e construídas para uma Educação Linguística em língua inglesa. Após essas discussões, o foco dos encontros seguintes

---

<sup>18</sup> Tomamos como referência Street (2014) para tratar de eventos e práticas de letramento como as “atividades particulares em que o letramento tem um papel” e maneira de “utilização aos quais as pessoas recorrem num evento letrado” (p. 18). Deste modo, entendemos que as atividades propostas para o exercício linguístico em língua inglesa são as práticas de letramentos que, conseqüentemente, propiciam eventos nos quais o letramento é tomado como modo de responder às questões que permeiam essas atividades.

foi a construção das práticas e eventos de letramento em si. Desta forma, os próximos tópicos trazem detalhes do processo das reuniões com transcrições das falas. Para garantir uma transcrição de dados com mais acuidade e preservando a espontaneidade das falas, utilizamos alguns dos códigos de Marcuschi (1986) conforme adaptação do quadro 6.

Quadro 6 - Modelo de normas de transcrição de falas

SÍMBOLO	CORRESPONDÊNCIA	DESCRIÇÃO DAS CORRESPONDÊNCIAS
[[	Falas simultâneas	Quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno
[ ]	Sobreposição localizada	Quando a sobreposição da fala se dá em um ponto do turno, mas não gera outro.
(+)	Pausa	Pausa na fala a cada 0.5 segundos
/	Interrupções ou truncamentos	Quando o falante corta a unidade
(( ))	Comentários do analista	Quando há comentários
::	Alongamento da vogal	Repete-se os dois pontos de acordo com a duração do alongamento

Fonte: Marcuschi, 1986 (adaptado)

Para melhor organização e compreensão do leitor, situaremos 5 tópicos, os quais correspondem a cada encontro que compõem o momento de interação nesta fase da pesquisa.

### 1º Encontro

O primeiro encontro com o professor deu-se com a retomada breve de diálogos realizados anteriormente nesta pesquisa. Esse primeiro passo deve-se à necessidade de refletir sobre as perspectivas do professor para a construção do trabalho, pois ainda que ele já tenha apontado suas posições quanto ao ensino de língua inglesa, consideramos que as vivências do cotidiano (mestrado, regresso de um intercâmbio, novas turmas) podem tê-lo conduzido a outros rumos. Ao ser indagado se as suas perspectivas sobre o ensino de língua inglesa se mantinham, o professor responde.

**Prof:** Eu acho/ eu mantenho essa essência de ter a língua como essa conexão, mas eu acho que agora eu consigo assim, meio que/ né? Agregar alguns valores a/ assim, né, a essas conexões. Não só (+) assim por exemplo, de ligar culturas, mas também de você se impor, de você estar ali enquanto sujeito dentro de/ como fala? daquele contexto social mesmo, entendeu? De você mostrar as suas habilidades, de (+) no caso, estar mesmo se impondo em um contexto social através de uma língua

**Pesq:** [você diz, como assim? Se impor?]

**Prof:** é você mostrar a sua opinião, a sua cultura, o que você acredita, o que você sabe fazer.

Compreendemos da fala do professor que ele mantém o termo “conexão de culturas” para expressar sua visão de língua inglesa como aquela que tem o poder de intermediar o diálogo entre diferentes territórios. Nesse sentido, o diálogo prossegue

**Prof:** Eu mantenho porque/ assim, agora é:: eu vivi isso na pele, assim meio que, não é que as outras línguas são mais importantes que o inglês, mas eu acho que é/ eu vejo assim, que a língua inglesa tem esse (+)/ tá assim mais dispersa no mundo. Exemplo, eu viajei para o Egito e lá eles falam inglês e árabe

**Pesq:** [uhum]

**Prof:** tipo assim é mais árabe, mas um a língua de escape que todo mundo sabe o básico é o inglês. eu imagino falando francês, exemplo, lá ninguém ia ter/ no caso, falar comigo em francês. Mas inglês, mesmo o básico, do básico, do básico, alguém tem. Né? Há alguém! / no caso para falar. Então, assim (+) eu acho que é::/ até mesmo no caso pela da língua inglesa ser aquela commodity/ então querendo ou não é a língua do comércio, né? Da cultura. Então essa é a minha opinião se mantem ainda, de não ser uma outra língua, mas sim o inglês/ esse alcance maior.

O discurso do professor mostra que seu posicionamento é o mesmo no que se refere ao valor dos estudos da língua inglesa no contexto escolar, tal como apontado na fase anterior desta pesquisa e refletidos com o apoio de Jordão (2004) sobre inglês como *commodity* e Ferraz (2012) sobre imaginários sociais. Reforçamos, portanto, as considerações anteriormente tecidas sobre a presença da Língua Inglesa no currículo escolar, que de fato deve ser valorizada, porém é preciso atentar-se para que imaginários de ascensão social e uma visão imperialista e hegemônica dessa língua não sejam criados, afastando dela o caráter comercial como passe livre a essa ascensão.

Em seguida, o diálogo prossegue com os relatos do professor sobre a maneira com a qual vem realizando a sua prática de acordo com o Programa de Ensino da rede. Nas

interações anteriores nesta pesquisa, o professor situa o Programa de ensino da rede como um norte. Ao perguntarmos sobre essa relação na atualidade e ele responde

**Prof:** Não, ainda mais na pandemia agora Joel. Eu acho que isso é uma angustia muito grande para gente. Converso com alguns professores né? de outras disciplinas e eu percebo que o Programa de Ensino se perdeu na pandemia porque, o que o menino/ exemplo né? o que um aluno do 7º ano precisa saber? entendeu? Qual é o parâmetro que eu vou usar sendo que tem 2 anos de pandemia? Se ele tinha dificuldades lá atrás agora ele tem o dobro. Agora o que ele precisa saber? Então, assim, é:: O programa de ensino, acho que perdeu essa característica porque agora a gente precisa saber, no caso assim, onde está o nosso aluno e daí sim ter um novo programa de ensino, é? dentro desse olhar, eu acredito.

**Pesq:** Quando você diz “onde está o nosso aluno”, o que você diz “onde está” em que sentido?

**Prof:** O que (+) o que ele sabe, na verdade!

**Pesq:** [entendi]

**Prof:** e partir daí com ele, na verdade

**Pesq:** Entendi. Então como é que você tem partido?

**Prof:** Eu tô trabalhando com algumas habilidades, um exemplo, um aluno do 7º ano, ele precisa ter que habilidade? Né? Ler um gráfico, ler um texto, falar sobre algo? e a partir daí trabalhar com ele essas habilidades porque eu acho que quando a gente consegue trazer essas habilidades/algumas habilidades que ele deveria fazer, eu acho que essa questão de vocabulário avança e essa questão de entender e compreender também avança

Com “e partir daí com ele”, depreendemos da fala do professor que compreende os efeitos da pandemia e por isso tem realizado sua práxis considerando esse atual contexto. Sua posição em relação ao Programa de Ensino nos remete às conclusões de Biancardi (2018, p. 108) que afirma

Os professores entendem que o currículo pode direcionar o trabalho em sala de aula, oferecendo diferentes caminhos para o professor desenvolver seu trabalho, mas não é um ponto de partida, pois compreendem que o contexto local, a realidade na qual os alunos estão inseridos pode ser tomada como ponto de partida no desenvolvimento da prática docente.

Em mais um tópico do diálogo, professor e pesquisador conversam sobre o currículo com vistas a compreender como ele vem organizando seu trabalho docente com o retorno presencial considerando o Programa de Ensino

**Pesq:** Você mencionou a necessidade de melhor organização/separação dos conteúdos para o ensino. de LI. Você acredita que esse tipo de organização ajuda no seu trabalho?

**Prof:** Ainda acho que sim porque (+) justamente esbarra na questão de não ter carga horária para trabalhar. Por quê? Como você trabalha isso aqui, isso aqui e isso aqui, se você não tem carga horária? Então você tem que trabalhar tudo isso aqui, aqui! Então a gente/ no caso, jogam para gente o peso de ter

que englobar tudo isso em uma aula. Então, às vezes, é bem pesado. E algumas coisas você acaba não trabalhando.

A partir dos relatos apontados anteriormente, é possível compreender que a posição do professor sobre as orientações dos documentos norteadores, fazia referência às inúmeras propostas a serem realizadas problematizadas por ele com a questão do tempo/ carga horária. Sua fala aponta para a constante preocupação docente em considerar o documento e adequar o trabalho à sua realidade e a dos estudantes.

Sobre este fato, torna-se importante lembrar que um currículo não pode ser tomado como objetivo e sim ser, nas palavras de Apple (2002) subjetivado constantemente, ou seja, os sujeitos devem se encontrar nele.

Em direção à discussão sobre o ponto de partida o trabalho colaborativo, ficou acordado que as atividades seriam norteadas pela visão de língua que ele traz, além dos conceitos que ele tem estudado, considerando seus recentes estudos<sup>19</sup>. Assim segue o dialogo

**Prof:** Temos discutido bastante sobre os multiletramentos e como se dá o ensino de língua (+) acho que eu ainda estou buscando a melhor forma de ensinar, mas muita coisa já flui como essa questão de não priorizar tanto essa parte de gramática na língua, eu já tô tentando focar mais no contexto social do aluno e fazer com que ele entenda que a língua tem um sentido para ele (+) então basicamente é fazer com que essa língua se conecte com ele através do contexto dele

**Pesq:** O que tem girado em torno das discussões para mim são as questões do multi/ de letramento, dos multiletramentos e aí tem o letramento crítico, o letramento visual enfim

**Prof:** [o *meaning making*]

**Pesq:** Isso! A produção de sentido. é legal! *Meaning making* é uma das coisas que permeia os nossos estudos enquanto estudos da língua, vou anotar aqui. Me ajuda a lembrar, o que a gente falou? ((anota os termos)) *Meaning making*, o que eu falei? Ah! [[Multiletramentos]], agência...

**Prof:** É::

**Pesq:** DESIGN e REDESIGN

**Prof:** Isso!

**Pesq:** Quais dessas coisas aqui mais têm chamado a sua atenção?

**Prof:** Acho que o que mais me chama atenção é a questão dos multiletramentos né? é a gente trabalhar com esse múltiplo né?

**Pesq:** [Legal]

**Prof:** como hoje a gente, assim no caso, você vê que a sociedade é múltipla e trazer esse múltiplo para suas aulas né. A questão desse *meaning making*

<sup>19</sup> Considerando que o professor participante ingressou no Programa de Mestrado e também tem se dedicado aos estudos sobre língua(gem), o pesquisador buscou trazer, assumidamente para os diálogos, teorias que sustentam essas reflexões. Por isso, os termos como multiletramentos e (re)desing aparecem na discussão.

que me chama muito a atenção, que não é você trazer para o aluno o sentido, mas fazer com que ele tenha o próprio sentido dele de ver a língua e construir o mundo dessa através de uma linguagem. Então são os dois termos que mais têm me chamado a atenção na verdade.

Apontadas as discussões em torno do estudo da língua e, conseqüentemente, tendo acordado os pilares para o processo colaborativo, professor e pesquisador encerram o primeiro encontro. Na próxima seção trazemos as interlocuções ocorridas no segundo encontro, onde se deu a parte inicial do processo colaborativo para pensar práticas e eventos de letramentos. É importante destacar que o papel do pesquisador nesta e nas próximas etapas é dialogar/refletir e, colaborativamente, construir possibilidades de trabalho nas aulas de língua inglesa com vistas a qualificar o ensino da língua como também mobilizar as leituras e conceitos da perspectiva dos estudos dos letramentos nesses processos.

## 2º Encontro

O segundo encontro parte dos conceitos que mais têm chamado a atenção do professor em seus estudos sobre a língua. Rememorando este ponto no encontro anterior, temos que o professor afirma que aspectos de *meaning making* e de multiletramentos são os assuntos que mais têm despertado seu interesse. O pesquisador, em sua perspectiva, situa que considera importante desenvolver práticas que despertam para a criticidade e agenciamento dos estudantes. Tendo em mente esses conceitos, o encontro seguiu no intuito de construir práticas que girassem em torno dessas perspectivas em um movimento colaborativo.

O primeiro passo acordado foi refletir sobre atividades de leitura para uma turma de 9º ano considerando as contribuições de alguns conceitos importantes dos estudos dos multiletramentos como agência, *meaning making* e ensino crítico. Desta forma, apontamos a seguir a discussão que permeou esse processo

**Prof:** O que a gente precisa definir é essa leitura/ uma leitura de texto de um texto mesmo ou um outro tipo de leitura?

**Pesq:** Vai da nossa concepção de leitura! Qual que é a sua concepção de leitura?

**Prof:** Não aquela leitura/ no caso/ tipo assim, você pegar um texto e ler/ o aluno ler um texto em inglês ((simula a escolha de um texto aleatório no livro)). Entendeu?

**Pesq:** [entendi]

**Prof:** Eu não (+) eu não parto disso não, eu parto, assim, de uma ideia que aluno, ele pega alguma charge e ele entenda o que tá falando.

**Pesq:** Justamente. Vamos propor textos curtos, mas com um potencial crítico que dê para realizar dentro do tempo e promover discussão.

O diálogo anteriormente apresentado, traz o sentido de leitura de maneira múltipla considerando a composição do texto com diferentes elementos, tal como explicou Street (2012) sobre o letramento a inexistência de um letramento único (Letramentos) e Cope; Kalantzis (2009) com o conceito de multiletramentos.

A partir das discussões, ficou acordado que o gênero cartaz de publicidade seria adotado para o planejamento, além do texto jornalístico midiático. Por sugestão do professor, as temáticas veiculadas nas leituras seriam *Domestic Violence* e *Feminism*, pois ele considera que temas como violência doméstica, feminismo, preconceito racial, são emergentes e possibilitam o desenvolvimento crítico.

**Prof:** Eu percebo que, no caso, né? a violência doméstica, o feminismo, o preconceito racial são temas que a gente consegue trabalhar através de publicidade e aí consegue trabalhar a criticidade. O que eles entendem? Qual a opinião deles frente a isso?

Desta forma, o planejamento de atividades se dividiria em duas partes:

- atividade de leitura 1 se dará com um texto jornalístico midiático (blog) sobre o feminismo presente no livro didático como mostra a figura 10 (aula 1);
- atividade de leitura 2 será realizada a partir da leitura do gênero cartaz/publicidade sobre violência doméstica.

A atividade de leitura se iniciaria com o professor e estudantes resolvendo juntos as questões de inferência como *pre-reading* para introduzir estratégias de leitura afim de contribuir com a compreensão.

**Pesq:** 'tava' pensando em propor uma introdução antes, mas acho que podemos começar com os próprios exercícios do livro/ bom que já ajuda na compreensão do texto e depois a gente fala com eles "vai" ((risos)). Daí eles fazem a leitura individual.

**Prof:** isso aqui a gente faz junto com eles ((referindo-se aos exercícios introdutórios do texto no livro)), no caso, mostrar como eles vão fazer isso aqui, as estratégias, isso aqui já vem a parte que você falou "vai". Né? vocês viram o que nós fizemos? Agora é com vocês, aí vocês escolhem uma e "vai".

Porque aí a metade da aula até o final da aula, eles ficariam entre eles mesmo tentando buscar as informações. Aí daria certo.

Nesse processo, o texto introdutório *10 Girls using Girl Power to change the world*<sup>20</sup>(p. 130) seria explorado coletivamente para reforçar estratégias de leitura. Como é possível observar na figura 10, o texto segue com diferentes personalidades femininas e, nesse sentido, ficou acordado no planejamento que, os estudantes seriam divididos em grupos e escolheriam uma dessas personalidades para a leitura, dessa vez sem a orientação do professor, apenas seguindo as sugestões de estratégias. Após esse processo, os grupos devem compartilhar suas impressões sobre o texto com o professor e demais grupos.

**Prof:** Sabe o que a gente podia fazer? Dividir a sala em grupos (+) tipo são quantas meninas? ((referindo-se às personalidades do texto)) duas, três, quatro! Dividir a sala em quatro grupos e cada grupo tentando entender buscando no texto e depois eles iriam falar para os colegas sobre a menina que eles escolheram

**Pesq:** Ótimo. Eles concluem e ao invés de apresentar ao professor apenas, eles podem apresentar para os colegas.

**Prof:** [sim eles iriam falar para os colegas]

---

<sup>20</sup> <sup>20</sup> CREHAN, M. 10 Teens using girl power to change the world/rosie, 19 out. 2012. Referência apresentada no livro didático Bridges, p. 130-132. Disponível em [rosie.org.au/10-teens-using-girl-power-change-world/](http://rosie.org.au/10-teens-using-girl-power-change-world/). Acesso em 27 ago. 2018.

Figura 10 - Atividade de Leitura 1 (Blog)

**DIG INTO READING**

Na abertura desta unidade, você conversou sobre a valorização feminina e observou fotos de algumas meninas. Agora, vai ler um trecho de uma foto-reportagem com as histórias de algumas delas.

**1** You are going to read part of a photo report. First read the headline and the lead. Then write the best answer for each question in your notebook.

- What is the text about?
  - It's about a campaign called "The Power of the Adolescent Girl: Vision for 2030".
  - It's about how some girls are changing the world.
  - It's about the International Day of the Girl.
- Where was it published?
  - On a blog.
  - On a magazine website.
  - On a newspaper website.
- Who is it about?
  - Girls who are changing the world with their actions and attitudes.
  - Girls who are using electrical energy to change the world.
  - Male and female teens who are helping other girls to change the world.

**10 Teens Using Girl Power to Change the World**  
OCTOBER 19, 2017 • POSTED BY MADDY CREHAN

Stop what you're doing and gather your #GirlGangs because today, October 11, is International Day of the Girl! A day when activist groups come together under the same goal to highlight, discuss, and take action to advance rights and opportunities for girls everywhere. This year's theme is "The Power of the Adolescent Girl: Vision for 2030", highlighting the importance of investing in young women and girls to create change in their communities and henceforth the world.

There are 1.1 billion girls in the world today (!); each full of power, strength, creativity and potential. While we celebrate every one of those girls, let's take a look at 10 awesome teenagers who are harnessing their inner girl power to make this world a better place!

[...]

**Culture DROPS**

**International Day of the Girl**

Since 2012, on October 11th of each year, we celebrate the International Day of the Girl. The objective of the day is to focus on problems and challenges many girls around the world have to face every day and to promote their empowerment and the achievement of their human rights. If girls are encouraged and effectively supported, especially during their teenage years, they can change the world.

Fonte de pesquisa: UNITED NATIONS, International Day of the Girl (Date: 11 Oct. [2017]). Disponível em: <www.un.org/en/events/girlchild/background.shtml>. Acesso em: 27 Ago. 2023.

- What inspiring girl or girls do you know? Think about all the amazing girls and women around you and tell your classmates why they inspire you. *Resposta pessoal.*

**2** Now read another part of the photo report and do the following activities.

**Rosie** Articles Blog Videos Teachers Support Services

Home / Rosie Blog /

**1. Aretha Stewart-Brown, 16, Australia**

*"As an Indigenous person you are born into politics, it controls just about every aspect of your life... I want to see more Indigenous politicians in foreign affairs and education and trade and science and all those areas."*

Aretha is a young, driven student who grew up in Nambucca Heads in northern NSW – Gumbaynggir country, and is now living in Melbourne. Over the past year she has emerged as a leading voice in the Indigenous community. [...]

She played a significant role at this year's National Indigenous Youth Parliament – a model parliament that invites 50 young Indigenous delegates from around the country to come and debate issues that matter and meet political leaders. Aretha was elected Prime Minister as part of the program making her both the youngest and the first woman to be elected. [...]

**2. Paloma Noyola Bueno, 17, Mexico**

[...] After scoring the highest score in the country on the Mexican version of the SAT, she inspired a new way of educating kids, utilising small groups and student-led teaching.

The math whiz grew up in an impoverished town in Mexico but is not letting anything stop her from achieving greatness. A potential future tech genius, you can expect big things from Paloma Noyola Bueno. [...]

Continua

#### 4. Kiara Nirghin, 16, South Africa

*"[...] I hope to one day become a scientist specializing in agricultural science and a molecular gastronomist."*

Kiara Nirghin is an aspiring scientist from South Africa, which is experiencing the worst drought since 1982. Nirghin set out to create a superabsorbant polymer (SAP) that could be sprinkled over dirt to make it retain massive quantities of water, much like diapers do. She wanted it to be cheaper and more eco-friendly than more traditional options, which contain chemicals like acrylic acid. So she used natural products like avocados and oranges, the peels of which, Nirghin discovered, can be turned into an SAP by applying a certain amount of UV light and heat. [...]



SALEB IMAGES/GETTY IMAGES

#### 9. Kehkashan Basu, 16, United Arab Emirates

*"Do no stop what you're doing. No matter what happens, we have to continue to save the planet."*

Kehkashan Basu is an award-winning teen environmental activist born in the United Arab Emirates to Indian parents. The ambitious teen founded child-run organisation *Green Hope* at the age of 12 and within four years managed several successful environmental projects, including planting 5,000 trees in Colombia, France, Mexico, Nepal, Oman and the United States. The organisation is based in the United Arab Emirates, which now has more than 1,000 volunteers in 10 countries around the world. Basu was awarded the prestigious International Children's Peace Prize at the UN conference last year and used her speech to urge ecologists not to lose hope in their battle to fight climate change, despite scepticism from world leaders. [...]



JERRY LAMPEN/PHOTOP

LOGO DA INSTITUIÇÃO ROSIE, EDITORIA DE ARTE

CREHAN, M. 10 Teens Using Girl Power to Change the World. *Rosie*, 19 out. 2017. Disponível em: <<https://rosie.org.au/blog/10-teens-using-girl-power-change-world/>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

- 3** Beside some photos in the photo report there is a text between quotation marks [“ ”], and in italics. Read them and write the true statements in your notebook.
- The sentences between quotation marks reproduce the exact words said by someone.
  - They give us an idea, a summary, of what someone said.
  - Quotes are usually included in a text to support an information given and to give more credibility.
  - Quotes always reproduce the speech of someone famous.

CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: Coleção Bridges 9º ano (PEREIRA *et al.*, 2018, p. 130-132)

A discussão transcrita anteriormente nos remete às conclusões de Tiburtino (2018, p. 195) sobre o uso do livro didático no ensino de leitura, em que a autora afirma que

quando se articulam as atividades propostas pelos livros adotados a uma abordagem voltada às proposições dos Multiletramentos (instrução aberta, prática situada, abordagem crítica e prática transformada), são reais as possibilidades para produzir novos significados a partir dos textos, num constante círculo de discussão, exemplificação, produção e reflexão a respeito dos discursos lá imbricados.

Articulando esse primeiro momento da atividade, professor e pesquisador dialogam e por meio do excerto a seguir, compreendemos que o professor busca dar ênfase na negociação de sentidos, sobretudo de maneira em consonância com a contemporaneidade, conforme o diálogo a seguir

**Pesq:** então, de repente/como é que a gente/ primeiro (+), você acha que esse tipo de gênero (+) atenderia a nossa proposta?

**Prof:** acredito que sim

**Pesq:** [ou não?]

**Prof:** eu acredito que sim porque se a gente for trabalhar/é:: eu não gosto de trabalhar “ o feminismo é isso, que não sei o que, não sei o que”..

**Pesq:** [conceito né]

**Prof:** é o conceito, então assim (+) aqui eu acho que é bem a linguagem deles né? é uma coisa que eles têm, é o livro didático, estamos usando esse recurso que nós temos em sala de aula né? e no caso, parece que esses personagens bem quase da idade deles né? 17 ...16 anos ((fala apontando os personagens da leitura do texto))

**Pesq:** ((verificando no livro)) é...17, 16, 16...é!

**Prof:** então a gente consegue abranger bastante coisa, até mesmo o multiletramentos

**Pesq:** por que multiletramentos?

**Prof:** ah porque tem uma linguagem de blog, é um recurso digamos que tecnológico, né eles estão tendo contato com a linguagem de internet, que é um blog, né?

Ao afirmar que “tem que deixá-lo livre para ele ver, e para ele entender se é legal ou não [...]” compreendemos que o professor considera importante a autonomia dos estudantes para realizarem suas escolhas de modos e recursos para produzir sentido no que diz respeito ao *(re)design* da atividade. Desta forma é possível observar em sua prática o que Cope, Kalantzis (2009) chamaram de “processo dinâmico de transformação ao invés de um processo de reprodução” (p. 175). Ainda que a tecnologia seja um desdobramento para a multiplicidade para que o letramento acontece é importante considerar ressaltar que ela não é a responsável pela diversidade de produção de conhecimento presente na sociedade ao longo do tempo.

Ao final deste segundo encontro, professor e pesquisador traçam planos para o próximo encontro que, como combinado, selecionar as imagens que comporiam a leitura 2. Nesse sentido, discorreremos no próximo tópico, o terceiro encontro, em que é discutido o processo de elaboração da atividade por meio da seleção das imagens considerando os elementos que elas trazem (visual e escrito), a construção da

sequência e a maneira como essa atividade seria proposta aos estudantes de uma turma de 9º ano.

### 3º Encontro

A atividade de leitura 2 (gênero cartaz/publicidade) percorre o mesmo caminho que a anterior, ou seja, permeia a discussão sobre as mulheres, agora, porém, o enfoque será dado na questão da violência doméstica. Dialogando mais detalhadamente sobre como a atividade se daria, temos que, ao passo que textos e imagens são exibidos, o professor provoca os estudantes para atentarem-se aos elementos imagéticos e, aponta estratégias de leitura (elementos textuais). Feitas as mediações para as diferentes leituras, o professor deixaria os estudantes realizarem suas compreensões por si sós e ao final concluiria coletivamente.

No processo de concepção da atividade em questão, o professor inicia uma pesquisa de imagens da internet, seleciona algumas imagens e sugere expor aos estudantes por meio de projeção de slides. A figura 11 é formada por slides enumerados de 1 a 9 e, cada um deles, apresenta as imagens selecionadas para a atividade. Para melhor compreensão do leitor, discorreremos sobre as imagens presentes na figura 11 situando o número do slide presente nela.

Nesse contexto, professor aponta caminhos para o trabalho de leitura de imagens em sala

**Pesq:** Pensei em, agora, é:: propor uma atividade de leitura mais rápida, com textos mais curtos que os últimos

**Prof:** [bom]

**Pesq:** com mais imagens. Podemos dar sequência no assunto feminismo ou ((interrompido))

**Prof:** a gente pode começar por uma imagem que sugere isso ((referindo -se aos slides 1 e 2, figura 11)), entendeu? Tipo assim o que a mulher deve fazer? O que ela deve ser? Como ela deve se vestir? A gente pode trazer esse engajamento com ele e partir dessa discussão. E deixar com que eles pensem “Ah será que tem alguma forma de dizer que a mulher deve ser isso ou aquilo?” E trazer mais imagens

**Pesq:** A gente faz as perguntas e eles respondem entre eles ou eles respondem entre si

**Prof:** ((reflete)) acho que ‘no’ mesmo tempo

**Pesq:** podemos

**Prof:** [tipo assim, ao mesmo tempo que a gente pergunta, eles respondem, entendeu?]

**Pesq:** Sim. Ou a gente pode selecionar umas eles discutem entre eles, no grupo mesmo, depois compartilham conosco e os outros grupos. Outras, a gente deixa pede para ser assim

**Prof:** É, pode ser. A gente faz yes/no questions também

**Pesq:** Isso! Ótimo!

As indagações “O que ela deve ser? Como ela deve se vestir?” sugeridas pelo professor, introduzem, de acordo com a sua seleção, o slide 3 (Figura 11) que mostra duas mulheres caladas por uma faixa de site de busca onde aparece um histórico de pesquisa com enunciados como *women shouldn't have right* e *woman need to be put in their place*.

Dando sequência ao processo de leitura dos elementos textuais que acompanham as imagens, o professor aponta a maneira que utilizaria para realizar da atividade com os estudantes

**Prof:** a gente podia fazer aquela aula de não trabalhar o significado direto. Por exemplo né? A questão do word ((referindo-se à primeira linha do texto, slide 4, Figura 11)) “o que significa word? Vamos trabalhar com a ideia de que ninguém sabe. “Ah o que são essas coisas no quadro, na parede?” ((simula provocação em sala))

**Pesq:** papel, cartaz ((simula interação de estudante))

**Prof:** Mas o que estão no cartaz?

**Pesq:** palavras, letras

**Prof:** então o que significa word?

**Pesq:** palavras professor?

**Prof:** Isso! palavras

**Prof:** Agora o que as imagens têm em comum? a primeira e a segunda,

**Pesq:** [violência]

**Prof:** até mesmo aqui essa questão aqui

**Pesq:** [violência]

**Prof:** Há marcas? No caso

**Pesq:** Sim!

**Prof:** Que tipo de marcas? ((simula uma pergunta dos estudantes)), eles vão falar né

**Pesq:** Sim! Feridas, machucados

**Prof:** Ah aí, no caso, é que a gente pode, né? trazer o significado da palavra *hurt*

A partir do diálogo apresentado, compreendemos que o professor concebe o trabalho de leitura com os estudantes primordialmente negociado, em que os significados das palavras não são apenas expostos pelo professor, mas provocados por ele palavra por palavra até que os estudantes compreendam os significados. Para cada trecho apresentado no texto o professor busca uma reflexão a partir de conhecimentos prévios ou contextualiza de alguma forma para que os significados sejam dados pelos

estudantes. Essa compreensão também pode ser observada a partir do diálogo a seguir

**Prof:** Então a gente iria trabalhando a questão do vocabulário mesmo, uma por uma, né? palavra por palavra fazendo com que eles entendem/cheguem a essa conclusão, do que significa. As vezes pode ser cansativo? Eu acredito que sim né? Do que você jogar no quadro. Ganha tempo, mas não é tão eficaz.

**Pesq:**[uhum]

**Prof:** eu não faria assim

**Pesq:**Você acha que não (+) não pode falar?

**Prof:** Não sei ((refletindo))

O movimento de leitura utilizado pelo professor possibilita interação no processo de compreensão dos textos, no entanto, o conceito de Kress (2015) sobre modulação (*modularity*) ainda que descrito a partir da navegação nas telas, se faz importante em nossa reflexão. Segundo o autor, esse conceito refere-se ao movimento de relacionar-se com os textos e os modos que os compõem a partir da escolha, ou seja, o passeio pelo texto acontece por meio da decisão do leitor sobre o caminho de leitura a traçar (*Reading Paths*) para a significação da leitura. Esse conceito se opõe ao princípio de linearidade (*linearity*) em que “o leitor precisa seguir a ordem indicada pelo autor”<sup>21</sup> (p. 61).

Ao passo que, em um momento, o professor considera importante o trabalho de leitura palavra por palavra e, em outro momento sua compreensão parece oscilar

**Prof:** Esses recur.../ palavras que a gente sabe que são, no caso, mais “truncadas” de significados né? que exige uma aula mesmo, eu acredito que a gente pode passar batido e falar logo (+) porque a gente não pode tirar o nosso foco, o foco da aula para elementos que não têm tanta importância, né;/ dentro daquele contexto ali naquele momento

Prosseguindo com a discussão, professor e pesquisador refletem

**Prof:** Pois é, como que você explica um *them* para o aluno? ((referindo à frase *you can't see them* na figura)) Por exemplo, dentro do meu contexto, eu trabalho com ele *May I go to drink some water?* Para ir ao banheiro, ou no caso tomar água, “gente, o que significa o *may* que vocês usam na sala de aula? o *can* tem o mesmo significado. Então se *may* significa poder, o *can* também é? É poder! Então se eu falo *may not* é que você não pode, então o *can't* não o pode

<sup>21</sup> [...] the reader need to follow the order indicated by the author (p. 61).

**Pesq:** Esses elementos textuais podem ficar na compreensão geral. Porque com essa imagem aqui e essa aqui, já 'dá' pra entender que estamos falando de violência doméstica. Já que a gente fez todo aquele exercício, palavra por palavra antes. Agora não precisa. Eles já entendem que aquele pode ser um caminho para a compreensão do texto/do::

**Prof:** [*them*]

**Pesq:** Não. Da palavra mesmo, entendeu? Assim/ você já fez a compreensão palavra por palavra. Beleza. Esse é um caminho, agora tem também a compreensão do 'geralção', entende? A leitura com tudo, com as imagens, os gráficos, enfim.

A preocupação do professor pela compreensão palavra por palavra nos conduz novamente a Kress (2015) que aponta que a compreensão de um conceito não é feita apenas por palavras, mas sim por um conjunto de modos semióticos. O autor segue afirmando que, antes, a língua era concebida como aquela que fornecia metalinguagem com suas metaformas, agora, "outros modos são incumbidos de fornecerem metaformas específicas para modos particulares" (p. 52).

Vale lembrar que os modos utilizados pelo autor são escolhidos por ele de acordo com seus interesses, logo compreender quem é o autor, o contexto em que os textos são criados e pensar quais são os possíveis interesses subjacentes na leitura são pontos importantes no trabalho com leitura tal como defende Menezes de Souza (2011). Para o autor, a produção de significado marca o tempo e o contexto do seu produtor de maneira que ela se torna um "*pertencimento sócio-histórico*" (p. 5), portanto, esses aspectos devem ser considerados pelo leitor.

Considerando o texto como um todo, é importante compreender como esse todo é constituído por suas partes, tendo o cuidado para que nenhuma delas sejam tomadas separadamente na compreensão, mas sim a conexão que fazem para constituí-lo. Assim, segundo Gualberto e Santos (2021), é importante compreender o texto como um todo e como esse todo é constituído por suas partes. Desta forma, as autoras problematizam alguns questionamentos, baseados em Kress (2011 e 2015) tais como:

Como compreender o papel e a parcialidade de cada modo no trabalho semiótico?

Em nível macro, é possível olhar para o todo e ver as partes?

Em nível micro, é possível olhar a parcialidade de cada modo e perceber o todo?

Qual modo desempenha um papel mais "importante" em relação a outros?

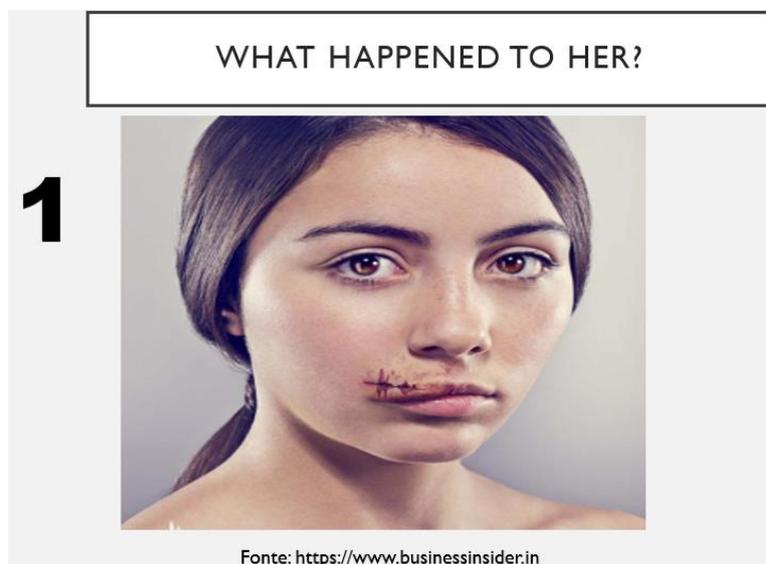
Como cada modo contribui para o significado que está sendo construído?

Como os recursos semióticos estão disponíveis para os produtores de signos, e por quem?

Portanto, no contexto da prática de educação linguística faz-se importante uma compreensão da completude dos textos em conformidade com os pressupostos apontados anteriormente. Gualberto e Santos (2021) reforçam a relevância de haver “lentes multimodais” para compreender tanto a construção quanto a leitura dos textos múltiplos e seus desdobramentos plurilineares. Retomando os estudos de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) a parceria entre diversos modos de comunicação se dá desde as línguas primárias, suprimida pela ideologia grafocêntrica, desta forma, o conceito de multimodalidade surge para romper esse pensamento. Portanto compreendemos a importância em atentar-se para as partes como a composição de um todo em detrimento à preocupação com os detalhes em um texto priorizando apenas a escrita.

A próxima leitura (Figura 11), uma vez que as anteriores já foram mediadas pelo professor, ele sugere que os estudantes realizem individualmente suas compreensões.

Figura 11 - Atividade de Leitura 2 (Cartaz/Publicidade)



WHAT HAPPENED TO HER?

2



Fonte: <https://www.businessinsider.in>

3



women shouldn't  
 women shouldn't **have rights**  
 women shouldn't **vote**  
 women shouldn't **work**  
 women shouldn't **box**

Fonte: [www.unwomen.org](http://www.unwomen.org)

women need to  
 women need to **be put in their place**  
 women need to **know their place**  
 women need to **be controlled**  
 women need to **be disciplined**

4



**Words hurt**  
 You can't see them but the scars from  
 verbal abuse are real and can't last for years  
 Don't suffer in silence  
 Log on to [www.kafa.org.lb](http://www.kafa.org.lb) for support.

WHAT INFORMATIONS CAN WE SEE?

5

WWW.DOMESTICVIOLENCE.COM

LOGO

Instagram Facebook Twitter

**LET YOURSELF  
BE HEARD**

RAISE YOUR VOICES  
AGAINST RAISED FISTS.

VOLUNTEERS ARE  
READY TO CHAT 24  
HOURS A DAY.

**CALL OUR HOTLINE:  
5522-55222-556**

**STOP DOMESTIC  
VIOLENCE NOW!**

Fonte: <https://www.postermywall.com>

READ THE IMAGE

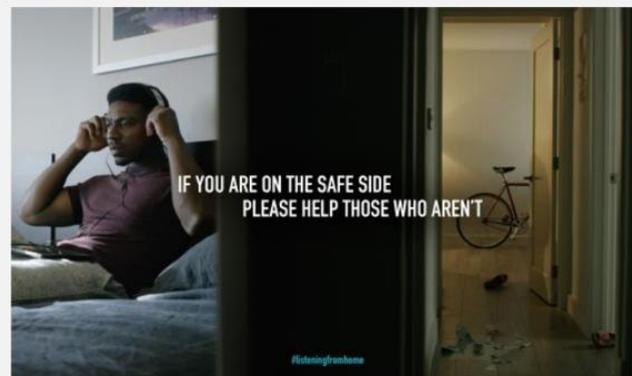
6



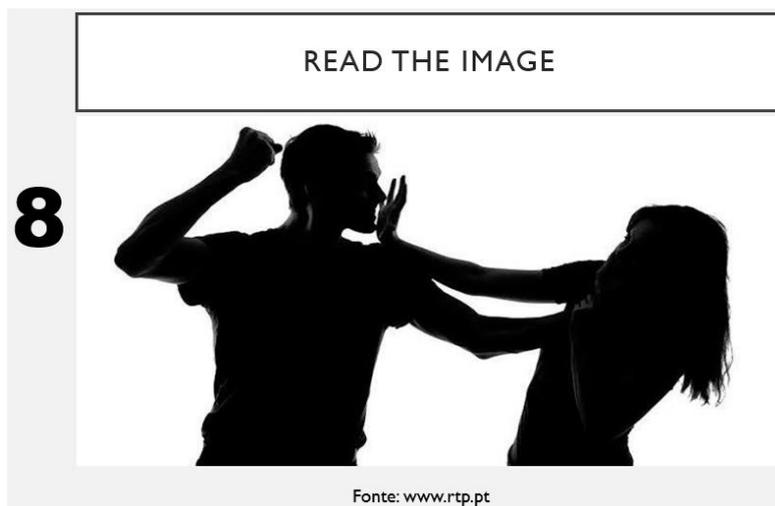
<https://www.em.com.br>

WHAT IS GOING ON IN THIS AD?

7



Fonte: [www.campaignasia.com](http://www.campaignasia.com)



Fontes<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Imagem 1: <https://www.businessinsider.in/heres-what-domestic-violence-ads-look-like-in-the-middle-east/articleshow/21224590.cms>  
 Imagem2: <https://www.businessinsider.in/heres-what-domestic-violence-ads-look-like-in-the-middle-east/articleshow/21224590.cms>  
 imagem 3: [https://www.researchgate.net/figure/Source-http-wwwunwomenorg-en-news-stories-2013-10-women-should-ads\\_fig6\\_337828458](https://www.researchgate.net/figure/Source-http-wwwunwomenorg-en-news-stories-2013-10-women-should-ads_fig6_337828458)  
 imagem 4: <https://www.businessinsider.in/heres-what-domestic-violence-ads-look-like-in-the-middle-east/articleshow/21224590.cms>  
 imagem5: <https://www.postermywall.com/index.php/art/template/737deafcec2b2aa92409c0e7cbe9d4d6/domestic-abuse-help-line-video-ad-design-template#.YItKqtrMIdU>  
 imagem 6: <https://www.campaignasia.com/video/domestic-violence-is-just-a-wall-away-in-no-more-foundations-housebound-ad/465159>  
 imagem 7: [https://www.rtp.pt/noticias/pais/campanha-contra-violencia-no-namoro-aposta-nas-redes-sociais-para-chegar-aos-jovens\\_n1296926](https://www.rtp.pt/noticias/pais/campanha-contra-violencia-no-namoro-aposta-nas-redes-sociais-para-chegar-aos-jovens_n1296926)  
 imagem 8: <https://www.amodireito.com.br/2018/06/direito-oab-concursos-defender-processo-ameaca.html?m=1>  
 imagem 9: <https://www.em.com.br/app/noticia/diversidade/2022/03/14/noticia-diversidade,1352529/amp.html>

Analisando possibilidades de explorar o texto em questão, o professor sugere

**Prof:** Sabe o que me veio aqui à cabeça? que essa imagem aqui ela poderia trazer, já que tem número, tem lugar para ligar ...um suporte que vai dar. O outro também tem, mas poderia ser só como um exemplo... é trazer, não sei se tem, se conseguiríamos. Trazer uma imagem que tenha um contato aqui do Brasil mesmo. Tá lá tem esse recurso. As mulheres que sofrem de violência, no caso, aqui nesse lugar têm esse recurso aqui. Elas podem ligar para esse número aqui. E aqui o /Brasil? (+) Para onde uma mulher que sofreu violência doméstica ligar? Que suporte? Que site? E endereço?

Desta forma, o professor mostra a preocupação com a prática transformada do seu trabalho, estimulando os estudantes a exercerem suas ações éticas na sociedade como Coscarelli e Côrrea (2021) ressaltam na obra de Freire, ou seja, tomar a realidade do sujeito como ponto de partida para que se alcance a transformação dela.

O movimento do professor em relação ao trabalho com imagens mostra a maneira como ele busca estimular o senso crítico dos estudantes provocando-os a refletirem para além do que se vê. Essa atitude nos conduz novamente aos preceitos da educação linguística que, por meio da problematização da realidade e dialogismos promove a saída da inercia rumo à transgressão.

Para mediar a atividade do slide 6, (Figura 11), professor e pesquisador sugerem que sejam formados duplas ou grupos para realizar a leitura. Nesse sentido, o professor escreve perguntas no quadro e chama a atenção dos estudantes para a exploração de recursos como foco na imagem. Nesse contexto fazem-se valer os signos (que dão a forma e a intenção daquilo que o produtor de sentido deseja transmitir) postulados por Kress (2011), logo os estudantes farão na imagem apresentada a leitura dos elementos que integram os sujeitos, as situações, os objetos ligados a relações e suas intenções.

Ao ser indagado se esse recurso levaria os estudantes à compreensão da imagem de acordo com os propósitos da aula, o professor responde

**Prof:** eu acredito que sim. Por que!? É:: se você pegar um adolescente quando tira uma selfie a primeira coisa que eles fazem é tapar o fundo, ou seja, para dar foco em quem? Neles

**Pesq:** [hum... interessante isso]

**Prof:** Exemplo, se você pegar adolescente que tira foto no espelho, e pode trazer até essa ideia ((simula discussão em sala de aula)) “Imagina que você vai tirar uma foto no espelho e seu quarto tá todo bagunçado atrás

**Pesq:** [gosto disso]

**Prof:** “O que você faz?” ((deduz resposta do estudante)) “Ah professor, eu vou desfocar o fundo”. Eles usam esse recurso. Não é uma coisa nova para eles. Já é um recurso, então, ou seja, essa ideia de... do fundo/ do que está desfocado, né? não é importante. E o que tá na frente é que é importante. O que tá com a foto nítida. Então eu acredito que a gente pode ir por esse caminho.

A leitura que o professor faz das atitudes dos estudantes diante da atividade em questão nos remete às compreensões do grupo de Nova Londres ao propor a pedagogia dos multiletramentos, pois compreendia que os leitores daquele tempo produziam sentido a partir das novas tecnologias que emergiam na época. Rojo (2012) afirma que o trabalho com multiletramentos parte das culturas de referência do aluno para reforçar a ética e o pluralismo. Portanto, compreender a educação considerando a o tempo dos educandos pode permitir que o diálogo entre professores e estudantes se tornem mais efetivo no sentido de alcançarem os objetivos de uma educação não-verticalizada e que permita o desenvolvimento de cidadãos críticos transformadores.

A maneira que o professor utiliza para provocar a criticidade dos estudantes nos remete aos preceitos da educação linguística, que é o tipo de educação que por meio da língua pautado em leituras críticas, debates e reflexões contribuem para transgressão de realidades condicionantes e alienadoras.

Destacamos momento em que professor compreende as contribuições de um trabalho que possibilita e que considera as leituras e compreensões sobre um texto

**Prof:** Pensei em trazer uma imagem assim ((mostra no celular a imagem)) que traga algo que desperte

**Pesq:** ((lê o enunciado apresentado no slide 7, Figura 11)) *If you are on the safe side, please help those who aren't*

**Prof:** C cara ‘tá’ botando ouvindo música no quarto dele, mas do outro lado a mulher

**Pesq:** [ou talvez ele ‘tá’ botando o fone para não ouvir o que tá acontecendo]

**Prof:** É:: olha a leitura visual que essa imagem traz

**Pesq:É::** eu li uma coisa e você outra

**Prof:** ((professor concorda)) tá vendo?

A interação apresentada anteriormente, reforça as questões de subjetividade apontada do referencial deste trabalho que, como afirmam Cope, Kalantzis (2008), os sujeitos produzem significados a partir de suas subjetividades e o fazem de maneira

autônoma, logo a atividade discutida nessa seção considera a contribuição para o desenvolvimento de um espaço de diversidade de sentido, pois, ainda que estudantes sejam provocados por um mesmo estímulo, suas significações serão diferentes.

Finalizando a atividade, o professor propõe seguir com imagens que não contam com o recurso do foco (slides 8 e 9, Figura 11) para exercitar outra perspectiva de leitura dos estudantes

**Prof:** A gente vai partir ainda dessa indagação, dessa perguntar. E agora quem é o foco? Aí eles vão olhar ((deduz resposta dos estudantes)) “Ah professor estão no mesmo plano, na mesma direção” ou alguns podem falar ainda ((retoma dedução)) “Estão de frente um pro outro”. E aí a gente pode trazer questões de identidade, né? Aqui, por exemplo ((simula a discussão em sala)) aqui vocês conseguem ver a face da mulher? Ela está machucada? Ele está bravo? Ele não está? Vocês conseguem ver o rosto deles?

Ao ser indagado como ele provocaria os estudantes para essa outra perspectiva de leitura ele responde

**Prof:** Eu acho que já parte da ideia do que está acontecendo aqui. Nesse contexto, o que vocês acham que está acontecendo, eles estão somente conversando? Eles estão discutindo? Alguns vão falar “ah eu acho que eles estão brigando porque ele está fazendo assim ((reproduz o gesto da imagem)) para ela, então ele tá brigando com ela” e aí a gente pergunta né? Como vocês chegaram na conclusão que ele tá brigando com ela? Aí eles podem falar porque ele está apontando para ela e ela tá fazendo o que? Como ela está na imagem? ah ela está parada! Ela está apresentando algum (+) como fala?

**Pesq:** Reação? Expressão corporal?

**Prof:** Isso! Alguma reação, expressão corporal na foto. E aí já vem aquela pergunta né? Se você pudesse caracterizar essa expressão não vendo a face deles como na imagem, no caso, como que você descreveria a expressão corporal em cada um deles?

A exploração que o professor propõe na atividade dialoga diretamente com um dos sete modos apontado pelos os estudos de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), o modo visual. As imagens selecionadas pelo professor vão ao encontro da “história do uso semiótico de uma materialidade específica” como afirmaram Gualberto e Santos (2019, p. 11), ou seja, os gestos mostrados na imagem carregam sentidos social e culturalmente negociados (punho cerrado em sinal de luta, mãos protegendo o rosto em sinal de defesa, slide 8, Figura 11).

Em suma, as discussões tecidas aqui retratam um processo de interlocução sobre práticas e eventos de letramentos que o professor participante da pesquisa lançaria mão para realizar um trabalho voltado para o exercício de leitura em suas aulas de língua inglesa em uma turma de 9º ano. Antes que as reflexões sobre a construção dessas práticas, no primeiro encontro, professor e pesquisador revisam concepções entorno do ensino de língua(gem) que já haviam sido discutidas na fase inicial da pesquisa. Os demais encontros as atividades de leitura 1 e 2 foram concebidas a partir do tema *Feminism* e *Domestic Violence* sugeridos pelo professor, pois acredita no ensino crítico por meio desses temas. Focado no tema *Feminism*, o professor seleciona atividades de leitura no livro didático e para realizá-la, utiliza estratégias de leitura e debate com os estudantes.

A atividade de leitura 2 foi pensada para ser realizada por meio de slides com exposição de cartazes/publicidade sobre *Domestic Violence* retiradas da internet. Nesse sentido, o professor provoca os estudantes a realizarem leitura dos elementos textuais com estratégias de leituras e leitura/análise dos elementos visuais para produção de sentido num processo dialético entre professor e estudantes e entre grupos para o exercício da criticidade e autonomia.

Dadas as práticas utilizadas pelo professor para possibilitar o exercício da leitura nas aulas de língua inglesa, prosseguimos a reflexão sobre quais práticas e eventos de letramentos, agora com o foco em outros aspectos do ensino da língua, o professor utilizaria em seu planejamento e de que maneira o realizaria. Essa discussão será tomada no quarto encontro, que discorreremos no tópico seguinte.

#### **4º Encontro**

Prosseguindo com o diálogo sobre a práxis pedagógica em língua inglesa, o pesquisador propõe uma atividade do aspecto escrito da língua. O professor então sugere uma atividade sob a mesma ótica da atividade anterior, ou seja, um tema que possibilite momentos de discussão e reflexão em sala. Portanto, a atividade de prática escrita será realizada por meio de um gênero

**Prof:** Eu sempre busco algum gênero, assim tipo/ eu trabalho algum gênero com eles assim né/ ideia: um cartão! a capa que precisa ter isso, isso e isso (+) e a partir disso, a gente começa a fazer frases né, a fazer algumas coisas a trabalhar alguns adjetivos/ então eu sempre trabalho assim, engajado assim  
**Pesq:** Eu também gosto porque daí as coisas vão aparecendo né? por exemplo, você propõe um gênero e pratica a escrita/ aí como você falou “adjetivo”, já aparece gramática/ tudo agregado...

Segundo seus relatos, o professor mobiliza conhecimentos de maneira antecipada, levando em consideração os possíveis elementos necessários para o desenvolvimento da escrita.

**Prof:** na minha cabeça vem assim, ((simula o raciocínio para seu planejamento)) “ah agente vai escrever, no caso tal” ((gênero)), “mas os meninos vão escrever a frase em inglês, mas eles precisam saber, no caso, como montar a frase”. Aí vai aparecendo o que se usa mais, no caso assim, dentro de algum/ no caso cartão: “Ah adjetivos!” Então eu preciso trabalhar com eles os adjetivos. Entendeu? Então, tipo assim, eu sempre uso essa ideia.

**Pesq:** Concordo. É nesse sentido mesmo que eu penso ser interessante trabalhar/ partindo do texto e não das palavras. A gente mobiliza as palavras em função do texto. Vamos fazer assim então?

**Prof:** Sim

**Pesq:** Estou pensando em histórias em quadrinhos, sei lá, algo que a gente possa usar mais imagens, não sei...

Refletindo sobre a organização descrita, podemos observar a integralização dos aspectos da língua (escrita e gramática) que, com o apoio de Ribas (2018), compreendemos que de fato não há como considerar esses aspectos separadamente, pois a comunicação se dá por meio da complementação entre os diversos recursos semióticos. Esse conceito reforça que não é necessário partir da estrutura da língua para conceber um texto ou mesmo dar ênfase ao estudo da estrutura da língua no processo de construção dele. Cavalcante Filho; Torga (2011, p. 2) em seus estudos sobre a concepção bakhtiniana do texto lembram que ele “é analisado na sua integridade concreta e viva (ou seja, consideram-se os aspectos sociais como constitutivos) e não como objeto da linguística [...]”. Dessa forma, torna-se importante, olhar para um texto e enxergá-lo como um todo ou, em outras palavras, como um resultado das ideias que o compõe, tendo em mente que, consideradas desarticuladas entre si, essas ideias não são suficientes para a compreensão do todo. Em contrapartida, ao olharmos para essas partes articuladas às demais, podemos compreender os sentidos que produzem por meio dos conflitos que geram, os quais são os responsáveis por promover engajamento e posicionamentos dos sujeitos com quem interagem.

Prosseguindo com a reflexão sobre o gênero da atividade escrita, pesquisador e professor discutem

**Pesq:** Há várias possibilidades: folheto, cartão...  
**Prof:** Folheto, cartão(+) são basicamente esses que eu mais uso.  
**Pesq:** Mas...  
**Prof:** [a gente pode 'tá vendo' no livro também]  
**Pesq:** mas para a nossa turma  
**Prof:** o 9º  
**Pesq:** [o 9º]  
**Prof:** A produção de fanzines 'é' legal  
**Pesq:** eu não conheço muito o fanzine  
**Prof:** é tipo um mini jornal (...)

Dada a discussão e aprofundamento sobre o gênero fanzine (Figura 12), professor e pesquisador decidem considerá-lo como estrutura da atividade. Trata-se de um minilivro, ou uma revista em miniatura, como o próprio nome sugere, pois zine vem da palavra *magazine* (revista em inglês).

Esse gênero possui um tema central e suas páginas trazem resumos sobre os temas, ou as informações principais de uma obra literária ou filme, por exemplo. Sobre essa escolha, destacamos as considerações no diálogo

**Prof:** O fanzine porque é um gênero bastante atual, tipo assim ele não é novo, novo, mas o...  
**Pesq:** [O conceito né?]  
**Prof:** O gênero, mas o fanzines está sendo muito usado. É um gênero que está aparecendo muito, tá em muita evidência. E eles gostam de fazer, é fácil de fazer é uma dobradura. Oh ((mostra imagens no celular)) Tá vendo? Você pega uma folha, corta no meio, dobra e já faz (+) são dois minutinhos!  
**Pesq:** Acho interessante quando você fala assim: "Tá aparecendo muito, tá sendo muito usado" como que está sendo muito usado? Como você sabe?  
**Prof:** Nas redes sociais que eu sempre/ no caso quando eu estou pesquisando sobre essas coisas assim, eu sempre vejo muito as pessoas usando/ as pessoas usando esse gênero para estar ilustrando esse tema. Então ele sempre traz um tema (+) o fanzine  
**Pesq:** A gente pode pedir aos alunos que escrevam sobre o que estão sentindo com esse retorno presencial às aulas/as angústias  
**Prof:** [sim, muito bom]  
**Pesq:** expectativas

Figura 12- Fanzines



Fonte: imagens do Instagram

Após discussão, a decisão do tema para os zines em questão será os efeitos pós-pandemia, mais detidamente saúde mental que, conforme o professor, é o assunto sobre o qual ele tem experiência em considerar em sua prática; é recorrente no livro didático e, ainda se trata de um assunto que os “estudantes têm muito a falar”

**Prof:** Porque tem no livro então a gente já ganha esse recurso a mais para trabalhar com eles, é um tema delicado que eles/ eu sei, né. E assim a gente percebe que eles têm muito a falar. Eu tenho certeza porque eu já trabalhei um tema/ o suicídio. É um tema que é muito doloroso, mas eles falam muito.

Nesse contexto, portanto, a atividade será a produção de zines com orientações ao leitor sobre como cuidar da saúde mental e prevenir doenças como ansiedade e depressão

**Prof:** É um tema que eu vou trabalhar com o 9º ano e está no livro deles também. Então daria pra gente propor, tá vendo ó, a criação de fanzines com os principais meios de você se prevenir contra a depressão, ou os principais meios para se prevenir de doenças

Os dados observados anteriormente nos possibilitam compreender que o professor buscar lançar mão de gêneros atuais de acordo com a contemporaneidade, uma vez que, são esses os elementos que permeiam o cotidiano dos estudantes. Ainda, é possível observar sua preocupação em considerar uma situação real como carro chefe de suas aulas com o intuito que não está apenas concentrado no ensino da língua, mas também, contribuir com o bem-estar dos estudantes. Ademais, esses apontamentos nos conduzem aos preceitos da Educação Linguística, que defende o ensino intrinsecamente voltado aos “tempos contemporâneos, cujas transformações sociais acontecem rapidamente” (FERRAZ; KAWACHI-FURLAN, 2018, p. 16).

Dada a decisão pelo gênero e o tema da atividade, o diálogo concentrou-se em como a prática se daria no contexto da sala de aula. Embora o professor tenha ansiado em utilizar o livro didático para introduzir a discussão, ao buscarmos leituras que trouxessem esse tema para a discussão, encontramos textos que mesmo tendo como foco a saúde em um contexto geral, não enfatizava a saúde mental. Nesse sentido, ficou decidido que a introdução do tema para iniciar a atividade seria um texto da internet que ilustrasse “mais de perto” a discussão

**Prof:** se a gente vai focar em um aspecto, eu acho que a gente poderia fazer esse *warm up* com alguma reportagem

**Pesq:** [da internet?]

**Prof:** No caso, tiramos o livro, porque o livro tá muito solto. Eu tô achando muito solto. A gente poderia trazer algum texto né? Alguma/ algo que desse essa ideia de que é verídico, então alguma, no caso uma reportagem, algum estudo

**Pesq:** Sim a gente pode pesquisar. Não dever ser difícil achar textos assim na internet

**Prof:** Acho que não

**Pesq:** Deve ter depoimentos, artigos que falam disso

**Prof:** Sim(+) tipo assim, no caso, tem/ é:: sites de saúde mesmo que fala sobre isso

Sobre esse contexto, torna-se relevante retomar as asserções de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020) sobre a importância de considerar as experiências dos estudantes no trabalho de leitura e escrita, no qual as escolhas de significados estejam direcionadas aos objetivos desses sujeitos.

Com riqueza de detalhes o professor prossegue descrevendo a apresentação da parte introdutória da atividade, ou seja, a leitura de um texto sobre o tema e como pretende realizar a discussão com os estudantes

**Prof:** A gente propõe uma leitura com uso das estratégias de leitura que eles já vêm fazendo. Aí gente consegue, no caso, dialogar com o que eles já sabem aí antes de falar do teor do texto em si próprio a gente faz aquele momento ((simula diálogo com a turma)) “ah agora que vocês pegaram as palavras que são cognatas, e já leram o que vocês entenderam?” E aí joga no quadro as ideias deles, no final a gente junta e vê se todas as ideias se têm sentido.

Após a leitura do texto o professor propõe a exibição de um vídeo com depoimentos de pessoas que se recuperaram de situações de risco à saúde mental.

**Prof:** eu vejo assim que para falar sobre isso no caso, precisa emocionar esses meninos, precisa trazer essa emoção para eles. Eu acho que é importante.

Por meio das considerações do professor é possível observar que seu planejamento gira em torno não apenas da tentativa de fazer os estudantes compreenderem um texto ou mesmo produzir uma escrita, mas que se tornem conscientes e, ao passo que compreendem, tenham a possibilidade de refletirem sobre sua saúde e, possivelmente contribuir com o outro. Esse processo nos remete aos estudos de Fonseca (2018) que apontou em seus estudos as potencialidades de transformação do outro e de si (outro eu) que práticas atreladas ao contexto da escola podem gerar.

O professor prossegue afirmando que trazer para a sala de aula temas como esse, pode diagnosticar situações reais na sala de aula

**Prof:** então assim você consegue mapear o aluno que está passando por isso. É nesse momento que você consegue mapear na sala de aula. Porque eu/ aquele aluno que desaba é aquele que está precisando

Na discussão sobre os subsídios para a produção escrita, o pesquisador indaga se o texto e o vídeo, seriam suficientes para os estudantes escreverem os zines. Neste sentido, os participantes refletem

**Prof:** Sim, porque na verdade o fanzine já vai ser a o próprio/ a própria manifestação. ((simula diálogo com os estudantes)) “Tá vocês já viram o que

é, já viram as causas, como funciona. Agora pensem: o que vocês enquanto jovens podem fazer para mudar?” A gente pode fazer tipo um brainstorming para iniciar, aqui depois do vídeo e a partir desse brainstorming que vai apontar as possíveis prevenções, né? aí sim propor. ((retoma a simulação do diálogo em sala)) “Agora então vocês pegam essas ideias que vocês botaram aqui e jogam no fanzine”. Aí entra a aula de ensinar a fazer, o que é um fanzine.

**Pesq:** Certo. Acho importante, então, deixar claro desde o início a intenção da:: do:: do objetivo da atividade mesmo. Tipo, chamar a atenção deles/ falar: “Ó pessoal, fiquem ligados nas maneiras de prevenir problemas da mente e tal...Não direcionar só pra isso, mas chamar atenção de alguma forma.

**Prof:** Sim

Após toda a etapa de mobilização de conhecimento, o professor propõe a produção do gênero zine, apresentando aos estudantes exemplares já realizados e inicia, a partir de então, o processo construtivo. Os passos para a construção são descritos no diálogo a seguir

**Prof:** eu acho que eles começam a rascunhar na sala

**Pesq:** [em português, né?]

**Prof:** Em português e aí com o auxílio do google tradutor mesmo eles vão ter essa autonomia. Quem tem celular usa o Google tradutor, quem não tem usa o dicionário e aí como, no caso, é mais trabalhoso o dicionário, eles sempre pedem ajuda “professor como que faz isso aqui, que palavra?” Quando trabalho a escrita com ele seu trabalho assim.

**Pesq:** Ótimo. Sabe o que a gente pode fazer? A gente pode levar um computador para a sala também e deixar na mesa. Quem for precisando vai lá e vai pesquisando

**Prof:** Isso

Desse modo, o professor orienta que é possível fazer uso de tradutor online para aqueles que dispõem de tal ferramenta e, disponibiliza dicionários impressos e, se possível, um computador com acesso à internet para pesquisa das palavras. Nesse ínterim, o professor também está à disposição dos estudantes para mediar a realização da prática escrita à medida que eles solicitam.

Desta forma, a engrenagem que faz movimentar o processo criativo do trabalho em sala é a autonomia dos estudantes para criar (re)designs com o apoio do professor. Portanto, por meio da prática descrita anteriormente, podemos observar características das perspectivas dos multiletramentos e propostas de educação linguística no que diz respeito à relação horizontal entre professor e aluno. Não apenas essas duas teorias, mas também os pressupostos de Freire (1987, p. 35) que salienta que o professor,

sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.

Dado o início da atividade em sala com as orientações do professor, os estudantes devem finalizá-la em suas casas e apresenta-las na próxima aula. O professor sugere que a apresentação aconteça de maneira compartilhada, ou seja, os estudantes compartilham suas produções e, essas por sua vez, sejam apresentadas por outros colegas

**Prof:** A gente poderia propor que eles trocassem, né? / os fanzines e, tipo assim, por exemplo eu pego seu fanzine apresento para a sala. E aí, por exemplo, tem a frase tal, ((simula um possível argumento do estudante)) “Ah, *mas eu não sei professor essa frase aqui*”, mas o colega que fez já sabe. Aí ele vai socializar aquele conhecimento daquele vocabulário que ele usou.

Concluídos os passos que descrevem a atividade, ressaltamos que tal prática não visa apenas a realização de um constructo escrito, e sim, um trabalho que sensibiliza os estudantes para um contexto real e que necessita de atuação sobre ele. A idealização do projeto não se deu apenas por um ímpeto, mas adveio das emergências e vivências observadas pelo professor e pesquisador, das questões que têm feito parte do cotidiano dos estudantes e, por isso, foram consideradas como nos estudos em sala de aula. Merece destaque também o fato de que a atividade abre espaços para que os estudantes compartilhem suas impressões sobre os trabalhos dos colegas.

Todo esse contexto traz à baila os pressupostos de experienciar (*Experiencing*) pela leitura, vídeo e discussões; conceituar (*Conceptualizing*) nas propostas em como prevenir os males da mente e; aplicar (*Applying*) por meio da reflexão feita a partir da realização do trabalho bem como da leitura dos trabalhos feitos pelos outros colegas. A sensibilidade linguística defendida por Menezes de Souza (2018) é notada assim que a atividade é concebida como uma prática de escrita em língua inglesa que não está voltada para a assimilação da estrutura da língua, mas com uma função social que dá visibilidades às questões e aos sujeitos por trás dessa língua.

Com vistas a compartilhar mais do processo de construção de práticas com o professor, prosseguimos, na próxima seção, com o 5º encontro para dialogar sobre

mais possibilidades de realizar um trabalho docente que esteja próximo a uma educação linguística em língua inglesa.

## 5º Encontro

O processo dialógico no trabalho com o professor demarca o 5º encontro, pois professor e pesquisador neste momento, se dedicam a pensar atividades que mantenham a essência crítica e reflexiva presentes nas práticas anteriores, mas que, ao mesmo tempo, não sejam repetitivas e desinteressantes aos estudantes. Desta forma discutem

**Prof:** Vai ser continuação ou tema diferente?

**Pesq:** Eu queria fazer uma coisa diferente, mas que tivesse temáticas também/ ou a gente pode seguir a mesma temática, mas com atividades diferentes para não ficar igual às outras (++) uma leitura não tão densa, nem escrita tão densa porque a gente já fez isso.

**Prof:** agora seria mais oral? Assim (+) trabalhando mais a parte oral?

**Pesq:** Pode ser (+) na verdade a gente não divide muito né? Porque tá tudo muito integrado, por exemplo, lá nos zines, a gente escrevia, mas lia também, e quando a gente lia, a gente falava, tá tudo muito integrado, entende?

**Prof:** Sim

**Pesq:** Que outros gêneros nós poderíamos trazer? Ou poderíamos deixar que os estudantes criassem né?/ ah, então, por exemplo, a gente lança uma proposta e deixar a cargo deles decidirem de que maneira eles realizariam

**Prof:** A gente poderia trazer o gênero que eles usam muito hoje que é esse Tik Tok

**Pesq:** Eu não queria falar assim “*Todo mundo vai ter que usar o Tik Tok para falar sobre isso*”, entende?. Queria deixar a cargo dos alunos/ que eles fizessem suas escolhas para apresentar para os outros, para a escola

**Prof:** Fico meio receoso porque acho que eles não dão conta de escolher

Na discussão sobre como introduzir a proposta apontando caminhos sem direcionar, professor e pesquisador refletem a respeito de mobilizar exemplos e deixar que os estudantes façam suas escolhas. O receio do professor aponta que, embora realize *pre readings* e promova discussões antes de propor as atividades, ele se refere a esses processos como direcionamentos.

Sobre atividades que permitem possibilidades de escolhas, é relevante ressaltar que elas contribuem bastante para o exercício de problematização conforme Cope, Kalantzis & Pinheiro (2020) conceituam o ato pedagógico Analisando (Analysing), ou seja, os conceitos estudados são analisados no contexto em que foram propostos (Analisando funcionalmente) e depois de forma crítico-reflexiva (Analisando

criticamente ao final do processo. Desta forma, compreendemos que práticas como essa possibilitam autoavaliação, avaliação coletiva e ressignificação dessas práticas tanto para o professor quanto para os estudantes

**Pesq:** Claro que a gente não vai falar só assim: escolha! Não, a gente vai falar

**Prof:** [Ah tá]

**Pesq:** e aqui fazer todo o processo que a gente sempre faz. Nós não fazemos sempre um pre-reading? (+) para a criação dos zines nós não fizemos toda uma sensibilização?

**Prof:** Hum::: sim

**Pesq:** A gente apresenta possibilidades e, disso, a gente deixa que os alunos escolham quais eles vão lançar a mão para trazer para a sala, entendeu? Aí entendeu, Tik Tok é uma...

O professor apresenta exemplos como *quiz* e outras atividades que realizou em suas últimas aulas a partir do tema meio ambiente. Após discussão sobre o tema, professor e pesquisador decidem considerá-lo para a prática em questão. Decidido sobre o tema da atividade e o exercício da prática de escolha dos estudantes, professor e pesquisador prosseguem o diálogo, agora sobre como levar a proposta para a sala de aula.

**Prof:** Acho que uma entrevista daria certo. Todo bairro tem uma associação de moradores, eles poderiam estar fazendo interação com essa associação.

**Pesq:** Entendi a gente pode focar na associação, mas também deixar aberto, aqui na escola...

**Prof:** Eles podem criar um questionário. Eles teriam que elaborar esse questionário, a gente trabalhando previamente sobre essa questão/essa temática

**Pesq:** Como?

**Prof:** Com o livro. Introduzir esse tema como o livro

**Pesq:** [entendi]

**Prof:** Para não ficar solto

**Pesq:** Até mesmo para trazer vocabulário né?

O diálogo discorrido anteriormente conduz ao momento onde fica acordado no trabalho colaborativo do professor e do pesquisador, como a proposta da atividade será apresentada aos estudantes. A discussão sobre o tema Meio Ambiente se dará a partir dos textos presentes no livro didático, mais precisamente na unidade 3 intitulada *Mother Earth* (p. 57), onde os estudantes farão a leitura de duas imagens e suas legendas (Figura 13), as quais serão provocadas pelo professor para os detalhes tanto de modos das imagens quanto das palavras no texto escrito. Em seguida o professor realiza um *quiz* (Figura 13) para mobilizar conhecimentos em língua inglesa reforçar a criticidade sobre o tema

**Pesq:** Beleza. Acho que a gente abriu caminhos para a reflexão sobre o meio ambiente e mobilizamos bastante a língua. Acho que já é hora de colocar a língua em uso. Ou você acha que não?

**Prof:** Sim. Vamos para a prática!

Figura 13- Atividades sobre o meio ambiente

The figure consists of three main parts. On the left, there are two murals. The top mural, titled 'The World is Burning' by Eduardo Kobra, shows a polar bear sitting on a blue globe that is on fire, with flames rising from the base. The bottom mural, titled 'The City in 2030', shows a woman in a blue and red patterned dress and a man in a red helmet and blue suit standing in front of a cityscape with colorful buildings. On the right is a page from a workbook titled 'DIG INTO READING'. It features an 'ENVIRONMENTAL QUIZ' with 4 questions and 3 answer options each. Below the quiz are three result boxes: 'Are you an elephant?' (mostly A's), 'Are you a hippo?' (mostly B's), and 'Are you a deer?' (mostly C's). Each box includes a small illustration of the animal and a message about environmental impact. At the bottom of the page is the 'Irish Aid' logo and contact information.

Mural art by Eduardo Kobra, a Brazilian street artist, *The World is Burning* (2011)

2nd place mural paintings of the "City in 2030" contest at the city of Ho Chi Minh, Vietnam, 2012

**DIG INTO READING**

Na abertura da unidade, você e seus colegas conversaram sobre várias questões ambientais que foram representadas em murais em diversas cidades do mundo. Nesta seção, vai analisar um questionário que pretende avaliar o quanto cuidamos do meio ambiente.

Read the environmental quiz. Write the best alternative to complete each statement in your notebook.

**ENVIRONMENTAL QUIZ**

What do you know about the environment and how environmentally friendly you are? Take this quiz to find out. Answer a, b, or c to find out if you're stomping your way through the earth's resources or if you're walking very lightly without a trace.

- When you leave a room, do you...
  - always leave the lights on
  - sometimes leave the light on – you're forgetful!
  - always turn the lights off – and you have some energy saving light bulbs
- Your school is organising an event to raise awareness about climate change in developing countries. Your teacher asks your class to help. Do you...
  - ignore your teacher. It's more fun to play
  - agree to help, and then let your class do all the work
  - offer to help your teacher by making a poster
- When you brush your teeth do you...
  - always leave the tap running... there's loads of water in Ireland!
  - sometimes turn off, when I remember
  - always turn the tap off... it's a good idea to save water
- When buying a friend a birthday present do you...
  - never think about the environment – sometimes buy them something big, with lots of waste packaging
  - sometimes wonder about the environmental impact, but want to get them something they'll like
  - think about the impact of the present, so sometimes buy a gift from a charity or something that is fairtrade

**If you answered mostly A's:**

**Are you an elephant?**  
You are stomping on the earth with huge elephant size footprint! If you make small changes you will get much smaller footprints and be a lot kinder to the environment.

**If you answered mostly B's:**

**Are you a hippo?**  
You want to be environmentally friendly, but you just keep plodding along. You could reduce your footprint even further if you remember to think before you act.

**If you answered mostly C's:**

**Are you a deer?**  
You move about like you have springs on your hoofs! You live lightly on the earth, making sure there are enough resources for everyone. Well done!

**Irish Aid**  
An Irish Government Agency  
Department of Foreign Affairs and Trade

Irish Aid Environmental Quiz. Downloaded from: [www.irishaid.com/media/1318/irishaidenvironmentalquiz.pdf](http://www.irishaid.com/media/1318/irishaidenvironmentalquiz.pdf)  
5/teachingandlearning/teaching-and-learning/primary/environmental-quiz.pdf. Access on: 17 ago. 2018.

Fonte: Coleção Bridges 9º ano (PEREIRA et al., 2018, p. 59-60)

Nesse momento, o professor sente a necessidade de provocar os estudantes com alguma proposta que permeie o contexto digital. Ele sugere que a rede social seja utilizada de alguma forma a fim de dar mais proximidade ao universo do cotidiano dos estudantes. Para além de uma proposta que converse com a contemporaneidade dos estudantes, a sugestão do professor reacende ideias de autores como a de Freire (1987) em fazer com a escola seja problematizadora das questões da sociedade.

Para Menezes de Souza (2011) esse movimento é estar no mundo e com o mundo, onde os sujeitos criam um sentido de identidade e pertencimento, além de consciência da sua história. Experienciando práticas em que os estudantes interagem diretamente com os outros, Fonseca (2018, p. 120) afirma que

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 sentido o professor menciona o uso de enquetes que a rede social *Instagram* proporciona e, a partir dessa discussão, professor e pesquisador, definem o percurso da realização da prática

**Prof:** A gente poderia propor a eles/não sei se daria certo (+) a trabalhar com *Instagram* ou alguma coisa assim, tipo assim dividir a sala e criar algum *Instagram* que falasse sobre isso e fazer pesquisa, enquetes. Exemplo, eles poderiam fazer enquetes sobre alguma coisa que viram nesses *Instagrams* que falam sobre meio ambiente, alguma dúvida (+) Mas você pensou em algo menos abrangente né?

**Pesq:** É, mais local (+) mas a gente pode trabalhar com essa ideia/ a gente chama isso de sala de aula invertida né? Geralmente a gente faz as coisas na sala de aula e eles realizam em casa, mas a sala de aula invertida é o contrário disso (+) é bacana trazer um problema de lá pra cá (+) mas por meio de enquete isso?

**Prof:** É... se fosse pelo *Instagram* seria uma enquete. Por exemplo, por que em São Mateus nós temos problema de limpeza?

**Pesq:**[Boa]

**Prof:** Aí eles iriam responder, pensar em hipóteses lá no *Instagram*.

**Pesq:** Isso. Acho que é isso. Ao invés de ir à associação, eles podem usar suas próprias redes sociais e fazerem as enquetes lá. Eles problematizam questões locais, da rua, da escola

**Prof:**Isso

**Pesq:** e eles convidam as famílias e amigos para responderem e trazem as respostas para a sala

**Prof:**[Perfeito]

**Pesq:** E aqueles que não têm?

**Prof:** Aqueles que não têm podem juntar com aqueles que têm. A gente poderia marcar uma aula para direcionar essas perguntas, esse questionário

**Pesq:** Direcionar ou construir juntos? ((risos))

**Prof:** Isso

**Pesq:** [Mostrar possibilidades]

**Prof:** Construir juntos. Vamos fazer enquetes sobre problemas que vocês veem na cidade. Eles é que iriam levantar. Eles que teriam que ter o olhar sobre a cidade. Ah por que São Mateus é assim? Por que São Mateus tem isso? E a partir dessa visão deles, eles fariam essa enquete. Ou eles poderiam fazer caixinha de palavras também, também daria certo.

**Pesq:** Sim. Eles podem escolher. Tá vendo? A gente não precisa direcionar. A gente mostra possibilidades. ((simula diálogo na sala)) *"Vocês podem usar caixinhas, ou fazer enquetes. Ou até mesmo uma postagem!"* Tira a foto e o povo comentar

**Prof:** Isso! Deixaria com eles

A conclusão da atividade, a partir da discussão anterior, se define em uma prática em que o professor divide a sala em grupo de no máximo 5 integrantes, os quais devem elencar na localidade onde moram, questões ambientais que necessitam de intervenção. Os estudantes registram esses pontos por meio de fotos ou vídeos e, na sala de aula, constroem junto com o professor enquetes em língua inglesa e portuguesa que põem em questão todos os problemas encontrados e registrados. As enquetes construídas devem ser postadas na rede social Instagram na conta de, no mínimo 2 integrantes do grupo sob o formato de perguntas, caixas de texto (Figura 14) ou demais possibilidades que a rede dispõe.

Figura 14 - Exemplos de enquetes no Instagram



Fonte: elaborado pelo autor

Ao final dessa etapa, os estudantes – donos das contas onde as enquetes foram postadas - reúnem-se com os demais membros do grupo e, juntos, conferem as interações (respostas) obtidas em suas páginas. A partir desses dados, o grupo construirá materiais que divulguem esses resultados (gráficos, cartazes, documentários) para serem compartilhados com os colegas em sala e apresentados na escola para as demais turmas e professores. É importante ressaltar que não é necessário que todos disponham da rede social para realizar a atividade, havendo outros importantes passos para a execução da proposta tais como a construção das questões e elaboração da apresentação dos dados.

Após os dados apresentados neste último encontro do processo colaborativo com o professor, sem desprezar os demais, nos chama atenção no que diz respeito aos objetivos traçados nos capítulos introdutórios deste trabalho. Uma vez que o ensino de língua inglesa no município é foco neste trabalho, acreditamos que práticas que provocam reflexões, que perpassam todos os sentidos de crítico (FERRAZ, 2018) e, sobretudo, problematizam o contexto local, podem ser relevantes para transformações/ressignificações tanto desse contexto quanto dos sujeitos envolvidos no processo.

As atividades percorridas aqui e todo o processo crítico e reflexivo que as envolve são frutos das ideias do professor e pesquisador, mas que foram potencializadas com os estudos realizados por meio do referencial que reforçam práticas educacionais pós-modernas, ou seja, aquelas em que há ausência de modelos pré-estabelecidos e que estão voltadas ao contexto local (DUBOC, 2012). Desse modo, torna-se pertinente afirmar que, mais uma vez remetendo-se aos objetivos desta pesquisa, esses desdobramentos do estudo da língua(gem) – multiletramentos, multimodalidade, educação linguística, dentre outros – podem trazer significativas contribuições ao ensino de língua inglesa no município de São Mateus, uma vez que elas reforçam a importância de partir do caráter social, real, crítico-reflexivo e, por isso, transformador da língua(gem).

Os momentos de colaboração realizados com o professor foram de grande relevância para a reflexão sobre os objetivos propostos em nossa pesquisa. Todavia,

reconhecemos a importância de haver mais encontros que se dediquem ao trabalho colaborativo, pois quanto mais encontros acontecem, maiores são as possibilidades de ampliarmos as discussões sobre educação linguística à luz dos estudos dos letramentos na educação de São Mateus. Ocorre que, os efeitos da pandemia de Covid-19 sobre o calendário acadêmico fizeram com que organizássemos o momento das reflexões sobre os encontros colaborativos até aqui, logo, para essa organização, optamos pela interação até o 5º encontro.

Traçando uma linha do tempo no processo de construção da pesquisa, rememoramos o momento em que o professor dialoga sobre sua visão de língua e sua prática em relação ao programa de ensino. Nessa fase, compreendemos que o professor agrega valores à língua inglesa remetendo-nos ao efeito do imaginário social descrito por Ferraz (2012) e que acabam por perpetuar a visão da língua inglesa como uma *commodity* (JORDÃO, 2014). Em contrapartida, no momento colaborativo para construção de práticas de letramento foi possível observar que o professor considera práticas em que o ensino da língua inglesa pode ser visto como meio de reflexão crítica e problematizadora de questões sociais locais e globais.

Essa oscilação é observada também na relação do professor com o Programa de ensino da rede, pois no diálogo sobre o documento, o professor afirmou ser esse o seu ponto de partida, porém ao pensar propostas para o ensino de língua inglesa em sala de aula, o professor lança mão de práticas que vão além do que foi verificado no Programa, ou seja, conhecimentos pré-estabelecidos e homogêneos contrários à ideia de um currículo subjetivado e voltado para suas raízes, como defende Apple (2012).

Dessa forma, o professor propõe discussões sobre questões que afetam diretamente os estudantes, como o ambiente em que vivem ou como manter a saúde mental. Por outro lado, ao passo que realiza essa prática, o professor tende a considerar compreensão da estrutura da língua como ponto de partida para produzir sentido, conforme observado em sua proposta de leitura “palavra por palavra” no 3º encontro.

Compreendemos que, em sua prática, o professor busca romper com questões do sistema como a realização de atividades com gêneros não previstos no documento, tais como zines (4º encontro) ou enquetes na rede social (5º encontro). Por outro lado,

o professor volta-se ao sistema quando descreve sua visão sobre a língua inglesa (visão de obrigatoriedade) e seu destaque entre as demais.

Tal fato reforça as asserções de Merlo (2018) sobre a importância de haver espaços de reflexão para os educadores, pois desta forma, será possível promover reflexões críticas que contribuam para o rompimento da visão normativa da língua, para o exercício de atuação nas brechas dos documentos para educação em língua inglesa e, conhecer mais epistemologias que contribuam para unir teorias sobre os estudos da língua às práticas dos docentes de maneira consciente.

O processo formativo mencionado anteriormente, ressalta o momento de interação entre professor e pesquisador, realizado na fase colaborativa dessa pesquisa. Essa fase foi importante para salientar a relevância de realizar momentos entre a escola e a universidade em uma linha horizontal e, assim, diferentes concepções e visões de língua são confrontadas.

Esses confrontos, por sua vez, podem propiciar rompimento de paradigmas e ressignificação de perspectivas que possibilitem cada vez mais o exercício da educação linguística, ou seja, uma educação voltada para o exercício da cidadania, desenvolvimento humano, considerando os estudantes como centro do processo. Além disso, esse processo pode ser um espaço para os professores se autoperceberem, repensarem conceitos e aprimorarem seus hábitos interpretativos de leituras e demais estudos acerca da prática docente.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos aqui as considerações sobre as reflexões e discussões tecidas ao longo deste trabalho que, após todo o movimento de pesquisa, compreendemos ser um possível recorte da realidade recorrente entre os demais professores de língua inglesa no município de São Mateus.

Por meio dos diálogos e trocas de ideias entre o professor e pesquisador, foi possível compreender a importância de momentos para compartilhar conhecimentos e experiências para se pensar o ensino de língua inglesa. Desses momentos, podemos considerar como possíveis respostas para as perguntas que nortearam nossa pesquisa, a começar pelo questionamento de **como as práticas de um professor de língua inglesa da rede municipal de São Mateus dialogam com as perspectivas dos novos (multi) letramentos**.

Após os encontros iniciais com o professor, compreendemos sua relação com programa de ensino da rede que, como ele afirmou, tratava-se de um documento referência para sua prática. Tal consideração nos levou a refletir sobre a importância de estudos que discorrem sobre documentos curriculares no que diz respeito ao seu processo de construção e uso. Em nosso trabalho, compreendemos que o Programa da rede teve a BNCC como única fonte, o que nos provoca a ressaltar a relevância de construção coletiva desses documentos e, movimentos que reforcem o exercício da autonomia docente e atuação nas brechas frente a eles.

A problematização tecida anteriormente torna-se relevante, pois o referencial teórico levantado em nossa pesquisa se apoia nos estudos dos (multi)letramentos, os quais são ancorados em uma perspectiva crítica, ou seja, aquela que transgride a visão de uma educação prescritiva, em que os sujeitos são considerados únicos e seus históricos epistemológicos desconsiderados. Ainda, no que diz respeito aos estudos da língua(gem), o apoio do referencial teórico nos orienta a uma visão de língua como atos comunicativos carregados de significado e produzidos por seus interlocutores no exercício de suas agências.

Ao buscarmos compreender **quais concepções de língua(gem) o professor de língua inglesa considera para nortear seus trabalhos** - a segunda pergunta de nossa pesquisa - compreendemos após os relatos do professor, que os imaginários sociais criados em torno da língua inglesa ainda resistem com propósitos voltados ao caráter hegemônico dessa língua contribuindo com a sua comoditização, atendendo aos interesses capitalistas e afastando-a cada vez mais da ideia de língua como cultura e processo de interlocução entre os sujeitos.

Em nossa pesquisa, apontamos a concepção sócio-interativa de língua(gem) e, além disso, demarcamos como concepção de ensino da língua, a educação linguística, ou seja, aquela que propõe o estudo por meio da língua em seu uso para compreender os processos políticos e ideológicos que giram em torno de si e demais arranjos no contexto mundial. Desta forma, defendemos a educação linguística para que seja possível conhecer língua inglesa, mas também conhecer e valorizar demais línguas e culturas.

Desta forma, após os dados obtidos na fase inicial, compreendemos a importância de mobilizar estudos e discussões para a reflexão sobre língua(gem), o que é possível quando consideramos os multiletramentos. A segunda etapa, portanto, foi o momento crucial para tratarmos de tais questões e essa oportunidade nos permitiu compreender outros passos do professor. Nos encontros para elaboração de práticas, o professor não sugeriu atividades apenas pelo compromisso de contribuir com o pesquisador, mas sim trazia para a discussão, práticas que já realiza em seu trabalho docente.

As atividades elaboradas pelo professor e pesquisador para leitura, escrita e demais aspectos da língua inglesa foram pensadas com foco na prática da reflexão, criticidade e agência dos estudantes. Nesse processo foi possível compreender que o professor, embora realiza movimentos que se direcionam para a estrutura, apontam para uma preocupação com a agência e dão sentidos aos textos em seus diferentes modos e significados.

Ao passo que realizavam o trabalho colaborativo, professor e pesquisador (re)negociavam termos, conceitos e questões acerca do ensino da língua, o que nos leva a compreender que, encontros como esses, podem ser caminhos que levem a

concepções diferentes e podem ajudar na fuga de uma visão estrutural da língua, fruto da formação inicial do docente.

Pensando sobre a última pergunta de nossa pesquisa: **quais contribuições as perspectivas dos multiletramentos podem oferecer para a educação linguística na rede municipal de São Mateus**; apontamos que encontros como esses podem problematizar questões e provocar reflexões que incitarão demais provocações e reflexões num processo hermenêutico.

Salientamos que as problematizações feitas a partir das interações com o professor, em momento nenhum foram considerações taxativas sobre sua prática e muito menos sobre sua constituição enquanto docente. Nossas indagações foram meios de fazer acontecer um movimento contínuo de reflexões tendo em mente que não há apenas uma ótica, pois acreditamos na infinidade de possibilidades de leitura considerando os sujeitos, os tempos, os espaços e contextos.

Esses encontros entre professores para estudos, bem como a participação dos docentes em cursos e programas de qualificação tornam-se importantes meios para a ressignificação das práticas de língua inglesa na educação do município. Ressaltamos a importância de momentos para análise e (re)elaboração do Programa de Ensino da rede, pois ainda que haja visitas técnicas da coordenação de área nas escolas, percebe-se que essa ação se dá apenas entre coordenador e professor, tornando inexistente o trabalho coletivo em que todos os professores de língua inglesa possam contribuir.

Portanto, a presente pesquisa colabora ao trazer reflexões e sugere futuros trabalhos sobre a realização de movimentos que reúnem professores de língua inglesa em que o ensino da/pela língua seja o tema de debate e que processos de interlocução e experiências colaborativas podem se tornar meios profícuos para ressignificação de conceitos e concepções que possibilitem uma educação transformadora.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. A. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, A. F. M; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 59-91.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus Editora, 2005.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV V. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.
- BIANCARDI, A. P. **O Ensino de Inglês como Língua Adicional e os currículos: Um estudo na perspectiva da pedagogia dos Multiletramentos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2019.
- BRANDÃO, R. C., BORGES, M. C. Pesquisa Participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 51-62, jan./dez. 2007. Disponível em: [www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988](http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988). Acesso em: 03 dez. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.
- BRITISH COUNCIL. **Políticas Públicas para o Ensino de Inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira**. São Paulo: British Council Brasil, 2019. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/escolas/politicas-publicas-ensino-ingles>. Acesso em: 16 dez. 2020.
- CALLOW, J. Literacy and the visual: Broadening our vision. **English Teaching: Practice and Critique Journal**. New Zealand, Australia, v. 4, n. 1, p. 6-19, mai. 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/254470054\\_Literacy\\_and\\_the\\_visual\\_Broadening\\_our\\_vision](https://www.researchgate.net/publication/254470054_Literacy_and_the_visual_Broadening_our_vision). Acesso em: 19 dez. 2020.
- CAVALCANTE, U. F., TORGA, V. L. M. Língua, discurso, texto, dialogismo e sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). *In*: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 1., 2011, Vitória. **Anais [...]**. Vitória, 2011. Disponível em: <http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/conel/article/download/2014/1526>. Acesso em: 25 mar. 2022.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinarity in the teaching of English as a foreign language. *In*: GRIGOLETTO, M.; CARMAGNANI, A. M. G. (org.). **Inglês como língua estrangeira: Identidade, práticas e textualidade**. São Paulo: Humanitas. 2001, p. 29-36.

COPE, B., KALANTZIS, M. Language Education and Multiliteracies: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An international Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, jul. 2009. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15544800903076044>. Acesso em: 04 nov. 2020.

COPE, B.; KALANTZIS, M. PINHEIRO, P. **Letramentos**. 1 ed., Campinas: Editora Unicamp, 2020.

DUBOC, A. P. M. **Letramentos Críticos na Brechas da Formação de Professores de Inglês**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, n. 3, v. 11, p. 727-745, out. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/6Z4Zd885tGhvdSqh9VJN6nR/?lang=pt>. Acesso em: 04 nov. 2020.

DUBOC, A. P. M., KAWACHI-FURLAN, C. J. K., FERRAZ, D. M., MIZAN, S. Apresentação: Letramento em Educação Linguística. **Revista (Con)Textos Linguísticos**. v. 13, n. 26, p. 6-8, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/28319>. Acesso em: 29 mar. 2021.

FERRAZ, D. M. Os Sentidos de “crítico” na educação linguística: problematizando práticas pedagógicas locais. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. K. (org.). **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes Editora, 2018. p. 33-61.

FERRAZ, D. M; MATTOS, A. M. A. Formação de professores de línguas estrangeiras: as contribuições dos letramentos. *In*: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (org.). **Língua, Discurso e Política: Desafios Contemporâneos**. 2019, p. 233-259.

FERRAZ, D. M; KAWACHI-FURLAN, C. J. K. Ensino e aprendizagem de línguas e Educação linguística em tempos contemporâneos. *In*: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. K. (org.). **Educação Linguística em línguas estrangeiras**. Campinas: Pontes Editora, 2018, p. 13-29.

FERRAZ, D. M. O mecanismo, o câncer e o (triste) Brasil de 2020. **Revista PUB: Diálogos Interdisciplinares**, [S.l.], 2020. Disponível em: <https://www.revista-pub.org/post/16082020>. Acesso em 22 de janeiro de 2022.

FONSECA, C. O. **A educação crítica em Língua Inglesa em uma comunidade desfavorecida do Espírito Santo**: eu, o outro, e o outro eu. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Tannus Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. *In*: FREIRE, M. M. *et. al* (org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: Pontes Editores e ALAB, v. 1, 2005, p. 183-201.

GUALBERTO, C. L., SANTOS, Z. B. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35 n, 2, p. 02-29, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45274>. Acesso em: 9 out. 2020.

GUALBERTO, C. L., SANTOS, Z. MULTIMODALIDADE E HIPERTEXTUALIDADE: CAMINHOS PARA PESQUISA E ENSINO. **PERcursos Linguísticos**, v. 11, n. 29, p. 32-49, 19 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/36781>. Acesso em: 15 jun. 2022.

JORDÃO, C. M. A língua inglesa como “commodity”: direito ou obrigação de todos? **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra, Portugal. set. de 2004. p. 1-12. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2021.

JORDÃO, C. M. Agir brandindo a espada e fomentando o caos? A educação em tempos modernos. *In*: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (org.). **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005, v.1, p. 23-26.

JORGE, M.L.S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.161-168.

KAWACHI, G. J. “Entre letramentos e multiletramentos: contribuições teóricas para um ensino crítico de língua inglesa”. Dossiê Especial: Formação Docente, Tecnologias Digitais e Educação Crítica. ROCHA, Claudia Hilsdorf; HIBARINO, Denise; AZZARI, Eliane Fernandes (orgs.). **Revista X**, v. 2, n. 0, p. 44-61, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/43353/27466>. Acesso em: 8 jul. 2020.

KRESS, G. Discourse Analysis and Education: A Multimodal Social Semiotic Approach. *In*: ROGERS, R. (org.). **An introduction to Critical Discourse Analysis in education**. 2ed. New York; London: Routledge, 2011. p. 205-226.

KRESS, G. Semiotic work. **AILA Review**, v. 28, n. 1, p. 49-71, 14 jan. 2015. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/aila.28.03kre>. Acesso em: 19 jun. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, jan. 2001. Disponível em: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

LACERDA, C. R. Pesquisa colaborativa para formação de professores no ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 79–100, jan. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/2051>. Acesso em: 1 jun. 2020.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (org.). **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia\\_ensino\\_linguas.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf). Acesso em: 22 jun. 2020.

LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 113-123.

LEFFA, V. J. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, n. 2, v. 20, p. 389-411, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>. Acesso em: 7 jun. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática S.A., 1986.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (org.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 1 ed., 2011, p. 128-140. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/236003625>. Acesso em: 3 ago. 2020.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação Linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. *In*: FERRAZ, D.M; KAWACHI-FURLAN, C. J. K. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244 - 258.

MERLO, M. C. R. **Inglês para crianças é para inglês ver? Políticas linguísticas, formação docente e educação linguística nas séries iniciais do ensino fundamental no Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por**

entre Discursos e Práticas. Campinas: Ed Pontes, 2ª ed. Edição Expandida, 2015, p. 31-50.

PINHEIRO, M. S.; ARAÚJO, A. D. Formação docente continuada e multimodalidade sob a perspectiva de professores de línguas de uma escola pública. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 170–189, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4019>. Acesso em: 19 set. 2021.

RAJAGOPALAN, K. - The identity of the World English. *In*: GONÇALVES, G.R *et al.*(org.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 97-108.

RENFREW, A. **Mikhail Bakhtin**. Trad. Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2017.

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

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa Participante: alteridades e comunidades participativas. **Psicologia USP**, v. 17, n. 2, p. 11-41, jun. 2006. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65642006000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000200002). Acesso em: 28 nov.2020.

STREET, Brian V. Literacy and Multimodality. **STIS Lecture: Inter-Disciplinary Seminars Laboratório Semiotec**, da FALE/UFMG. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/brian-v-street-abstract> Acesso em: 6 jan. 2020.

STREET, B. V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TIBURTINO, V. **O ensino de leitura em língua inglesa sob a ótica dos gêneros multiletramentos e da multimodalidade**: do livro didático à prática de professores da escola pública. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

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

**APÊNDICE A – MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO (PROFESSOR)**

Eu, \_\_\_\_\_, professor(a) de Inglês da \_\_\_\_\_ localizada no município de São Mateus– ES, depois de entender os objetivos que a pesquisa de Mestrado em Ensino na Educação Básica intitulada provisoriamente Educação Linguística em Língua Inglesa: Reflexões a partir dos estudos dos Letramentos no ensino de Língua Inglesa da Rede Municipal de São Mateus –ES (responsabilidade de Joel de Jesus Junior, CPF 119.967.217-39 sob orientação da Professora Dra. Záira Bomfante dos Santos/Universidade Federal do Espírito Santo/CEUNES) poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de voz de entrevista semiestruturada, declaro que **ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA**, bem como **AUTORIZO**, por meio deste termo, o pesquisador mestrando *Joel de Jesus Junior* a realizar a gravação de entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte, bem como assistir/observar as aulas de Língua Inglesa turma da escola supracitada no período entre março a julho de 2021. Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso do pesquisador acima citado em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa de Mestrado aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: artigos, revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, sendo usado, para isso, nome fictício;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do pesquisador-coordenador da pesquisa (Joel de Jesus Junior), e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

**Dados gerais:** A pesquisa pretende investigar as contribuições dos estudos dos letramentos no ensino de língua inglesa na rede municipal de São Mateus abrindo caminhos para reflexões sobre a ressignificação e potencialização voltados a uma educação linguística crítica e ética. Tais contribuições serão analisadas a partir do trabalho colaborativo com um professor da disciplina para construção de propostas pedagógicas destinadas a uma de suas turmas de 9º ano. Desta forma, a pesquisa contará com: encontros por meio da ferramenta Google Meet (com gravação de voz) e observação (intervenção, se necessário) das aulas planejadas colaborativamente e diário de bordo do pesquisador.

**Local e data:** São Mateus-ES, de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura do aluno pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura da Professora Orientadora: \_\_\_\_\_

ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL

## ANEXO A – PROGRAMA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA ANOS FINAIS

 <p><b>SÃO MATEUS</b> Prefeitura Secretaria de Educação</p> <p><b>LINGUAGENS</b></p>	<p><b>PROGRAMA DE ENSINO</b> ENSINO FUNDAMENTAL</p>
<p><b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS - LÍNGUA INGLESA</b></p>	
<p>1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.</p>	
<p>2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.</p>	
<p>3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.</p>	
<p>4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.</p>	
<p>5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.</p>	
<p>6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.</p>	

## LINGUAGENS

**PROGRAMA DE ENSINO**

## ENSINO FUNDAMENTAL

## DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA

## 6º ANO

## 1º Trimestre

CAMPOS DE ATUAÇÃO / EIXO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ORALIDADE	Interação Discursiva	Classroom Language: <i>Hi/Hello, Good Morning/Afternoon/Evening; How are you? Saying Goodbye, Imperative Family Who's that?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa (EF06LI01).</li> <li>– Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas (EF06LI05).</li> </ul>
ORALIDADE	Compreensão Oral	Uso de cognatos referentes a <i>feelings</i> (estados de humor para responder à pergunta <i>how are you?</i> ) ex.: <i>stressed, confused...</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas estados de humor.</li> </ul>
ORALIDADE	Produção Oral	Produção de mini-diálogo oral como o ambiente da sala de aula como cenário. Uso da <i>classroom language</i> e informações sobre a família.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aplicar os conhecimentos da língua inglesa para falar de si e de outras pessoas, explicitando informações pessoais e características relacionadas a gostos, preferências e rotinas (EF06LI05).</li> </ul>
LEITURA	Estratégias de Leitura:	Analisar estruturas de diálogos; Criar hipóteses sobre a finalidade de um texto bem como em uma história em quadrinhos que retratam o universo na sala de aula e apresentem cognatos referentes a estados de humor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconhecer os termos referentes a estados humor e demais comandos da sala de aula nos textos de histórias em quadrinhos ou em diálogos através de suas estruturas, palavras cognatas e demais recursos multimodais.</li> </ul>

LEITURA	Estratégias de Leitura	Analisar estruturas de DIÁLOGOS escritos bem como em HISTÓRIA EM QUADRINHOS que retratam o universo na sala de aula e apresentem cognatos referentes a estados de humor.	– Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares (EF06LI04).
LEITURA	Estratégias de Leitura	Atividades de compreensão textual utilizando técnicas de <i>skimming</i> e <i>scanning</i> nos diálogos e histórias em quadrinhos.	– Formular hipóteses sobre a finalidade de um texto em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas (EF06LI07).
LEITURA	Prática de leitura e construção de repertório lexical	Sugestão de leitura sobre quadrinhos disponíveis em ambientes virtuais. Leituras que apresentem parts of the house.	– Apresentar leituras encontradas em ambientes virtuais.
LEITURA	Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Debates sobre as temáticas escola e famílias a partir de propostas de textos narrativos, reportagens, relatos ou demais gêneros textuais.	– Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade (EF06LI02).
ESCRITA	Estratégias de escrita: pré-escrita	Brainstorming sobre partes da casa e ambientes da escola	– Reconhecer as estruturas dos ambientes através das grafias elencadas além da análise de semelhanças com a língua materna.
ESCRITA	Práticas de escrita	Produção de legendas que descrevem estados de humor, placas em inglês que identificam os ambientes escolares, mapa da casa e/ou outras propostas como cartazes ou banners nesta temática.	– Buscar possibilidades para tornar o ambiente escolar um ambiente bilíngue através do processo de identificação dos lugares da escola.
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Estudo do léxico	Análise e compreensão de dicionários. Construção de um <i>PICTIONARY</i> seguindo regras de dicionarização com todos os vocabulários abordados até o momento na disciplina.	– Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou on-line) para construir repertório lexical (EF06LI10).

CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	Gramática	<i>To be verb,</i> <i>Subject pronouns</i> <i>Possessive adjectives</i> Simple present	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo to be) e descrever rotinas diárias (EF06LI19).</li> <li>– Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos (EF06LI23).</li> </ul>
DIMENSÃO INTERCULTURAL	A Língua Inglesa no mundo	Análise de países que tem a língua inglesa como língua oficial ( cultura, costumes, monumentos)...	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua) (EF06LI24).</li> <li>– Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas (CE).</li> </ul>
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Língua Inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Brainstorming de cognatos: lista de palavras em inglês adotadas na Língua Portuguesa (ESTRANGERISMOS).	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade (EF06LI26).</li> <li>– Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade (CE).</li> </ul>
<b>2º Trimestre</b>			
ORALIDADE	Interação Discursiva	Professions, Describing adjectives (nice, boring, risky, challenging, dangerous...)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Oportunizar aos alunos a reflexão sobre o mundo do trabalho e suas características.</li> </ul>
ORALIDADE	Compreensão Oral	Análise e estrutura de crônicas, blogs e leituras de perfis sobre diferentes profissionais	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa (EF06LI11).</li> </ul>
ORALIDADE	Produção Oral	Retomada do diálogo na sala de aula e introduzir <i>what's your family member's job?</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre família, amigos, escola e comunidade (EF06LI02).</li> </ul>
LEITURA	Estratégias de Leitura	Análise e estrutura de crônicas, blogs e leituras de perfis sobre diferentes profissionais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica (EF06LI12).</li> </ul>
LEITURA	Práticas de Leitura e construção de repertório lexical	Práticas de skimming e scanning sobre relatos profissionais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/comunica (EF06LI12).</li> </ul>

LEITURA	Atitudes e disposições favoráveis do leitor	<i>Fair Job</i> - construir feira de trabalho a partir de leituras dos perfis profissionais.	– Mobilizar a comunidade escolar para apreciação de diferentes universos de campos de atuação do mundo profissional.
ESCRITA	Estratégias de pré-escrita	Análise de teste vocacional	– Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto (EF06LI13). – Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto (EF06LI14).
ESCRITA	Práticas de escrita	Produção de texto: MY DREAM JOB com mediação do professor	– Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, chats, blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo e aspirações profissionais.
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Estudo do léxico	<i>Objects</i> : Estudo de vocabulário referente aos objetos comuns utilizados pelos profissionais	– Aprofundar o conhecimento sobre diversas áreas profissionais através de ferramentas comuns que os identificam.
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Gramática	<i>Present Continuous</i> para descrever ações de profissionais no momento.	– Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso (EF06LI20).
DIMENSÃO INTERCULTURAL	A Língua Inglesa no mundo	Presença da língua inglesa no cotidiano do trabalho	– Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua) (EF06LI24). – Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho(CE).
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Língua Inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	A importância da língua inglesa no campo do trabalho	– Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade(CG).
<b>3º Trimestre</b>			
ORALIDADE	Interação Discursiva	Countries and Nationalities; Characteristics for places: big, small, dirty, clean e etc...	– Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho(CE).

ORALIDADE	Compreensão Oral	Ditado Identificação em mapas Bingo	– Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa (EF06LI01).
ORALIDADE	Produção Oral	<i>Guessing game</i> : adivinhar os países ditados a partir das características.	– Reforçar a compreensão auditiva sobre características referentes a lugares, sobretudo àquelas que descrevem o território nacional. – Solicitar esclarecimentos em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas (EF06LI03).
LEITURA	Estratégias de Leitura	Skimming e Scanning em guias de turismo de hotéis de diversos países em inglês.	– Localizar informações específicas em texto(EF06LI09).
LEITURA	Práticas de Leitura e construção de repertório lexical	Estudo de biografias	– Reconhecer, com o apoio de palavras cognatas e pistas do contexto discursivo, o assunto e as informações principais em textos orais sobre temas familiares (EF06LI04).
LEITURA	Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Apresentação de feira cultural de países estudados.	– Mobilizar a comunidade escolar para apreciação culturas de diferentes países bem como suas diversidades. – Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (CE).
ESCRITA	Estratégias de pré-escrita	Produção de cartazes, frases descritivas e legendas sobre os países apresentados na feira cultural.	– Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte) (EF07LI12) . – Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas (CE).
ESCRITA	Práticas de escrita	Atividades de <i>UNSCRAMBLE</i> sobre países, nacionalidades, família, escola...	– Associar as diferentes esferas da vida pessoal (família, escola e ambiente) num contexto coeso e reflexivo.
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Estudo do léxico	<i>Question words: what is...? /where...from? /How...?</i>	– (Re) conhecer estruturas interrogativas acerca do de informações dos membros do entorno.

CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	Gramática	<i>Questions and answers</i> : formular perguntas e respostas a partir do estudo de <i>question words</i> e vocabulários estudados anteriormente.	– Indagar informações dos colegas e demais pessoas do entorno utilizando-se das estruturas apresentadas.
DIMENSÃO INTERCULTURAL	A Língua Inglesa no mundo	Falsos cognatos, sotaques e diferenças entre vocabulários: Brasil x Portugal, Inglaterra x EUA.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas (EF06LI18).</li> <li>– Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado (EF06LI25).</li> </ul>

## LINGUAGENS

# PROGRAMA DE ENSINO

## ENSINO FUNDAMENTAL

DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA			
7º ANO			
1º Trimestre			
CAMPO DE ATUAÇÃO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ORALIDADE	Interação Discursiva	Revisão: Mini-diálogo em inglês na sala de aula (cumprimentos, despedidas, família, casa, dias da semana) <i>Brainstorming/Bingo/Tic-tac-toe/healthy/junk food; meals</i> <i>Preference questions- Would you/What do you like for...?</i>	– Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos (EF07LI01).
ORALIDADE	Compreensão Oral	<i>Fast interview-</i> questionário oral em sala de aula para inventariar as preferências de alimentos dos colegas. <i>Some/Any</i>	– Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida (EF07LI02).
ORALIDADE	Produção Oral	<i>Oral Presentation:</i> apresentação pessoal com informações tais como nome, família e a preferência sobre alimentos.	– Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros (EF07LI04).
LEITURA	Estratégias de Leitura	<i>Skimming e Scanning</i> em textos que sugerem alimentação saudável Compreensão geral e específica dos sentidos do texto.	– Identificar a(s) informação (ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos) (EF07LI07).

LEITURA	Práticas de Leitura e pesquisa	Leitura do <i>health plate</i> (impresso ou em ambientes virtuais.)	– Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura (EF07LI09).
LEITURA	Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Leitura de textos sobre obesidade infantil no mundo; Organizações ligadas à saúde (OMS).	– Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura (EF07LI09).
ESCRITA	Estratégias de pré-escrita e escrita	Pré-escrita: Preenchimento de tabela com categorias de vocabulário. Escrita: Organização dos vocabulários a fim de construir uma produção textual.	– Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas (EF07LI06).
ESCRITA	Práticas de Escrita	Revisão dos dias da semana em inglês. Produção de um diário	– Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte) (EF07LI12). – Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto (EF07LI13).
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	Estudo do léxico	Análise dos dias da semana e as preposições associadas atentando-se para a pronúncia e polissemia de alguns termos.	– Construir repertório lexical relativo a verbos, dias da semana e preposições.
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	Gramática	<i>Simple Past</i> associado às atividades diárias no passado.	– Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (in, on, at) e conectores (and, but, because, then, so, before, after, entre outros) (EF07LI15). – Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade (EF07LI18). – Empregar, de forma inteligível, o verbo modal can para descrever habilidades (no presente e no passado) (EF07LI20).
DIMENSÃO INTERCULTURAL	A língua inglesa no mundo	<i>Língua inglesa como língua global na sociedade</i> : cardápio escolar ao redor do mundo	– Comparar os diferentes tipos de refeições servidas no ambiente escolar de alguns lugares em diferentes países.

DIMENSÃO INTERCULTURAL	Comunicação intercultural	<i>Variação linguística: refeições das regiões do Brasil</i>	– Reconhecer a variação linguística no Brasil e valorizá-la como manifestação cultural.
<b>2º Trimestre</b>			
ORALIDADE	Interação Discursiva	Revisão: mini-diálogo em inglês na sala de aula (cumprimentos, despedidas, família, casa e rotina).	– Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos (EF07LI01).
ORALIDADE	Compreensão Oral	<i>Brainstorming/Bingo/Tic-tac-toe: holidays e seasons.</i>	– Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral (EF07LI03).
ORALIDADE	Produção Oral	<i>Fast interview-</i> questionário oral em sala de aula para inventariar informações pessoais tais como nome, família, preferência sobre comida, vida e atividades dos dias da semana e estações.	– Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida (EF07LI02).
LEITURA	Estratégias de Leitura	<i>Oral Presentation:</i> leitura em voz alta com informações pessoais tais como nome, família, preferência sobre comida, atividades dos dias da semana e estações.	– Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado (EF07LI05).
LEITURA	Práticas de Leitura e pesquisa	<i>Skimming e Scanning</i> em textos que descrevem principais feriados mundiais.	– Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas (EF07LI06).
LEITURA	Atitudes e disposições favoráveis do leitor	<i>Skimming e Scanning</i> em textos que descrevem as estações do ano no mundo	– Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas (EF07LI06).
ESCRITA	Estratégias de pré-escrita e escrita	Pré-escrita: Associação de características de estações e feriados. Pós-escrita: organização em trechos dos termos associados.	– Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global (EF07LI08).

ESCRITA	Práticas de Escrita	Descrição pessoal das preferências sobre os dias da semana e feriados em inglês .	– Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes (EF07LI11).
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Estudo do léxico	Análise da pronúncia e polissemia do vocabulário abordado.	– Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso(EF07LI17).
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Gramática	Associação da construção de trechos em inglês no <i>Simple Past</i> analisando os verbos de rotina aos dias da semana e feriados bem com a descrição dos mesmos. Modal CAN ( passado)	– Empregar, de forma inteligível, o Simple Past tense. – Empregar, de forma inteligível, o verbo modal can para descrever habilidades (no presente e no passado)(EF07LI20).
DIMENSÃO INTERCULTURAL	A Língua Inglesa no mundo	A língua inglesa como língua global na sociedade: feriados mais famosos no mundo.	– Conhecer as celebrações que mobilizam as comunidades ao redor do mundo a fim de analisar, comparar e experimentar tais vivências.
DMENSÃO INTERCULTURAL	Comunicação intercultural	Variação linguística: Termos que designam as diferenças climáticas e fenômenos climáticos nas estações do ano ao redor do mundo. Sustentabilidade	– Classificar com termos em inglês que designam os climas e os fenômenos naturais analisando diferenças e similaridades entre os termos.
<b>3º Trimestre</b>			
ORALIDADE	Interação Discursiva	Revisão: Mini-diálogo em inglês na sala de aula (cumprimentos, despedidas, família, casa, rotina, dias da semana e feriado).	– Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos (EF07LI01).
ORALIDADE	Compreensão Oral	<i>Brainstorming/Bingo/Tic-tac-toe</i> : esportes e atividades lúdicas/brincadeiras	– Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral (EF07LI03).
ORALIDADE	Produção Oral	<i>Fast interview</i> - questionário oral em sala de aula para inventariar informações pessoais tais como nome, família, preferência sobre comida, atividades dos dias da semana e estações e esportes/brincadeiras	– Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida (EF07LI02).

LEITURA	Estratégias de Leitura	<i>Oral Presentation</i> : leitura em voz alta de informações pessoais tais como nome, família, preferência sobre comida, atividades dos dias da semana e estações, esportes/brincadeiras.	– Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado(EF07LI05).
LEITURA	Práticas de Leitura e pesquisa	<i>Skimming e Scanning</i> em textos que constem descrições pessoais e suas preferências, sobretudo sobre esportes e atividades lúdicas.	– Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas (EF07LI06).
LEITURA	Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura obtida em ambientes virtuais.	– Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes (EF07LI11).
ESCRITA	Estratégias de pré-escrita e escrita	Pré-escrita: Organização de textos em parágrafos ou trechos que constem descrições pessoais e suas preferências, sobretudo sobre esportes e atividades lúdicas. Escrita: escrita de textos pessoais a partir dos textos organizados.	– Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto (EF07LI13).
ESCRITA	Práticas de Escrita	Produção textos com descrições pessoais e suas preferências sobretudo sobre esportes e atividades lúdicas.	– Produzir descrições pessoais com o vocabulário disponível nos estudos até o momento (EF07LI13).
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Estudo do léxico	Pronúncia e polissemia dos vocabulários estudados.	– Reconhecer a pronúncia dos vocabulários apresentados nos estudos até o momento.
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Gramática	Introdução ao estudo do verbo <i>CAN</i> associado aos esportes e habilidades físicas. Past Continuous	– Empregar, de forma inteligível, o verbo modal <i>can</i> . – Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade (EF07LI18).
DIMENSÃO INTERCULTURAL	A Língua Inglesa no mundo	A Língua Inglesa como língua global na sociedade: Olimpíadas e Paraolimpíadas.	– Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado (EF07LI21).
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Comunicação Intercultural	A Educação Física nas escolas ao redor do mundo (variação linguística dos termos usados para diferentes modalidades no mundo).	– Analisar as diferenças e similaridades de termos que designam atividades físicas escolares em diversas partes do mundo.

DIMENSÃO INTERCULTURAL	A Língua Inglesa no mundo	Variação linguística: A Educação Física no Brasil- história (variação linguística dos termos usados para diferentes modalidades nas regiões brasileiras).	Reconhecer diferentes termos usados para nomear brincadeira e/outras atividades lúdicas de acordo com as regiões do Brasil comparando-as com a localidade em que vivem.
------------------------	---------------------------	---	---

# PROGRAMA DE ENSINO

## ENSINO FUNDAMENTAL

### LINGUAGENS

#### DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA

8º ANO

1º Trimestre

CAMPO DE ATUAÇÃO/EIXO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ORALIDADE	Interação Discursiva	Diálogo em inglês na sala de aula (cumprimentos, despedidas, família, casa, preferência sobre comidas e atividades).	– Utilizar os vocabulários estudados na etapa anterior a fim de revisar suas formas e usos.
ORALIDADE	Compreensão Oral	Cognates and Falso friends	– Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas (EF08LI01).
ORALIDADE	Produção Oral	Expressão <i>HOW DO YOU LIKE</i> Technology and Arts	– Explorar o uso de recursos linguísticos ( frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, Expressões faciais, ente outros) em situações de interação oral ( EF08LI02).
LEITURA	Estratégias de Leitura	<i>Skimming e Scanning</i> em textos de revistas sobre transporte e tecnologia.	– Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos (EF08LI05).
LEITURA	Práticas de Leitura e fruição	Contos e romances : produção de recortes com o Simple Present	– Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa (EF08LI06).

LEITURA	Avaliação dos textos lidos	Promover rodas de leitura e conversas; usar ferramentas digitais para comparação de gêneros textuais comparando as perspectivas sobre o mesmo assunto.	– Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto (EF08LI08).
ESCRITA	Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	Gêneros textuais	– Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases) (EF08LI09).
ESCRITA	Práticas de escrita	Textos que expressem sonhos e previsões sobre o futuro.	– Produzir textos (comentários em fóruns, relatos pessoais, mensagens instantâneas, tweets, reportagens, histórias de ficção, blogues, entre outros), com o uso de estratégias de escrita (planejamento, produção de rascunho, revisão e edição final), apontando sonhos e projetos para o futuro (pessoal, da família, da comunidade ou do planeta)(EF08LI11).
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	Estudo do léxico	Future WILL Months	– Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos e expectativas e fazer previsões (EF08LI14).
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	Gramática	Quantifiers ( some, many much, few, little)	– Expressar quantidade em inglês.
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Manifestações culturais	Influência do cinema e da música no processo de aprendizagem.	– Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas (EF08LI18). – Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos a respeito do trabalho são interpretados em função de aspectos culturais (EF08LI19).
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Comunicação Intercultural	Músicas, séries e jogos como disseminadores do idioma no contexto brasileiro.	– Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais (EF08LI19). – Examinar fatores que podem impedir o entendimento entre pessoas de culturas diferentes que falam a língua inglesa (EF08LI20).

2º Trimestre			
ORALIDADE	Interação Discursiva	Falsos Cognatos	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fazer uso da língua inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas (EF08LI01).</li> <li>– Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral (EF08LI02).</li> </ul>
ORALIDADE	Compreensão Oral	Means of transportation	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Construir repertório lexical relativo a meios de transporte na contemporaneidade.</li> </ul>
ORALIDADE	Produção Oral	Telling jokes	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desenvolver a habilidade de contar histórias de cunho cômico.</li> </ul>
LEITURA	Estratégias de Leitura	<i>Comics and Dialogues</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto (EF08LI08).</li> </ul>
LEITURA	Práticas de Leitura e fruição	Produção de comics and dialogues	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final (EF08LI10).</li> </ul>
LEITURA	Avaliação dos textos lidos	Scanning ideias centrais de <i>jokes</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Analisar, criticamente, o conteúdo de textos, comparando diferentes perspectivas apresentadas sobre um mesmo assunto (EF08LI08).</li> </ul>
ESCRITA	Estratégias de escrita: escrita e pós-escrita	Revisão de <i>Question words</i> para indagar profissões, opiniões sobre o clima de preferência.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Avaliar a própria produção escrita e a de colegas, com base no contexto de comunicação (finalidade e adequação ao público, conteúdo a ser comunicado, organização textual, legibilidade, estrutura de frases) (EF08LI09).</li> </ul>
ESCRITA	Práticas de escrita	<i>Short answers</i> para responder as perguntas elaboradas com <i>questions words</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final (EF08LI10).</li> </ul>
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	Estudo do léxico	Seleção de vocabulário complementar referente a clima, atividades de rotina e profissões.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Produção de dicionário:</li> <li>– Construir repertório lexical relativo a clima e profissões (EF08LI12).</li> </ul>
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	Gramática	Pronomes Relativos Comparativo e Superlativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Utilizar, de modo inteligível, as formas comparativas e superlativas de adjetivos para comparar qualidades e quantidades (EF08LI15).</li> </ul>

DIMENSÃO INTERCULTURAL	Manifestações culturais	O mercado de trabalho ao redor do mundo: oportunidades, profissões mais comuns e a questão do desemprego.	– Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos a respeito do trabalho são interpretados em função de aspectos culturais (EF08LI19).
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Comunicação Intercultural	Mercados promissores	– Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais (EF08LI19).
<b>3º Trimestre</b>			
ORALIDADE	Interação Discursiva	Usos de recursos linguísticos e paralinguísticos no intercâmbio oral.	– Explorar o uso de recursos linguísticos (frases incompletas, hesitações, entre outros) e paralinguísticos (gestos, expressões faciais, entre outros) em situações de interação oral (EF08LI02).
ORALIDADE	Compreensão Oral	Compreensão de textos orais, multimodais, de cunho informativo/jornalístico.	– Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes. (EF08LI03).
ORALIDADE	Produção Oral	Produção de textos orais com autonomia	– Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidades (EF08LI04).
LEITURA	Estratégias de Leitura	Seleção de vocabulário referente a obras selecionadas de Shakespeare	– Apreciar textos narrativos em língua inglesa (contos, romances, entre outros, em versão original ou simplificada), como forma de valorizar o patrimônio cultural produzido em língua inglesa. (EF08LI06)
LEITURA	Práticas de Leitura e fruição	Leitura de trechos em inglês que exprimem as ideias principais das obras selecionadas de Shakespeare	– Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos. (EF08LI05)
LEITURA	Avaliação dos textos lidos	Skimming em trechos em língua inglesa de obras de Shakespeare desentituladas.	– Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos. (EF08LI05)
ESCRITA	Estratégias de pré-escrita: escrita e pós-escrita	Pré-escrita: Seleção de vocabulários e frases que descrevem enredos de histórias de Shakespeare/ou demais gêneros narrativos conhecidos. Pós-escrita: Releitura das obras	Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final. (EF08LI10)

ESCRITA	Práticas de escrita	Construção de resumos de gêneros narrativos sugeridos	Reconstruir o texto, com cortes, acréscimos, reformulações e correções, para aprimoramento, edição e publicação final. (EF08LI10).
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	Estudo do léxico	Marcadores de sequência	Utilizar, de modo inteligível, corretamente, <i>some, any, many, much; first, then, after, before, when, while</i> . (EF08LI16)
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	Gramática	<i>Simple Future</i>	Utilizar formas verbais do futuro para descrever planos, expectativas e fazer previsões. (EF08LI14)
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Manifestações culturais	<i>Comic- Cons</i>	Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico- culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas. (EF08LI18)
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Comunicação intercultural	Debate ou rodas de conversa sobre o hábito da leitura no Brasil	Refletir sobre o hábito de leitura no Brasil e valorizar esta prática bem como obras e autores nacionais.

# PROGRAMA DE ENSINO

## ENSINO FUNDAMENTAL

### LINGUAGENS

#### DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA

#### 9º ANO

#### 1º Trimestre

CAMPO DE ATUAÇÃO/EIXO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADE
ORALIDADE	Interação Discursiva	Funções e uso da língua: persuasão-cognatos referentes a situações de risco à saúde e seus tratamentos. Análise de posicionamentos defendidos.	– Utilizar de forma inteligível os vocabulários estudados na etapa anterior a fim de revisar suas formas e usos de forma prática através do diálogo em que se sugerem soluções para problemas de saúde.
ORALIDADE	Compreensão Oral	Compreensão de textos orais, multimodais e de cunho argumentativo - associação de títulos orais a figuras, frases e trechos.	– Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento (EF09LI05).
ORALIDADE	Produção Oral	Produção de textos orais com autonomia: <i>health problems x treatment /prevention</i>	– Manter o discurso em de textos orais relacionados à saúde de forma coerente.
LEITURA	Estratégias de Leitura	Recurso de persuasão: <i>Scanning</i> e <i>Skimming</i> para distinguir fatos e opiniões textos informativos sobre saúde. Recursos argumentativos: introdução de termos de sugestão ( <i>it's important that... etc.</i> )	– Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento (EF09LI05). – Distinguir fatos de opiniões em textos argumentativos da esfera jornalística (EF09LI06).

LEITURA	Práticas de Leitura e novas tecnologias	Informações em ambientes virtuais: leitura de blogs, comunidades online/fóruns sobre saúde.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas (EF09LI08).</li> <li>– Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (CE).</li> </ul>
LEITURA	Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura: bate-papo sobre um texto referente a doenças/prevenção.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Compartilhar, com os colegas, a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os diferentes pontos de vista defendidos, com ética e respeito (EF09LI09).</li> </ul>
ESCRITA	Estratégias de escrita	Escrita: construção da argumentação /construção da persuasão: escrita de textos/cartazes preventivos sobre doenças em geral	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica (EF09LI10).</li> <li>– Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão) (EF09LI11).</li> </ul>
ESCRITA	Práticas de escrita	Produção de textos escritos com mediação dos colegas/colegas: produção de texto em português usando abreviações de mensagens. Infográficos e Fóruns Cyberbullying	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão on-line, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico (EF09LI12).</li> </ul>
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Estudo do léxico	Reconhecer o uso de prefixos e sufixos bem como os radicais de estruturas léxicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa (EF08LI13).</li> </ul>
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Estudo do léxico	Intenetês Linking words	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogs, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens (EF09LI13).</li> <li>– Utilizar conectores indicadores de adição, condição, oposição, contraste, conclusão e síntese como auxiliares na construção da argumentação e intencionalidade discursiva (EF09LI14).</li> <li>– Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável (CE).</li> </ul>

CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	Gramática	Future 1 Conditional Modal Verbs: should, have to	– Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais do tipo 1 (If-clauses) para retratar ações no presentes e consequências no futuro relacionadas a saúde e o tratamento adequado a esses problemas utilizando os verbos modais (EF09LI15).
DIMENSÃO INTERCULTURAL	A Língua Inglesa no mundo	Expansão da LI: contexto histórico da LI e o seu papel no intercâmbio científico, econômico e político: análise de grandes universidades no mundo e seus contextos históricos.	– Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo através da universidades/educação
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Comunicação Intercultural	Construção de identidades no mundo globalizado: biografia de "grandes nomes" formados nas universidades estudadas.	– Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial (EF09LI18).
<b>2º Trimestre</b>			
ORALIDADE	Interação Discursiva	Funções e uso da língua: persuasão- <i>brainstorming</i> sobre " <i>Ways of entertainment</i> " " <i>Quiz - Is ... Fun?</i> "	– Inventariar a preferência do coletivo da sala de aula quanto aos meios de entretenimento mais utilizados pelos mesmos a fim de usá-los como ferramentas de ensino. – Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica (EF09LI10).
ORALIDADE	Compreensão Oral	Compreensão de textos orais, multimodais de cunho argumentativos - expressões de preferência ( <i>like, love, hate, into, hate, can't stand</i> ). Análise oral sobre a opinião das pessoas a respeito dos diversos tipos de <i>entertainment</i> .	– Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo (EF09LI03).
ORALIDADE	Produção Oral	Produção de textos orais com autonomia: produção de áudios com a preferência dos alunos.	– Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação (EF09LI01). – Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de

		Produção de vídeo: Diálogo	linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social (CE).
LEITURA	Estratégias de Leitura	Recurso de persuasão: Scanning sobre preferências das pessoas. Recursos argumentativos: introdução da palavra <i>because</i> e outras palavras justificativas para explicar as preferências.	– Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento (EF09LI05).
LEITURA	Práticas de Leitura e novas tecnologias	Informações em ambientes virtuais: Pesquisa na internet sobre a preferência mundial das pessoas no quesito entretenimento.	– Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto (EF09LI04).
LEITURA	Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura: Análise dos resultados da pesquisa Levantamento de hipóteses sobre o assunto.	– Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto (EF09LI04).
ESCRITA	Estratégias de escrita	Escrita: construção da argumentação /construção da persuasão: escrita de tópicos de defesa dos benefícios do entretenimento favorito.	– Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica (EF09LI10).
ESCRITA	Práticas de escrita	Produção de textos escritos com mediação dos colegas/colegas: escrita de tópicos de defesa dos benefícios do entretenimento favorito	– Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão) (EF09LI11).
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	Estudo do léxico	Uso da linguagem em meio digital: "internetês" - produção de textos com <i>emojis</i> para expressar preferências.	– Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens (EF09LI13).

CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	Gramática	Conditionals 2 May e Might	– Utilizar o tempo verbal para relatar enredos de filmes, peças, livros ou simplesmente relatar experiências vividas no tempo passado que envolvam entretenimento ou não.
DIMENSÃO INTERCULTURAL	A Língua Inglesa no mundo	Expansão da LI: Leitura, análise e discussão sobre indústrias de entretenimento. Ex.: História da Disney world; Studios Universal/20 century fox, Vale do Silício...	– Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo disseminada através de indústrias de entretenimento e franquias internacionais que promovem tais oportunidades. – Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (CE).
DIMENSÃO INTERCULTURAL	Comunicação intercultural	Construção de identidades no mundo globalizado: leitura em inglês de perfis de agentes de entretenimento da atualidade tais como de gamers, cineastas e youtubers.	– Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado(EF09LI19).
<b>3º Trimestre</b>			
ORALIDADE	Interação Discursiva	Funções e uso da língua: persuasão- <i>Arts</i>	– Inventariar o conhecimento do coletivo da sala de aula quanto expressões de arte existentes.
ORALIDADE	Compreensão Oral	Compreensão de textos orais, multimodais, cunho argumentativos - expressões de preferencia ( <i>like, love, hate, into, , can't stand</i> ). Análise oral sobre a preferência das pessoas a respeito de <i>arte</i> .	– Analisar posicionamentos defendidos e refutados em textos orais sobre temas de interesse social e coletivo (EF09LI03).
ORALIDADE	Produção Oral	Produção de textos orais com autonomia: produção de áudios com a preferência dos alunos. Produção de vídeo: Diálogo	– Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação (EF09LI01).
LEITURA	Estratégias de Leitura	Recurso de persuasão: Scanning sobre preferências das pessoas. Recursos argumentativos: revisão da palavra: <i>because</i> e outras palavras	– Identificar recursos de persuasão (escolha e jogo de palavras, uso de cores e imagens, tamanho de letras), utilizados nos textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento (EF09LI05).

		justificativas para explicar as preferências.	
LEITURA	Práticas de Leitura e novas tecnologias	Informações em ambientes virtuais: pesquisa na internet sobre a preferência mundial das pessoas no quesito arte.	– Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto (EF09LI04).
LEITURA	Avaliação dos textos lidos	Reflexão pós-leitura: Análise dos resultados da pesquisa Levantamento de hipóteses sobre o assunto.	– Expor resultados de pesquisa ou estudo com o apoio de recursos, tais como notas, gráficos, tabelas, entre outros, adequando as estratégias de construção do texto oral aos objetivos de comunicação e ao contexto (EF09LI04).
ESCRITA	Estratégias de escrita	Escrita: construção da argumentação /construção da persuasão:benefícios do tipo de arte favorito.	– Propor potenciais argumentos para expor e defender ponto de vista em texto escrito, refletindo sobre o tema proposto e pesquisando dados, evidências e exemplos para sustentar os argumentos, organizando-os em sequência lógica (EF09LI10).
ESCRITA	Práticas de escrita	Produção de textos escritos com mediação dos colegas/colegas: escrita de tópicos de defesa dos benefícios do tipo de arte favorito	– Utilizar recursos verbais e não verbais para construção da persuasão em textos da esfera publicitária, de forma adequada ao contexto de circulação (produção e compreensão) (EF09LI11).
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Estudo do léxico	Uso da linguagem em meio digital: "internetês" - produção de textos com <i>emojis</i> para expressar preferências.	– Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens (EF09LI13).
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	Gramática	Revisão : Conditionals 1 e 2 Modal verbs	– Utilizar o tempo verbal para relatar enredos de filmes, peças, livros ou simplesmente relatar experiências vividas no tempo passado que envolvam entretenimento ou não.
DIMENSÃO INTERCULTURAL	A Língua Inglesa no mundo	Expansão da LI: Leitura, análise e discussão sobre artes modernas tais como graffiti e etc.	– Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo das artes.

DIMENSÃO INTERCULTURAL	Língua Inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Construção de identidades no mundo globalizado: leitura em inglês de perfis de artistas mundialmente famosos como Monet, Michelangelo, Salvador Dali, Tarsila do Amaral etc.	Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado (EF09LI19).
------------------------	--	--	---