

Universidade de São Paulo
Departamento de Letras Modernas
Área de Estudos Linguísticos e Literários

ANA PAULA GUIMARÃES

Tese de Doutorado-Direto

**Pedagogia Emergencial com os desafios e encantos da Educação em Língua Inglesa em
uma Escola Pública da Cidade Tiradentes: Multiletramentos, Novos Letramentos,
Translanguaging e Ubiquidade**

São Paulo

2023

Universidade de São Paulo
Departamento de Letras Modernas
Área de Estudos Linguísticos e Literários

**Pedagogia Emergencial com os desafios e encantos da Educação em Língua
Inglesa em uma Escola Pública da Cidade Tiradentes: Multiletramentos,
Novos Letramentos, *Translanguaging* e Ubiquidade**

Ana Paula Guimarães

Tese de Doutorado-direto apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, do Departamento de Letras Modernas Da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção de título de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof^a, Dr^a. Walkyria Monte Mor

São Paulo
2023

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

G963 Guimarães, Ana Paula
Pedagogia Emergencial com os desafios e encantos da Educação em Língua Inglesa em uma Escola Pública da Cidade Tiradentes: Multiletramentos, Novos Letramentos, Translanguaging e Ubiquidade / Ana Paula Guimarães; orientadora Walkyria Maria Monte Mór - São Paulo, 2023.
202 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. Educação em Língua Inglesa. 2. Multiletramentos. 3. Novos Letramentos. 4. Práticas Translingues. 5. Aprendizagem Ubíqua. I. Monte Mór, Walkyria Maria, orient. II. Título.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Souza Mizan

Prof^a. Dr^a. Cristina Eluf

Prof. Daniel Ferraz

Prof^a. Dr^a Nelagley Marques

Prof^a. Dr^a Eliane Azzari

Prof. Dr. Ricardo Saito

DEDICATÓRIA

A meus pais, a meu filho, a minhas irmãs, a meus alunos, a meus colegas professores.

AGRADECIMENTOS

Que difícil encontrar palavras para agradecer a minha orientadora, Walkyria Maria Monte Mór, pelo profissionalismo, competência e generosidade com que orientou esta tese.

Agradeço incommensuravelmente a minha amiga Nelagley Marques e a meu amigo Ricardo Saito pelo alento e encorajamento em momentos de hesitação e incertezas.

A Souzaana Mizan que acompanha minha trajetória acadêmica desde o Trabalho de Graduação Individual (TGI) e que cujas contribuições e palavras de incentivo me motivaram a amadurecer essa pesquisa.

A Daniel Ferraz pelo suporte oferecido para o enriquecimento deste trabalho.

Agradecimentos eternos a meus pais, filho e irmãs que sempre me apoiaram em todas minhas decisões e em todos os momentos.

A minha amiga Daniela Cristina pela revisão cuidadosa do *resumen* deste ensaio.

À equipe que costumamos nos referir como família CB, em especial à diretora Cláudia Maria Lourenço que acolheu, apoiou e incentivou a realização deste empreendimento acadêmico-científico.

A meus professores e alunos de agora e de outrora cujas experiências compartilhadas me trouxeram aqui e neste momento direta e/ ou indiretamente.

RESUMO

Ainda na atualidade, constata-se a carência brasileira de políticas educacionais que garantam subsídios e a infraestrutura necessária para que o alunado das redes públicas possam receber uma educação linguística consistente, interessante e mais bem aproveitável educacionalmente. Como educadora da rede municipal de São Paulo, desejosa de realizar meu trabalho da melhor forma com as condições de que disponho, ao deparar-me com essa realidade, que se torna ainda mais perversa em bairros afastados do centro da cidade, como é o caso da comunidade em que me insiro – a Cidade Tiradentes, precisei encontrar formas de agir no chão da escola imediatamente. Considerei que para merecer a confiança e o interesse daquelas crianças e adolescentes, tal ação deveria ser co-construída, devendo, portanto, ser pautada em constante escuta, observação, tomada do conhecimento de cada um deles como ponto de partida para as interações e exposições de propostas pedagógicas. Além disso, essa indústria requereria anotação, experimentação, planejamento, avaliação, reflexão, replanejamento e retomada ao início do ciclo tanta e quantas vezes fossem necessárias. Denomino esse ato Pedagogia Emergencial, que por seu turno, nasce da interação com os alunos em sala de aula, mas ao mesmo tempo trata-se de uma transposição para nossa prática cotidiana, de conceitos teóricos acerca de letramento crítico (LUKE e FREEBODY, 1997; PENNYCOOK, 2004 e 2007; KUBOTA, 2004 e 2008; WALKYRIA MONTE-MOR, 2012 e 2014); de Multiletramentos (GEE, 1999 e 2003; COPE e KALANTZIS, 2000; WALKYRIA MONTE-MOR, 2015); de Novos Letramentos (WALKYRIA MONTE-MOR, 2012, 2013, 2014 e 2015; KRESS, 2010; LANKSHEAR e NOBEL, 2011); de Translinguagem (CANAGARAJAH, 1999 e 2013; GARCIA, 2009; HORNER, LU, ROYSTER e TRIMBUR, 2011) e, por fim, de Aprendizagem Ubíqua (LUKE, 2000; KERN, 2000; COPE e KALANTZIS, 2009; BURBULES, 2010). Esse trabalho visa analisar as questões que emergem dessa transposição, avaliando o alcance da Pedagogia Emergencial no que se diz respeito à concretização da educação linguística em língua inglesa na escola situada na Cidade Tiradentes, sem perder de vista a agência, a heterogeneidade e os aspectos identitários dos sujeitos envolvidos. Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista realizada por meio de estudo de campo na escola EMEF P. C. B., situada na região do Distrito Cidade Tiradentes, na periferia da cidade de São Paulo. Durante o percurso, percebi que meu trabalho seria muito mais significativo se fosse pautado na demonstração de alguns dos trabalhos realizados pelos alunos e nas narrativas espontâneas das conversas de corredor e intervalo com os alunos, seus pais e outros sujeitos do ambiente escolar. Constatei que na EMEF P. C. B., a Pedagogia Emergencial pôde ser aplicada de modo que a educação em língua inglesa foi muito bem aproveitada, educacionalmente, pelos alunos do ensino fundamental II, justamente porque ocorreu a partir de um constante fazer reflexivo.

Palavras-chaves: Educação em Língua Inglesa, Pedagogia Emergencial, Multiletramentos, Novos Letramentos, Práticas Translíngues, Aprendizagem Ubíqua

ABSTRACT

Even today, there is a lack of educational policies in Brazil that guarantee subsidies and the necessary infrastructure so that public school students can receive a consistent, interesting, and more educationally usable language education. As an educator in the municipal network of São Paulo, wanting to do my job in the best possible way with the conditions available to me, when faced with this reality, which becomes even more perverse in neighborhoods far from the city center, as it is the case of the community I belong to – Cidade Tiradentes, I needed to find ways to act in the school territory immediately. I considered that to deserve the confidence and interest of those children and adolescents, such action should be co-constructed, and should therefore be based on constant listening, observation, taking the knowledge of each one of them as a starting point for interactions and expositions of pedagogical proposals. In addition, this industry would require notetaking, experimentation, planning, evaluation, reflection, re-planning and going back to the beginning of the cycle as many times as necessary. I call this act Emergency Pedagogy, which, in turn, is born from the interaction with students in the classroom, but at the same time it is a transposition to our daily practice, of theoretical concepts about critical literacy (LUKE and FREEBODY, 1997; PENNYCOOK, 2004 and 2007; KUBOTA, 2004 and 2008; WALKYRIA MONTE-MOR, 2012 and 2014); Multiliteracies (GEE, 1999 and 2003; COPE AND KALANTZIS, 2000; WALKYRIA MONTE-MOR, 2015); of New Literacies (KRESS, 2010; LANKSHEAR and NOBEL, 2011; WALKYRIA MONTE-MOR, 2012, 2013, 2014 and 2015;) Translanguaging (CANAGARAJAH, 1999 and 2013; GARCIA, 2009; HORNER, LU, ROYSTER and TRIMBUR, 2011) and, finally, Ubiquitous Learning (LUKE, 2000; KERN, 2000; COPE and KALANTZIS, 2009; BURBULES, 2010). This work aims to analyze the issues that emerge from this transposition, evaluating the scope of Emergency Pedagogy with regard to the implementation of language education in English in the school located in Cidade Tiradentes, without losing sight of agency, heterogeneity and identity aspects of the subjects involved. This is qualitative-interpretative research conducted through a field study at the EMEF P.C.B school, located in the Cidade Tiradentes district, on the outskirts of the city of São Paulo. Along the way, I realized that my work would be much more meaningful if it were based on the demonstration of some of the work executed by the students and on the spontaneous narratives of conversations in the hallway and class break with the students, their parents, and other subjects in the school environment. I found that at EMEF P.C.B., Emergency Pedagogy could be applied in such a way that education in English was very well used, educationally, by middle and high school students, precisely because it occurred from a constant reflective process.

Keywords: English Language Education, Emergency Pedagogy, Multiliteracies, New Literacies, Translingual Practices, Ubiquitous Learning

RESUMEN

Incluso hoy en día, se constata la escasez de políticas educativas en Brasil que garanticen los subsidios y la infraestructura necesaria para que los estudiantes de escuelas públicas puedan lograr una enseñanza aprendizaje de idiomas consistente, interesante y con buen aprovechamiento.

Como educadora de escuela primaria y secundaria en São Paulo, anhelando realizar el mejor trabajo con las condiciones que dispongo, bajo esta realidad aún más perversa en los barrios alejados del centro de la ciudad - lo de mi comunidad, Cidade Tiradentes - necesitaba encontrar maneras de actuar en los terrenos de la escuela inmediatamente. Consideré que para merecer la confianza y el interés de esos niños, niñas y adolescentes, tal objetivo debía de ser colaborativo, y por lo tanto basándose en la escucha constante, la observación, el conocimiento de cada uno como punto de partida para interacciones y exposiciones de propuestas pedagógicas. Cabe añadir que esta empresa requeriría hacer inmersión, recoger datos, plantear, evaluar, reflexionar, reformular y volver al inicio del ciclo tantas veces como sea necesario. Denomino ese acto Pedagogía Emergencial que no solo nace de la interacción con los alumnos en el aula, sino también de la transposición de conceptos teóricos y alfabetización crítica en nuestra práctica diaria. (; LUKE y FREEBODY, 1997; PENNYCOOK, 2004 y 2007; KUBOTA, 2004 y 2008; WALKYRIA MONTE-MOR, 2012 y 2014); Multialfabetizaciones (GEE, 1999 y 2003; COPE Y KALANTZIS, 2000; WALKYRIA MONTE-MOR, 2015); de Nuevas Alfabetizaciones (WALKYRIA MONTE-MOR, 2012, 2013, 2014 y 2015; KRESS, 2010; LANKSHEAR y NOBEL, 2011); Translenguaje (CANAGARAJAH, 1999 y 2013; GARCIA, 2009; HORNER, LU, ROYSTER y TRIMBUR, 2011) y, finalmente, Aprendizaje Ubicuo (LUKE, 2000; KERN, 2000; COPE y KALANTZIS, 2009; BURBULES, 2010). El presente trabajo tiene como objetivo analizar las cuestiones que emergen de esta transposición, evaluando el alcance de la Pedagogía de Emergencia con respecto a la implementación de la educación lingüística en inglés en la escuela ubicada en Cidade Tiradentes, no perdiendo de vista los aspectos de agencia, heterogeneidad y aspectos identitarios de los sujetos implicados. Se trata de una investigación cualitativa-interpretativa hecha a través de un trabajo de campo en el colegio EMEF P.C.B, ubicado en Cidade Tiradentes, barrio de la periferia de São Paulo. A lo largo de mi investigación, me di cuenta de que sería mucho más significativo si se basara en la demostración de tareas realizadas por los alumnos como las narrativas espontáneas en los recreos y charlas de pasillo con los colegas, sus padres entre otros sujetos del ambiente escolar. Comprobé que en la EMEF P.C.B., la Pedagogía de la Emergencia se podía aplicar de tal manera que el aprendizaje en lengua inglesa fuera muy bien usado por los alumnos de la Enseñanza Básica II, precisamente porque se daba a partir de un proceso reflexivo continuo.

Palabras clave: enseñanza del idioma inglés, pedagogía de emergencia, multialfabetizaciones, nuevas alfabetizaciones, translenguismo, translenguaje, aprendizaje ubicuo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esboço de um dos cartazes que foram expostos nas dependências da escola no mês de outubro de 2019.	20
Figura 2 - Esboço de um dos cartazes que foram expostos nas dependências da escola no mês de outubro de 2019.	20
Figura 3 - Desenho realizado por um aluno de 9º ano durante a atividade Simon Says Draw..	90
Figura 4 - Conjunto de imagens para a atividade “Where is it located?” realizada em uma sala de 9º ano.....	92
Figura 5 - B. e eu, ensinando o alfabeto em Libras à turma.....	117
Figura 6 - D. apresentando seu sinal aos colegas, mostrando que não o esqueceu.	117
Figura 7 - Captura da tela de meu Google Drive com atividades trabalhadas remotamente durante o distanciamento/ isolamento em 2020, com turmas de 9º ano.....	130

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Questão 1: Por que existe o ensino de língua inglesa nas escolas regulares brasileiras?	54
Gráfico 2 - Questão 2: O que você acha de poder aprender inglês na escola regular?.....	56
Gráfico 3 - Questão 3: Você acha que aprender inglês é importante? Por quê?	56
Gráfico 4 - Questão 4: Como você acha que as aulas de língua inglesa deveriam ser para que você pudesse aprender com maior facilidade?	57
Gráfico 5 - Questão 5: Como você acha que pode contribuir mais com seu próprio aprendizado de língua inglesa?	60
Gráfico 6 - Questão 6: Você está disposto(a) a tomar as atitudes que descreveu acima? Justifique sua resposta.....	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades do Primeiro Semestre de 2019 – 6º anos	133
Quadro 2 – Atividades do Primeiro Semestre de 2019 – 8º anos.....	134

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	24
3 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	31
CAPÍTULO 1 – A Relevância da Educação em Língua Inglesa em uma Escola Pública da Cidade Tiradentes	36
CAPÍTULO 2 – Multiletramentos / Novos Letramentos e Educação em Língua Inglesa	71
CAPÍTULO 3 – Práticas Translúngues e suas Contribuições para a Educação em Língua Inglesa	95
CAPÍTULO 4 – Ubiquidade Refletida em abordagens de Multiletramentos, de Novos Letramentos bem como práticas translúngues e sua Aplicabilidade à Educação Linguística em uma Escola Pública na Cidade Tiradentes.....	123
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICES	168

1 INTRODUÇÃO

Há algum tempo, principalmente a partir dos anos 1990, muito se tem discutido sobre a autoridade do professor e seu estatuto de “origem e fonte do conhecimento” bem como o papel da escola na formação das pessoas. A questão da autoridade docente complica-se mais ainda quando esse educador ministra aulas de língua inglesa na escola regular pública.

Se cabe à escola de base o ensino de língua inglesa, por que não se aprende o idioma no decorrer de doze anos? Entre outras razões para essa problemática, diversos estudiosos, tais como a psicopedagoga Nadia Bossa e a professora doutora Bertha do Valle e Helena Freitas, presidenta da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope), vêm constatando que a má formação de professores e a falta de infraestrutura no sistema educacional têm sido um problema não somente no ensino de língua inglesa, mas também de todas as demais disciplinas.

Além das especialistas supracitadas, alguns teóricos constatam que a educação linguística consiste em um grande desafio tanto para o corpo docente como para o discente, o que pode ser visto nos trabalhos de Uechi (2006) *Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio?*¹; de Motta (2008) *Leitura em inglês no ensino médio: uma análise da atividade de leitura na escola e sua relação com a comunicação mediada por novas tecnologias*²; de Alves (2010) *A terceirização do ensino de língua estrangeira em escolas de ensino formal*³ e de Sousa (2011) *Multiletramentos em aulas de LI no ensino público: transposições e desafios*⁴. Todavia, apesar das dificuldades apontadas nos postulados acima, que alternativas mais imediatas poderiam ajudar a reverter esse quadro? Poderiam linhas teóricas embasadas nos multiletramentos, práticas translíngues e novos letramentos contribuir para, pelo menos, se pensar numa “pedagogia emergencial” a fim de reduzir as adversidades enfrentadas por professores e alunos nas aulas de língua inglesa na escola pública? Ao mencionar uma pedagogia emergencial, refiro-me ao que poderia ser feito na sala de aula, agora,

¹ Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07112007-130624/pt-br.php> Acesso em 24 de novembro de 2022

² Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-06072008-010957/pt-br.php> Acesso em 24 de novembro de 2022

³ Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-26112010-161803/pt-br.php> Acesso em 24 de novembro de 2022

⁴ Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-01112006-155417/pt-br.php> Acesso em 24 de novembro de 2022

enquanto se luta por um sistema educacional vigoroso e consistente que garantirá infraestrutura e bons programas de formação docente. A tentativa de responder a essa indagação é a que este trabalho se destina, trazendo diversas linhas epistemológicas e ontológicas que coadunam com ubiquidade, multiletramentos, novos letramentos e *translanguaging* (práticas translíngues) na aquisição de língua estrangeira.

Originalmente, ubiquidade significa estar presente ao mesmo tempo em todos os lugares, ou seja, a propriedade ou estado do que é ubíquo diz respeito à capacidade de estar ao mesmo tempo em diversos lugares. Segundo Cope e Kalantzis (2009), na introdução de seu livro *Ubiquitous Learning*, a aprendizagem ubíqua é um novo paradigma educacional, possibilitado pela mídia digital. Mas o que dizer da situação precária em que atua a escola pública regular, em que nem todos têm acesso a tal mídia? Lembrando que, mais que ser a última tendência educacional, de acordo com Bertram C. Bruce (2009), no terceiro capítulo desse mesmo livro, a aprendizagem ubíqua transmite uma visão de aprendizagem conectada entre todas as esferas da ação humana, uma vez que o aprendizado não ocorre apenas nas salas de aula, mas em casa, no local de trabalho, no parquinho, na biblioteca, no museu, no jardim botânico e nas interações diárias entre as pessoas. Um dos valores na “revitalização” do conceito de ubiquidade é compreender o quanto a escola e a universidade, enquanto instituições, reservaram para si o espaço de aprendizagem, muitas vezes, deslegitimando o que é aprendido fora dos contextos escolar e universitário. Desse modo, se penso em aplicar esse conceito pedagogicamente, eu não incorreria em nenhum absurdo em considerar a escola regular pública como *locus* natural de aplicabilidade da ubiquidade, reconhecendo sempre e incorporando, em seu cotidiano, outros espaços em que ocorre a aprendizagem, já que é, ou pelo menos, conforme penso, na escola e na universidade que os diversos saberes deveriam se conjugar, se integrar e se expandir.

Suponho que os trabalhos coletivos de Cope e Kalantzis (2000, 2009) e de autores como Gee (2003), Pennycook (2004) e Canagarajah (1999) acerca de ubiquidade e multiletramento crítico, dentre outros que, advindos de diferentes linhas epistemológicas no campo da educação, poderão contribuir para a análise de práticas de multiletramentos, de translíngues, de aprendizagem ubíqua e de promoção da justiça social no interior da sala de aula nas aulas de inglês em turmas do ensino fundamental II. No meu entendimento, a justiça social consiste em, independentemente de cor, peso, classe social, credo, orientação ou preferência sexual, cada pessoa deve ter asseguradas, também

para si, condições e oportunidades que hoje são garantidas apenas a uma pequena parcela da sociedade brasileira. Tais condições seriam, no mínimo, o direito a uma moradia com água encanada, ao esgoto regular, à luz, à alimentação, ao lazer e entretenimento, à saúde e boas condições educacionais e profissionais, com remuneração que lhes permita manter essas condições. Ainda hoje, poucos são, até mesmo, os que têm o direito de pleitear esse mínimo.

Avalio a necessidade de se começar a agir aqui e agora, então creio que essas linhas teóricas poderão contribuir para essa ação e agenciamento, uma vez que as diversas perspectivas teóricas acerca do letramento crítico demandam uma abordagem baseada na análise crítica e na agência de professores e alunos. Espero, desse modo, que essas percepções se expandam do âmbito textual para as práticas sociais, daí para as noções das diversas relações de poder envolvidas nessas interações cotidianas, ainda que, segundo Monte Mor (2013, p.139, tradução minha), “as estruturas institucionais, arquiteturas e convenções deixam pouco espaço para a agência dos estudantes”⁵. A autora ressalta que

Ainda é preciso muito para desenvolver nossas habilidades críticas e agência por meio da educação. Ou seja, humanos possuem as habilidades ou capacidades de criticar e de fazer uso de sua agência latente, mas por alguma razão isso nem sempre ocorre, não transparece ou não tem sido ativado ou se tornado suficientemente visível, tanto socialmente quanto culturalmente.⁶ (MONTE MÓR, 2013, p. 127, tradução minha).

Embora os indivíduos tenham a capacidade de agir por conta própria, a ideia subjacente a esse tipo de proposta seria a de proporcionar a esses estudantes que vivenciassem situações sociais que promovessem o exercício de sua agência, que aqui não pode ser confundida com ação pura e simples, ou seja, uma característica fixa e inerente a um determinado sujeito, mas algo conquistado pelas pessoas através de suas práticas sociais. Esse conceito de agência é postulado por Priestley, Biesta e Robinson (2015) que apontam que

A agência do professor não deve ser entendida como uma capacidade individual, como algo que os indivíduos têm ou não têm, mas como algo conquistado em e por meio de contextos de ações concretas. A conquista da agência é o resultado da ação recíproca das dimensões interacionais, avaliativas e projetivas e que dentro dessas dimensões outros

⁵ institutional structures, architectures, and conventions leave little space for students' agency.

⁶ much is still needed for developing our critical abilities and agency through education. That is, humans do have the abilities or capabilities to critique and to make use of their latent agency, but for some reason this either does not always occur, show, or has not yet been activated or made sufficiently socially and culturally visible.

aspectos potencialmente relevantes possam ser distinguidos.⁷ (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015, p.34, tradução minha).

Em se tratando desse conceito de agência, é notório que o contexto escolar em que atuo traz, tanto para o professor como para os alunos, limitações e oportunidades que os impelirão a agir, conforme os recursos humanos, financeiros, tecnológicos e culturais disponíveis. Porém a busca de meios para que se alcance a agência se depara com situações desestimulantes, mas que são, por mim, utilizadas como estímulo para um esforço ainda mais intenso.

A fim de ilustrar tal situação, apresento o exemplo a seguir que tem sido uma constante em minha prática. Num dado projeto cujo objetivo era apresentar aos alunos de 8º ano os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização da Nações Unidas (ONU), pedi que pesquisassem e listassem tais objetivos em inglês. Eu tinha, na ocasião cinco turmas de 8º ano com 28 a 32 alunos em cada turma, desses 150 alunos aproximadamente, apenas 4 estudantes trouxeram a lista com os objetivos, sendo que em duas dessas turmas, nenhum deles realizou a tarefa. Como cada aula parte da socialização das lições de casa dos alunos, para continuar meus objetivos pedagógicos, tive que listar os ODS na lousa e tentar provocá-los para ver se entendiam cada objetivo daqueles e sua importância. Com esse exemplo, constato que conquistar agência em uma comunidade em que os hábitos estudantis se resumem a ir à escola para que a família não perca os benefícios vinculados à presença do ente estudante se torna um empreendimento crucial, pois a aprendizagem se tornou secundária e muitos colegas docentes, diante dessa constatação esmorecem e passam a adotar o que chamo de “docência de sobrevivência”.

Segundo a premissa da “docência da sobrevivência”, resultado de um sistema educacional precarizado, que a meu ver distancia qualquer possibilidade de agência, o professor não falta à aula, simplifica sua prática, limitando-a ao conteudismo e no final do mês recebe seu salário integral, salvo os altíssimos descontos, e, no ano seguinte, tem garantida pelo menos 40% de uma bonificação por ter sido assíduo. Os 60% restantes desse bônus, geralmente, não recebem, porque os alunos – que não sendo muito cobrados e, de qualquer modo, já não realizam as tarefas mesmo – não alcançam os índices desejados nas avaliações externas que precisamos aplicar pelo menos

⁷ teacher agency should not be understood as an individual capacity – as something that individuals have or don’t have – but as something that is achieved in and through concrete context-for-action. The achievement of agency is the outcome of the interplay, practical-evolutive and projective dimension sand that within these dimensions further potentially relevant aspects can be distinguished (PRIESTLEY, BIESTA & ROBINSON, 2015, p.34)

três vezes ao ano. Esse bônus, sempre sob a ameaça de iminente cancelamento, trata-se de um valor que na maioria dos casos, salva o professor endividado, constituindo-se como o único meio de pagar suas prestações atrasadas. É possível provocar algum *quantum* de criticidade de um professor que vive nessas condições, ou de um aluno que apenas se alimenta quando vai à escola? Esse trabalho tem me ajudado a descobrir até que ponto a conquista da agência e a implementação do letramento crítico ainda são possíveis nesse contexto. Realmente, espero e luto diariamente para que sim, embora todos os indicativos apontem para o contrário.

Entende-se por letramento crítico uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentidos, tais princípios

incluem uma consciência de como, porque, e segundo os interesses de quem, textos em particular podem funcionar. Ensinar sob a perspectiva dos multiletramentos, assim, encorajar o desenvolvimento e posições e práticas de leitura alternativas para questionar e criticar textos e suas formações e hipóteses sociais. Letramento crítico pressupõe, também, desenvolver estratégias para falar sobre reescrever e contestar textos da vida cotidiana.⁸ (LUKE e FREEBOBY, 1997 p.218).

Se os princípios do letramento crítico incluem essa consciência mais apurada acerca de tudo que nos é apresentado, então, pode ser que a mudança na situação da comunidade escolar em que atuo e que foi descrita acima possa se valer desse conceito. Se professores e alunos fossem levados a refletir mais atenta e profundamente sobre esses aspectos, é possível que eles pudessem se posicionar de forma diferente. Não que suas posturas atuais não representem uma forma de se colocar diante dessas adversidades, mas talvez pudessem agir de forma que suas ações trouxessem reais benefícios para nossa comunidade escolar, ainda que a médio e longo prazo.

A propósito, no intuito de desenvolver a criticidade dos alunos no tocante aos ODS da ONU, pedi que refletissem sobre as possíveis razões para a ONU ter criado esses objetivos e observassem se e, até que ponto, eles estavam sendo cumpridos em nossa comunidade naquela ocasião. Numa das turmas, nossa reflexão precisou de três aulas de 90 minutos para discutir apenas os 4 primeiros objetivos. Obviamente, para uma discussão mais detida, precisaríamos de ainda mais tempo, porém houve uma turma cuja participação dos estudantes não demandou mais que uma aula para falar dos

⁸ include an awareness of how, why, and according to whose interests, texts in particular can work. Teaching from the perspective of multiliteracies, thus encouraging the development and alternative reading positions and practices to question and criticize texts and their formations and social hypotheses. Critical literacy also presupposes developing strategies to talk about, rewrite and contest texts from everyday life. (LUKE and FREEBOBY, 1997 p.218).

mesmos 4 ODS, já que a primeira aula não aguçou sua curiosidade para buscarem informações para além da lista de objetivos que, os que copiaram, tinham no caderno.

Entretanto, a participação na turma mais atuante não foi homogênea, apenas 3 alunos de 32, pesquisaram a agenda da ONU por conta própria e apresentaram argumentos muito pertinentes ao explicarem que “as ações políticas de São Paulo – prefeitura e subprefeitura local, pelo que entendi – não estavam cumprindo a agenda, mas devia ser porque o texto só fala de países pobres e não fala das pessoas pobres.” “As pessoas continuam passando fome na Cidade Tiradentes. Minha tia não recebeu o bolsa família porque meu primo ficou maior cara sem aparecer na escola. Minha mãe deu um arroz e um feijão para ela, mas não tinha muito na minha casa também.” “Na escola, pararam até de dar o leite, mesmo quando a gente não falta.” “O hospital Cidade Tiradentes é um lixo. Meu vô morreu lá. Meu pai acha que foi por negligência médica. Também ... tem um montão de gente só o pó para uma merreca de médicos e enfermeiras cuidarem.” “Nossa escola é boa, mas a EMEF E.C... lá não tem ensino de qualidade, não. Meu primo não está aprendendo nada! Minha tia quer tirar ele de lá”

Ainda há muito a avançar, mas achei esses comentários muito preciosos, principalmente o que traz a percepção de um aluno de que o documento trata mais de países pobres do que de pessoas pobres. Ele percebeu, a seu modo, que a agenda da ONU não convida aqueles que seriam supostamente beneficiados com as medidas a participar ativamente do processo e redundam na preservação do *status quo*: da mentalidade liberal de que apenas o crescimento econômico poderá erradicar a pobreza, operando um sistema em que uns são mais favorecidos que outros e que naturaliza a exploração da mão de obra dos mais pobres.

Apostar no letramento crítico faz com que lancemos mão de diversas metodologias e paradigmas, dentre eles os multiletramentos. Quando se pensa em multiletramentos, se leva em conta a crescente multiplicidade e integração de modos significantes de construção de sentido, em que o textual é relacionado ao visual, ao auditivo, ao espacial, ao comportamental e assim por diante, o que garante uma compreensão cada vez mais multimodal dos sentidos. Destarte, fio-me de que os procedimentos escolares não podem ser excluídos desse processo, já que os estudantes, nascidos na era digital, ainda que não tenham pleno acesso a todos esses maquinários, não mais respondem aos mesmos estímulos que o alunado de 20 ou 30 anos atrás respondia.

O exemplo de multimodalidade dado, por Cope e Kalantzis (2000), é o que ocorre na construção de sentido na grande rede – *World Wide Web*. Além disso, o que se testemunha nos dias atuais são as realidades das crescentes diversidades locais e conectividades globais que fazem com que as pessoas sejam levadas a lidar com um cotidiano cada vez mais diversificado e a encontrar formas de negociar essas diferenças sociais, culturais, econômicas, políticas e, principalmente, linguísticas, uma vez que a língua inglesa é tida como a *língua franca*, de acordo com Jenkins (1998) que opera essa conectividade.

Ainda que seja preciso situar a realidade desse alunado, levando-se em conta que nem todos por aqui estejam tão conectados assim, bem como o local de onde as teorias que fundamentam essa pesquisa falam, ainda assim, é possível viabilizar que uma educação linguística significativa e situada que leve em conta as novas tendências epistemológicas e tecnológicas não fique restrita a uma pequena elite, conforme reivindicam as autoridades brasileiras atuais, mas se estenda para a rede pública, não apenas para as demandas profissionais futuras desses estudantes, mas também por uma questão de cidadania e justiça social, pois a aquisição da língua inglesa pode ampliar sua potencialidade de compreensão, intervenção e agenciamento no mundo.

Refiro-me à cidadania aqui, de acordo com o que postula Chauí (1984), em que, segundo essa estudiosa, a cidadania exige instituições, mediações e comportamentos próprios, constituindo-se na criação de espaços sociais de lutas populares, tais como coletivos, movimentos sociais e organizações sindicais, bem como na definição de instituições permanentes para a expressão política, como por exemplo, partidos políticos, legislação, órgãos dos poderes públicos e mecanismos de participação popular. Esses mecanismos podem ser conselhos comunitários, participação em referendos e plebiscitos e a prática da iniciativa popular legislativa, dentre outros. Esse seria o conceito de “cidadania ativa” – defendido nessa pesquisa – que institui o cidadão atuante na esfera pública, que conforme suas necessidades e de sua comunidade amplia seus espaços de participação social e política, viabilizando a criação e manutenção de seus direitos. Esta, por seu turno, se distingue da “cidadania passiva” – que é outorgada pelo Estado, com a ideia moral do assistencialismo pautado nos âmbitos da tutela e do favor.

Ainda no que concerne à cidadania ativa, Benevides (2016) acrescenta que

A expansão da cidadania implica, além de uma ação efetiva dos poderes públicos e da pressão popular, numa mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos: o longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; a política oligárquica e patrimonial, que alia o grande capital aos agentes públicos; o sistema de ensino autoritário e elitista; nossa preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; a indignação com a corrupção, contanto que seja a dos adversários ou “inimigos de classe”; as práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; o sistema social patriarcal e machista; a sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; o desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; o individualismo consumista. (BENEVIDES, 1991, p. 28)

Entenda-se por justiça social, nesse trabalho, como um termo mais associado à questão filosófica da moral, em que a criação desses espaços sociais de luta populares e o usufruto dos direitos e deveres sobre esses espaços se estendam a todos e a todas independente de quem sejam.

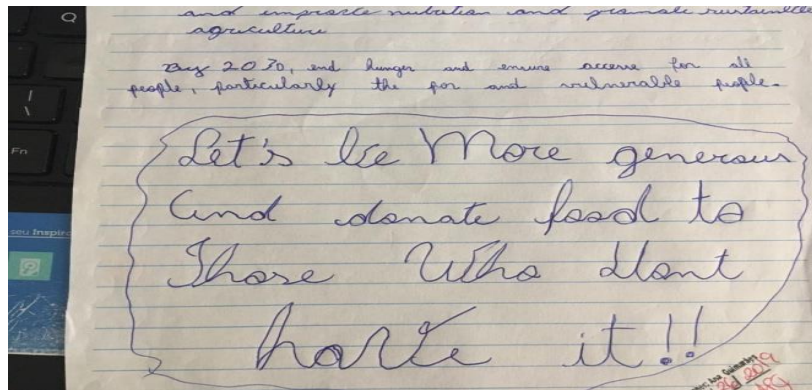
À vista disso, acredito que uma prática pedagógica imbricada na cidadania e na justiça social priorizaria as mudanças de valores, de atitudes, de posições, de comportamentos e de crenças em favor da prática da escuta, da tolerância e do respeito ao ser humano, portanto, o conceito de cidadania ativa, de acordo com as premissas desse trabalho, não se distancia do contexto sociopolítico e se organiza, na sua prática, de forma individual e de forma coletiva na sua afirmação. A cidadania ativa, portanto, requer a “participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou os poderes”. (BENEVIDES, 1991, p. 20).

Pensando sobre a relevância da participação popular no que diz respeito à cidadania e aproveitando o ensejo das discussões realizadas nas aulas sobre os ODS da ONU, o próximo passo seria fazer-se parte atuante do processo. Isso foi imprescindível, uma vez que alguns alunos ressaltaram a importância da agenda da ONU, embora reconhecessem suas falhas, e, principalmente, por se virem excluídos dela. Assim, o propósito era escolher o objetivo que lhes parecia mais pertinente e fazer uma campanha para defendê-lo junto à comunidade.

A primeira ação dessa campanha seria fazer um cartaz com um slogan em língua inglesa promovendo ações em prol do objetivo escolhido. Combinamos que o trabalho seria feito em grupos de até quatro pessoas e juntos eles elaborariam uma frase de efeito com a ajuda de dicionários e /ou tradutores virtuais. Em seguida, os grupos mostraram suas frases para que fossem feitos os

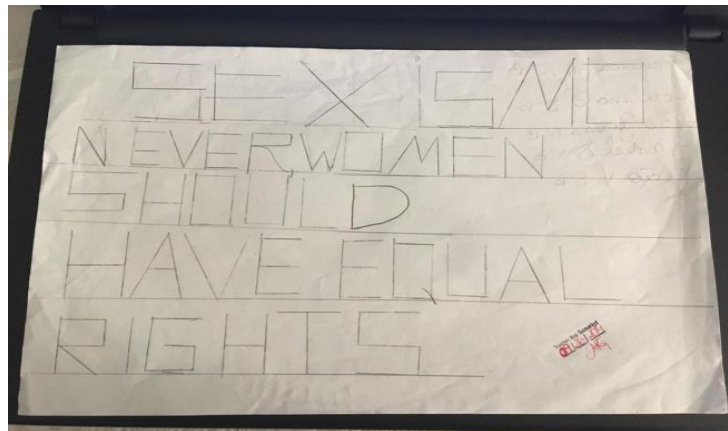
apontamentos quanto aos ajustes linguísticos necessários e, na aula seguinte, trabalharam na correção de suas frases e na confecção de cartazes que foram expostos nas dependências da escola.⁹

Figura 1 - Esboço de um dos cartazes que foram expostos nas dependências da escola no mês de outubro de 2019.



Fonte: Texto elaborado por estudantes participantes da pesquisa

Figura 2 - Esboço de um dos cartazes que foram expostos nas dependências da escola no mês de outubro de 2019.



Fonte: Texto elaborado por estudantes participantes da pesquisa

O trabalho obteve repercussão fora da escola, pois alguns pais viram os cartazes, tiraram fotos e comentaram na comunidade que as crianças da EMEF P.C.B. estavam produzindo cartazes em língua inglesa sobre “coisas importantes e não sobre o verbo *to be*”, através desse comentário,

⁹ Vide Apêndice A

compreendemos que para esses pais é importante que a aquisição de língua inglesa se materialize para além da reprodução de frases com o verbo *to be*.

Quanto à potencialidade que a aquisição da língua inglesa tem para contribuir com a compreensão e a atuação dos indivíduos no mundo, Cope e Kalantzis (2000) chamam a atenção para a possibilidade de uma educação pautada nos multiletramentos que, por seu turno, engloba a ubiquidade nesse processo multifacetado construído por professor, aluno e na relação de ambos no e com o mundo.

Nesse sentido, o objetivo geral deste trabalho é expandir os conhecimentos acerca da ubiquidade como importante instrumento na proposta de uma pedagogia regulada pelos princípios dos Multiletramentos, Novos Letramentos e Práticas Translúngues, bem como averiguar em que medida essas noções poderiam ajudar a reverter esse quadro de fracasso no ensino/ aprendizagem de língua inglesa através de pesquisa de campo junto a turmas do ensino fundamental II, numa escola pública, situada no extremo leste da Cidade de São Paulo. Consiste nos objetivos específicos desta pesquisa um balanço do estado de coisas no campo do estudo acerca da ubiquidade refletida em abordagens críticas de Multiletramentos, Novos Letramentos e Práticas Translúngues no ensino da língua inglesa na escola pública brasileira, a fim de avaliar as continuidades e discontinuidades teóricas e metodológicas e o quanto essa história redonda ou avança na produção do saber sobre o objeto de estudo, de modo que se evite a cristalização do conhecimento e se faça da pesquisa uma ocasião de produção de saber não apenas essencialmente dinâmica, mas também aplicável.

O presente trabalho se justifica pelo fato de que, atualmente, uma educação de qualidade tem sido uma constante preocupação entre os professores e os pesquisadores da educação em todos os países do mundo. Além disso, vivendo-se num mundo cada vez mais globalizado, a aquisição da língua inglesa possibilita a abertura para um determinado “capital cultural”, conceito preconizado por Bourdieu (1979), ampliando não apenas a construção de conhecimentos como também o campo de atuação do sujeito no mundo. De acordo com esse mesmo autor, capital cultural é

O conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis. (BOURDIEU, 1998, p. 28).

Bourdieu (1998) defende, ainda, que o processo inicial de acumulação do capital cultural tem início, ainda que inconscientemente, desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, sendo transmitidas pelos membros das famílias que possuem capital cultural. Isso permite pensar que um filho de família de classe média terá mais sucesso do que o filho de um operário, que por sua vez será mais bem sucedido que um filho de um trabalhador do campo. Desse modo, a posse de capital cultural favorecerá o desempenho escolar na medida em que facilita a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, a erudição e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitam o aprendizado escolar à medida que funcionariam como ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar. A educação escolar, no caso de crianças oriundas de meios culturalmente favorecidos, seria uma espécie de continuação da educação familiar, enquanto para as outras crianças significaria algo estranho, distante ou mesmo ameaçador.

Como se pôde constatar, para Bourdieu (1998), é a família que realiza os investimentos para a educação que transmitiria para a criança um determinado *quantum* de capital cultural durante seu processo de socialização, que inclui saberes, valores, práticas, expectativas quanto ao futuro profissional e a atitude da família em relação à escola. O teórico observa, também, que o grau de investimento na carreira escolar está vinculado ao retorno provável que se pode obter com o título escolar, não apenas no mercado de trabalho, mas também nos diferentes mercados simbólicos, como o matrimonial, por exemplo.

Assim, a aquisição da língua inglesa, apesar de se mostrar como algo estranho à maioria dos alunos da escola pública, pode vir a ser um determinado *quantum* de capital cultural que esses alunos, assim como os alunos das classes mais abastadas, poderão acumular. E, buscando alternativas para uma educação pautada na justiça social, atentar-se sobre esse conceito pode iluminar os caminhos para tal busca, visando uma educação que condiga com a realidade do mundo atual para todos.

Acredito que a relevância deste trabalho se sustenta no fato de que, apesar de essas teorias possivelmente estarem enfatizando um discurso neoliberal, em que impera o discurso de que é preciso se tornar um sujeito preparado para o mercado de trabalho, na qual a lei do desejo de consumo é o que mais importa para grande parte da sociedade, esse estado de coisas está posto e estão postas as teorias a ele inerentes. Embora não haja escapatória desse universo, avalio a

possibilidade de analisar esses estudos e verificar o que pode ser aproveitado para o contexto da presente pesquisa e, considerando que “todo construto de conhecimento precisa ser constantemente reinterpretado e, assim, refletir a atualidade de suas condições” (MONTE MÓR, 2012, p. 46), criticar o que a ela não convém e principalmente, pensar em estratégias que promovam equidade, reduzindo paulatinamente o extenso abismo existente entre o alunado da escola pública e o alunado da escola da elite paulistana.

Desse modo, esse estudo poderá contribuir para esse esforço, já que visou realizar uma pesquisa etnográfica acerca da aplicabilidade de práticas escolares pautada nos postulados da ubiquidade, dos multiletramentos, dos novos letramentos e da *translanguaging* (Práticas Translíngues) numa escola pública situada na periferia da Zona Leste paulistana.

2 DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A presente pesquisa está ocorrendo na escola pública EMEF P.C.B., localizada no bairro Cidade Tiradentes, zona leste de São Paulo. O Distrito de Cidade Tiradentes abriga o maior complexo de conjuntos habitacionais da América Latina, com cerca de 40 mil unidades, a maioria delas, construídas na década de 1980 pela Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo (COHAB), pela Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano do Estado de São Paulo (CDHU) e por grandes empreiteiras que, inclusive aproveitaram o último financiamento importante do Banco Nacional da Habitação (BNH), antes de seu fechamento. O bairro foi planejado como um grande conjunto periférico e monofuncional do tipo “bairro dormitório” para deslocamento de populações atingidas pelas obras públicas, assim como ocorreu com a Cidade de Deus, no Rio de Janeiro.

No final da década de 1970, o poder público iniciou o processo de aquisição de uma gleba de terras situada na região, que era conhecida como Fazenda Santa Etelvina, formada por eucaliptos e trechos da Mata Atlântica. Prédios residenciais começaram a ser construídos, modificando a paisagem e o local começou a ser habitado por enormes contingentes de famílias, que aguardavam na “fila” da casa própria de companhias habitacionais. Além da vastidão de conjuntos habitacionais, que compõem a chamada “Cidade Formal”, existe também a “Cidade Informal”, formada por favelas e pelos loteamentos habitacionais clandestinos e irregulares, instalados em áreas privadas.

A Cidade Tiradentes possui, portanto, uma população de 211.501 mil habitantes (censo 2010) num único distrito. A alta concentração populacional (14.100 hab. / km²) é acrescida de uma das maiores taxas de crescimento da cidade e de graves problemas sociais. Esta população contabiliza um total de 52.875 famílias, residentes no território abrangido pela respectiva Prefeitura Regional. Deste total, 8.064 famílias se encontram em situação de alta ou muito alta vulnerabilidade social. As áreas ocupadas pela população da “Cidade Informal” são lacunas deixadas na construção dos prédios da COHAB, ocupações nas bordas dos conjuntos, e de expansão da mancha urbana. A identidade dos moradores de Cidade Tiradentes está diretamente ligada ao processo de constituição do bairro, feita sem um planejamento pré-estabelecido, que levasse em conta as necessidades básicas da população. Muitas pessoas vieram para a Cidade

Tiradentes em busca da realização do sonho da casa própria, embora boa parte tenha se deslocado a contragosto, na ausência de outra opção de moradia. O fato de não terem encontrado no local uma infraestrutura adequada às suas necessidades e de a região oferecer escassas oportunidades de trabalho, fez com que passassem a ter Cidade Tiradentes como bairro dormitório e de passagem e não de destino.¹⁰

Após essa breve contextualização acerca do histórico do bairro, cuja maioria dos residentes são afrodescendentes, e feitas algumas caracterizações dessa comunidade onde se situa a Escola Municipal de Ensino Fundamental P.C.B., onde essa pesquisa foi realizada, procedo às características da escola que, por sua vez, funciona em dois períodos: matutino e vespertino e atende o Ensino Fundamental.

A referida escola funciona em um prédio de dois andares e possui duas quadras poliesportivas, sendo uma aberta e outra fechada. No andar térreo, há um pátio interno, a cozinha, o refeitório, a enfermaria, a secretaria, a diretoria, a sala de coordenação, o almoxarifado, a sala de informática, a sala de leitura, a sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), a brinquedoteca, a sala de som, duas salas de aula, uma sala de professores acoplada a uma pequena cozinha e copa, os banheiros masculino e feminino para estudantes, um banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, as dependências e vias adequadas também a esse público com necessidades especiais e os banheiros feminino e masculino para funcionários.

Na parte externa, há um estacionamento para professores e funcionários, um espaço onde é realizado o projeto Horta e Jardim e mais um pátio coberto. Internamente, além das duas salas de aula no piso inferior, a escola conta, ainda, com mais 16 salas de aula com capacidade para até 35 alunos e uma sala onde ficam materiais didáticos e de apoio e um aparelho móvel de TV com DVD no segundo piso, há também banheiros masculino e feminino para os estudantes nesse andar.

Nas escolas municipais da cidade de São Paulo as turmas têm duas aulas de língua inglesa semanais de 45 minutos, sendo as aulas de fundamental I, compartilhadas com as/os professoras/es

¹⁰ https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/cidade_tiradentes/historico/index.php?p=94
Acesso em 24 de novembro de 2022.

polivalentes. Em 2019, foram-me atribuídas 12 turmas, a saber: as três classes de 2º ano, duas de 3º ano, as duas de 6º ano e as cinco turmas de 8º ano. As aulas teriam iniciado em 04/02/2019, porém devido à greve de professores da rede municipal¹¹, iniciamos o bimestre em 11/03/2019. Passado um mês do início das aulas, apresentei minha pesquisa às turmas do fundamental II, entregando-lhes duas vias do Termo de Assentimento¹² e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹³ já assinados por mim e que deveriam ser assinados pelos alunos que desejassem participar da pesquisa, levados para que seus pais e/ou responsáveis lessem e, caso concordassem, os assinassem. Uma via de cada documento deveria ser devolvida nas aulas subsequentes. A maior parte dos alunos das turmas de 6º ano se mostrou mais receptiva à ideia de participar de uma pesquisa “da USP”. Ouviram a apresentação e esclarecimentos, ainda que não perguntassem e não revelassem suas dúvidas a respeito da pesquisa. Todos pegaram os documentos assinaram e guardaram com muito cuidado para levarem para os pais lerem e assinarem.

Curiosamente, o mesmo não ocorreu com a maioria dos alunos das turmas de 8º ano, pois poucos ficaram felizes em saber que estavam sendo convidados a participar de uma pesquisa desenvolvida por alguém que estuda na USP. Alguns fizeram perguntas sobre a pesquisa, mostraram-se curiosos e tiveram a expectativa de poder ir até a universidade para falar de suas experiências. A maioria, porém, deixou transparecer forte resistência à ideia de “se envolverem” com a Universidade de São Paulo, desdenhou a apresentação e os esclarecimentos acerca da pesquisa, mostrando estar interessada em outras coisas, falando sobre outros assuntos e, inclusive, cantarolando e batucando ritmos de *funk* na carteira, sendo rechaçada por aqueles poucos que desejavam saber mais sobre a pesquisa e como seria sua participação. Alguns se recusaram a pegar os documentos, ou, quando os receberam, se recusaram a assiná-los, outros, até mesmo rabiscavam ou danificavam os documentos enquanto eram lidos e as dúvidas daqueles que se interessaram pela pesquisa eram esclarecidas. Alguns diziam que não participariam, ou que suas mães não consentiriam. Em uma das salas de 8º ano a desaprovação da pesquisa foi tamanha, que após o

¹¹ Contra o aumento de 3% na contribuição do Instituto de Previdência Municipal (IPREM), aumento de tempo de trabalho, teto de R\$5645,00 para a aposentadoria e implantação de Plano de Previdência Complementar, entre outras perdas de direitos conquistados pelos funcionários públicos da educação e saúde, as lideranças sindicais convocaram essas categorias para a realização da greve que durou de 04/02/2019 a 08/03/2019.

¹² Vide Apêndice B- Termo de Assentimento

¹³ Vide Apêndice C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

término da aula, soube por alguns alunos, que muitos dos documentos distribuídos haviam sido rasgados e atirados no cesto de lixo.

Dos 287 referidos conjuntos de documentos distribuídos nessas turmas, poucos chegaram ao conhecimento dos pais, e assim foram devolvidos apenas 38 conjuntos de documentos devidamente assinados. Outros dezessete foram assinados, porém traziam os dizeres “Não Concordo” ou “Não Aceito” e, portanto, foram destruídos por mim diante dos alunos, para que tivessem a certeza de que seus dados não seriam retidos ou utilizados nesse estudo. Tal desinteresse pela pesquisa mostrou-se preocupante, pois alguns alunos chegaram a mudar de postura nas aulas, o que pareceu ser uma forma de boicotar o processo e assim, desestruturar o trabalho desenvolvido.

Refletindo sobre tal conduta, foram estabelecidos liames com a fala do então Ministro da Educação acerca da Educação Superior, três meses antes da entrega dos documentos aos alunos. Numa entrevista concedida a um jornal filiado à rede Globo, o Valor Econômico, no final de janeiro daquele ano, o então ministro da educação disse: “a ideia de universidade para todos não existe”. O Ministro acrescentou, ainda: “as universidades devem ficar reservadas para uma elite intelectual, que não é a mesma elite econômica”¹⁴. Diante desse ponto de vista, vindo de uma pessoa que, supostamente, estaria ocupando o ministério para assegurar políticas que defendessem o direito à educação para a população como um todo e não apenas para uma elite, é possível entender a revolta desses alunos e de seus pais contra a Universidade de São Paulo, cujo renome causa forte impacto, conforme observei.

Dessa forma, a fala de alunos, de pais e de alguns professores dessa comunidade escolar revelam que essas pessoas acreditam que a USP é inacessível. Não raras vezes, ouvi de membros desta comunidade que “a USP não é pra qualquer um.” Uma professora disse numa ocasião: “Só faz mestrado lá (na Universidade de São Paulo) quem estudou lá! Eu tenho ódio daquilo ali! É um bando de metidos. Você é exceção. Todos que estudam lá se acham melhores que os outros.” Quando perguntava aos alunos de ensino médio, se eles prestariam o vestibular da FUVEST, os poucos que sabem da sua relação com a Universidade de São Paulo, dizem: “nem vou tentar, professora. A USP não é pra mim”. O referido ministro já havia sido substituído, mas sua fala já

¹⁴ <https://www.valor.com.br/brasil/6088217/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao>
Acesso em 24 de novembro de 2022

havia promovido o estrago, pois corroborou e reforçou de forma mais aberta e clara a mentalidade que já havia sido, há anos, disseminada e internalizada entre as comunidades menos favorecidas neste país.

Em relação à pesquisadora, Ana Paula Guimarães, sou residente nas imediações da escola onde atuo como docente efetiva desde 2017, concursada pela prefeitura de São Paulo nos cargos de Professora de Ensino Fundamental II e Médio, nas disciplinas de Inglês e Português. Bacharel e Licenciada pela Universidade de São Paulo em 2016 e 2017, respectivamente. Ingressa no programa de mestrado pelo Departamento de Letras Modernas, área Estudos Linguísticos e Literários em inglês no ano de 2018, sob a orientação da Professora Doutora Walkyria Monte Mor. Sendo, em 2019, promovida ao Doutorado Direto na ocasião da qualificação de Mestrado, na mesma área de estudos e sob a mesma orientação que, por sua vez, acompanha meu empreendimento científico-acadêmico desde a realização de meu Trabalho Individual de Graduação (TGI) intitulado “O papel da Educação Ubíqua e seus Efeitos sobre as Práticas Escolares”, apresentado à banca em 2015.

Como mulher preta, pobre, periférica, gorda e mãe solteira (PPPGMS), filha de um carpinteiro e de uma lavadeira e passadeira de roupas, tive um ingresso no ensino superior tardio, se comparado ao ingresso de colegas que se matricularam na mesma ocasião, pois apenas pude iniciar essa etapa de meus estudos aos 34 anos, quando meu filho já estava com 12 anos de idade. Na ocasião a única coisa que almejava era minha licenciatura para consolidar-me como professora, visto que até então já atuava em institutos de idiomas como professora de inglês há 17 anos. Tive a sorte grande de ter pais que valorizavam muito a boa leitura e os estudos e, em especial, uma mãe que não se importava em lavar e passar um pouco mais de roupas na semana para custear meu cursinho de inglês. Aos 17 anos, tive a oportunidade de trabalhar como recepcionista bilíngue e meu patrão pediu que eu desse aulas particulares a seu filho e com isso pude triplicar meu salário. Logo estava dando aulas para vários de seus amigos. Gostei do ofício e, oportunista que sou, vi nele um horizonte a seguir, fiz testes e passei para trabalhar em franquias de instituições renomadas na cidade de São Paulo.

O que me fez ingressar na pós-graduação foi o contato, ainda na graduação com professores e autores que viram em seu tempo e documentaram coisas que me inquietam desde que estava nos

meus primeiros anos escolares. Inúmeras são as situações escolares, vistas como normais e naturais pela maioria das pessoas que nunca foram vistas por mim da mesma maneira e esses professores, entre eles Walkyria Monte Mor, Cilaine Cunha, Rejane Vecchia e Lynn Mario, e autores como Paulo Freire, Milton Santos, Viveiros de Castro, Bourdieu, Foucault, Derrida, Baumann, Rancière, Ricoeur, Vattimo, entre outros. Alguns desses, mesmo antes de eu nascer, já postulavam assuntos com os quais me identifico e que, a meu modo, eu já pensava e palpitava mesmo antes de conhecer seus escritos. Apesar dos mestres citados, percebo que há, na academia, situações que me ferem e me impelem a refutar com rigor. Tenho ouvido falar em uma academia diferente, mas esta está muito longe de se concretizar, mas o fato é que aqui estou.

Vejo minha pesquisa não como um capricho acadêmico – já que não será um estudo que será engavetado após os dois ou três anos em que o programa durará – mas um ato reflexivo da minha prática docente, um empreendimento sério e muito necessário para o desenvolvimento de minha comunidade escolar, pois tanto eu quanto os alunos saberemos até que ponto as metodologias que estou adotando com eles são ou não aplicáveis à comunidade e, sendo uma pesquisa, seus resultados serão documentados e, dependendo deles, o estudo será passível de continuidade ou novas estratégias entrarão em pauta.

Confesso, sem constrangimento, que a princípio desejava desenvolver meu empreendimento científico, sem ter que ficar expressamente vinculando isso a minha condição de PPPGMS, pois meu trabalho evidentemente responde a ela, mas até isso a academia me cobra. Sendo uma pessoa nessas condições, tenho meu quadrado reservado para falar, sou constantemente cobrada a tratar disso taxativamente. A pessoas como eu, não basta viver diariamente as dificuldades que minhas condições me reservam: ser hostilizada, vigiada em lojas, ter minhas capacidades questionadas, entrar em alguns estacionamentos ter que esperar mais tempo as outras pessoas para sair, pois o guarda tem que confirmar se o carro é de fato meu, apesar de eu ter entregado o ticket.

E pior: não basta ver meu povo ser dizimado mundo a fora de todas as formas possíveis e inimagináveis em que se pode dizimar alguém, ainda assim, não tenho o direito de deixar isso de lado em nenhum momento, tenho que viver isso inclusive aqui para que meu estudo faça algum sentido e que valha a pena ser lido e arguido. Enfim, essa sou eu e essa é minha luta, se não fosse

quem sou, talvez, bastasse que essa apresentação terminasse no título de meu Trabalho Individual de Graduação.

Conforme dito anteriormente, a presente pesquisa trata de uma investigação acerca de como as práticas de multiletramentos e de novos letramentos, as práticas translíngues e a aprendizagem ubíqua podem contribuir com a educação em língua inglesa no ensino fundamental II em uma escola situada na zona leste de São Paulo. Assim sendo e observadas as especificidades do contexto de pesquisa, as questões que esta visa responder são, a saber:

- Poderia um enfoque na aprendizagem ubíqua, nas práticas de multiletramentos, novos letramentos, e *translanguaging* ser uma alternativa eficaz para a educação linguística em uma escola pública de base?
- Se afirmativo, até que ponto pode ser aplicado de modo que a educação em língua inglesa possa ser mais bem aproveitada, educacionalmente, pelos alunos do ensino fundamental II?

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista realizada por meio de estudo de campo em uma escola municipal de Ensino Fundamental, situada na região do Distrito Cidade Tiradentes, na periferia da cidade de São Paulo.

A pesquisa interpretativista relacionada à educação, segundo Erickson (1986), tem como premissa priorizar o conteúdo ao invés do procedimento, portanto o pesquisador buscará métodos apropriados para o estudo do conteúdo, ou seja, a natureza da sala de aula como ambiente educacional, social e cultural, a natureza do ensino como um dos aspectos da atmosfera educacional reflexiva e a natureza das perspectivas de professores e alunos como elemento intrínseco ao processo educativo. Erickson (1986) também afirma que os conceitos teóricos que orientam a pesquisa interpretativista na educação são bastante distintos daqueles que embasam as abordagens convencionais de pesquisa na área da educação de outrora.

O referido autor usa o termo interpretativista para se referir ao conjunto de abordagens de pesquisa de campo, por três motivos: primeiro, por considerar esse termo mais inclusivo e abrangente; segundo por evitar a conotação de definir essas abordagens como essencialmente não quantitativas, que por sua vez é transmitida pelo termo "qualitativa", uma vez que a quantificação pode ser empregada no trabalho; terceiro, por apontar para a semelhança que existe entre todas essas abordagens relacionadas com estudos na área das humanidades, ou seja no seu interesse pelo significado humano da vida social e na sua elucidação e exposição pelo pesquisador.

A pesquisa qualitativa é orientada por paradigmas sociológicos e antropológicos e a ideia central que embasou grande parte das discussões acerca da pesquisa qualitativa e seus métodos mais comuns foram, dentre eles a observação, a participação, a entrevista, a colaboração, a descrição e a análise que sustentavam uma visão imperialista e colonizadora, de cujas bases, nos anos 20 e 30 do século passado, emergiam práticas de observação e interpretação da cultura do "outro". Os estudos de Boas (2004), Mead (1933) e (1935), Bateson (1984), Malinowski (1978), entre outros antropólogos relevantes, inauguraram, por assim dizer, essa perspectiva de análise da "outridade", de um ponto de vista urbano.

Nas postulações de Denzin & Lincoln (2000), o paradigma qualitativo orientou-se pelo posicionamento inicial e somente nas décadas de 1980 e 1990 a pesquisa qualitativa passou a assomar-se, por ter se revelado uma abordagem que investigava as relações humanas em contextos variados. Ainda nas décadas de 1980 e 1990, a pesquisa qualitativa, mais especificamente seu método conhecido como etnografia, recebeu notoriedade da parte de estudiosos do ramo da educação, tais como Frederick Erickson (1986) e Judith L. Green (2006), nos Estados Unidos, e Ben Rampton (2007) e Brian Street (2008), no Reino Unido. Embora seguindo perspectivas distintas, esses pesquisadores, sucessores de John Gumperz (2009), Erving Goffman (1959), Dell Hymes (1996), e dos próprios fundadores da disciplina, fundamentaram a pesquisa qualitativa como uma abordagem que não apenas investigava comunidades diferentes, mas, sobretudo, as comunidades urbanas, sendo uma delas a escola.

No Brasil, uma reconhecida adepta dessa vertente é a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008). A figura central de seu trabalho é o professor da escola regular, que por vezes, assume o papel de um pesquisador em formação. Bortoni-Ricardo (2008) mostra ao professor que é possível realizar uma pesquisa em sua sala de aula, na comunidade escolar da qual participa, enfatizando o processo de aprendizagem, por meio de três questões fundamentais, a saber: O que está acontecendo aqui agora? O que as ações que estou observando significam para os sujeitos nelas envolvidos? Que relações existem entre as ações do microcosmo escolar e as ações sociais mais amplas?

Segundo essa autora, o termo "interpretativismo" guarda, em si, um conjunto de métodos e práticas típicos da pesquisa qualitativa, citando, entre vários, a etnografia e a observação participante. Dado seu interesse de "entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto" (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), a pesquisa qualitativa encontra no método etnográfico um conjunto de procedimentos que busca desvelar realidades implícitas, muitas vezes, imersas na cotidianidade de ações sociais não facilmente perceptíveis ao olhar de quem participa ativamente dessas ações. A autora discorre sobre a ideia de que a observação do mundo e dos fenômenos que nele ocorrem está diretamente vinculada às práticas sociais dos indivíduos e aos significados que delas surgem. Correlacionando essa afirmativa à realidade da escola, a autora pontua, ainda, que

O professor que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os alunos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

A autora elucida que à pesquisa interpretativista interessa o detalhamento de uma situação específica e não a criação de leis universais. A inobservância desse critério leva, muitas vezes, a interpretações equivocadas no momento de análise dos dados gerados por observações, entrevistas e notas de campo. Tendo como base o trabalho seminal de Shirley Brice Heath (1983), ela discute a noção de "andaime", originalmente proposto pelo psicólogo Jerome Bruner (2006) e amplamente utilizado em pesquisas educacionais orientadas por uma perspectiva vygotskyana. Para a estudiosa brasileira, o professor pesquisador, além de usuário do conhecimento produzido em pesquisas, é, essencialmente, um gerador de conhecimentos dos problemas que vivencia cotidianamente, no contexto escolar, equivalendo, portanto, a um pesquisador de sua própria ação e de seus colegas. Uma das preocupações dessa autora é, ainda, com relação às perguntas de pesquisa, já que demonstra que entrar em campo sem perguntas exploratórias previamente definidas compromete a capacidade de observação do pesquisador, "pois quem não sabe o que procura não o percebe quando o encontra." (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 73).

Por fim, ela comenta, também, acerca da condução de entrevistas em eventos de pesquisa orientados pela etnografia. A autora considera a entrevista como um evento de fala, em cuja estrutura o entrevistador precisa levar em conta as relações assimétricas entre ele e o entrevistado e a convergência dos estilos de fala de ambos. Esses procedimentos fazem com que a entrevista se assemelhe a uma "conversação amigável" (SPRADLEY, 1979: 58), em que o entrevistador acrescenta paulatinamente elementos discursivos, devidamente contextualizados, ao tema central da entrevista, assistindo, dessa forma, o entrevistado na condução de suas respostas.

De acordo com Moita Lopes (1994), outro autor que se debruça sobre o campo da pesquisa, o pesquisador deve sempre ter uma postura autocrítica, considerando que não é possível assumir neutralidade e afastamento do conhecimento ou evidência do que estão sendo produzidos durante seus relatórios e exposições, pois nesse ato se deve elucubrar o envolvimento de questões relativas

ao poder, à ideologia, à História e à subjetividade de modo que o pesquisador que assim trabalha assume que as descrições e explicações envolvem um ponto de vista seletivo e uma interpretação.

Para o pesquisador interpretativista, a padronização dos fatos do mundo social e a redução da realidade a uma causa, o que geralmente se pressupõe em pesquisas de caráter positivista quantitativo, são distorções da realidade criadas pela investigação científica (MOITA LOPES, 1994).

Amparada na aplicação do aporte teórico supracitado, consideradas as realidades geopolítica, socioeconômica e cultural desta região, tal metodologia se aplica a esse trabalho, uma vez que este procura desenvolver uma pesquisa de campo em ambiente escolar. A princípio, decidi que os instrumentos dessa pesquisa seriam entrevistas, questionários e narrativas de conversas com os alunos do Ensino Fundamental II, bem como amostras de suas produções escolares no decorrer dos anos letivos de 2019 e 2022. Todavia, durante o percurso, percebi que meu trabalho seria muito mais significativo se fosse pautado na demonstração de alguns dos trabalhos realizados pelos alunos e nas narrativas espontâneas das conversas de corredor e intervalo com os alunos, com seus pais e com outros sujeitos do ambiente escolar.

Tal mudança se deu perante a constatação de que, nas entrevistas que tentei fazer com alunos considerados mais despojados e articulados, percebi que se tornavam muito tímidos não conseguiam se expressar, ora interrompiam a entrevista para tomar água, pois ficavam muito nervosos e tremiam muito, ora não conseguiam parar de rir de evidente nervosismo. Quanto aos questionários, muitos alunos, quando não os entregavam em branco, não os respondiam, ficando todo o tempo da aula sem nada escrever como se estivessem formulando uma resposta significativa, depois prometiam trazer na aula seguinte, mas sempre “se esqueciam” ou “perdiam a folha”. Somando-se a isso, a maioria dos que respondiam não relatava o que realmente pensava, em dois procedimentos distintos e até mesmo opostos: de um lado alguns queriam agradar-me, expondo aquilo que imaginavam que eu queria ler; e de outro, aqueles que queriam me ferir ou pelo menos contestar, apresentando apontamentos que demonstravam o quanto desdenhavam as aulas de língua inglesa e tudo relacionado a elas.

No tocante a escrita dessa tese, vale salientar que, como se trata na maior parte do tempo de relato de experiência profissional junto aos estudantes, foi empregado o uso da primeira pessoa. Isso posto, descrevo, a seguir, a organização dos capítulos.

No primeiro capítulo procuro discorrer sobre as (ou a falta das) regulamentações para a educação linguística em língua inglesa, bem como a forma que observei que esta é entendida pelos estudantes de ensino fundamental II da EMEF P.C.B., relacionando esse entendimento a aspectos identitários dessa comunidade escolar e procurando revelar como essa relação se reflete em seu engajamento (ou não) com as aulas de língua inglesa.

No segundo capítulo, abordo teorias de multiletramentos e novos letramentos num viés crítico e situado, bem como o esforço em minimizar os efeitos do aprofundamento da exclusão social subjacente ao advento das tecnologias digitais e o novo tipo de sujeito que ela cria e atende. Discorro ainda acerca das minhas constatações sobre a falta de infraestrutura do sistema educacional municipal, principalmente em uma região como a Cidade Tiradentes.

No terceiro capítulo, apresento as teorias concernentes às práticas translíngues e como essas práticas, a meu ver, corriqueiras em aulas de línguas, podem contribuir para uma comunicação mais eficiente, prática e com forte apelo identitário em contraposição ao “complexo do vira-lata”¹⁵ que a aquisição de língua inglesa envolve.

Por fim, no último capítulo, além de percorrer por teorias acerca da ubiquidade, demonstro, também de forma crítica e situada – considerando os contextos socioeconômico e cultural da comunidade escolar em que me insiro – como as práticas ubíquas possíveis e realizáveis junto aos alunos de fundamental II da EMEF P.C.B. se refletem tanto nas práticas de multiletramentos e Novos Letramentos, como nas práticas translíngues possíveis e realizáveis junto à referida comunidade, mais uma vez evidenciando a precarização da região em perspectiva.

¹⁵ Essa expressão foi criada pelo dramaturgo, cronista de costumes e jornalista esportivo Nelson Rodrigues, em meados do século passado, quando o Brasil perdeu a Copa do Mundo de 1950 e continuou a perder no futebol como se tivesse medo de se impor perante os adversários – especialmente a Argentina. Significa, em *lato sensu*, que o brasileiro é um ser com baixa autoestima, que treme nas competições, que está sempre depreciando a cultura, a economia, a inteligência e a moral nacionais.

CAPÍTULO 1: A Relevância da Educação em Língua Inglesa em uma Escola Pública da Cidade Tiradentes

Apesar de ser pouco regulamentada no Brasil, nos âmbitos federal, estadual e municipal, a educação em língua inglesa é articulada por algumas instâncias decisórias, tais como: a Constituição Federal, que por sua vez garante educação para todos e a universalização do ensino de base; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento organizador que propõe o que todo estudante, em cada etapa escolar, em cada série/ano da educação básica brasileira deve saber e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que regulamenta a estrutura da Educação no país, definindo o papel das esferas federal, estadual e municipal na oferta da educação em língua inglesa e conferindo grande autonomia para Estados e Municípios nessa oferta; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que orientam a elaboração dos currículos escolares, determinando as habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada disciplina. E, por fim, as Secretarias de Educação, nos âmbitos estadual e municipal, pela qual cada estado e município tem liberdade para desenvolver seus próprios currículos desde que observem as diretrizes da BNCC, dos PCN e da LDB.

Na cidade de São Paulo, como todas as demais disciplinas, a educação em língua inglesa é orientada pelo currículo da cidade que postula uma “concepção de aprendizagem da língua inglesa em práticas sociais de linguagem, numa perspectiva de integração, de língua em uso, em que as relações entre língua, território e cultura são necessariamente redimensionadas e reconstruídas.” (ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS DO CURRÍCULO DA CIDADE – Língua Inglesa, p. 9).

No último trimestre de 2020, recebemos instruções da Secretaria Municipal da Educação (SME) para reavaliarmos o Currículo da Cidade a ser praticado no ano de 2021, considerando-se que aquele foi um ano de muitas perdas e defasagem escolares, precisaríamos, no ano seguinte, adaptar os conteúdos desse currículo de modo que os alunos pudessem obter uma equiparação do que “deixaram de aprender” no momento do isolamento social em virtude da pandemia da Covid-19. Em meados de Novembro de 2020, cada escola enviou seus pareceres a suas respectivas Diretoria Regional de Ensino (DRE) e assim foi criado um documento orientador, intitulado

Priorização Curricular¹⁶ para cada disciplina, que mesclava objetivos didáticos do ano / série em que os alunos estavam em 2020 e que cursariam em 2021, de modo que no início de 2021, já estavam disponíveis para consulta e planejamentos no portal da SME.

A educação em língua inglesa na escola pública é muito importante, uma vez que, a escola tem o papel fundamental na formação das pessoas e na cidadania ativa que, conforme dito outrora, consiste naquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres e, essencialmente, como participante das deliberações da esfera pública e que conforme as necessidades de sua comunidade cria espaços para a sua atuação na vida política e luta pela manutenção de seus direitos. Assim, acredito que a educação linguística neste idioma pode trazer contribuições nessa formação cidadã. Além disso, a escola pública ainda consiste na única porta de entrada para a educação em língua inglesa para a maioria de seu alunado. Tal educação se pauta, também, pelo forte apelo tecnológico e mercadológico inerentes aos novos rumos assumidos pela sociedade atual. Tendo em vista a sociedade globalizada atual, a educação em língua inglesa tem como objetivo criar “possibilidades de o cidadão (aluno) dialogar com outras culturas, sem que haja necessidade de renunciar a seus valores locais.” (BRASIL, 2006).

Ao mesmo tempo em que a escola pública consiste em, muitas vezes, como a única alternativa de oferta de língua estrangeira para seus alunos, a educação linguística por ela provida é desvalorizada, pois a sociedade acredita que as aulas de língua inglesa, nesse espaço, são ineficientes. Esse discurso é compreensível quando percebemos o fato de que poucos professores de língua estrangeira atuantes nas escolas públicas têm uma formação razoável na língua que lecionam. Muitas vezes as aulas de inglês são atribuídas a professores de artes ou de língua portuguesa que nunca tiveram formação em língua inglesa. Embora nem sempre isso ocorra, uma vez que há muitos professores com boa formação acadêmica e linguística atuando na esfera pública, a sociedade já se acostumou a considerar os serviços públicos como recursos de má qualidade. Isso não ocorre apenas em São Paulo, mas também em outras cidades nos Estados Unidos da América,

¹⁶Priorização Curricular – Língua Inglesa, disponível em https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/Prioriz-Curric_Ens_Fund_ING_web.pdf Acesso em 24 de novembro de 2022.

como constata Apple (2005, p.11, tradução minha) “qualquer pessoa que trabalha em instituições públicas é vista como ineficiente”.¹⁷

Em conversa informal com um grupo de alunos, pude constatar que eles acreditam que apenas é possível “aprender inglês na escola de idiomas, onde os professores *realmente* estudaram inglês”.¹⁸ Mantive esse termo “realmente” porque faz parte de dados, visto que foi a fala de vários alunos da qual estou me utilizando para exemplificar o que penso ser uma razão para a descrença que alguns deles têm nas aulas de inglês, ministradas em escola regular.

Entendo que há apoio insuficiente ao aprendizado de línguas na Educação Básica, por parte das instâncias governamentais, fato que se reflete na comunidade escolar que percebe o pouco suporte a esse ensino. Por outro lado, esse conhecimento da língua inglesa alimenta o discurso neoliberal de que esse idioma consiste em ‘importante ferramenta’ para o futuro desses alunos, considerando-se o seu potencial de ampliar horizontes profissionais aos jovens. Contudo, vale ressaltar que a educação linguística pode colaborar, principalmente para que essas crianças possam aprender a olhar para o outro, reconhecê-lo como diferente e desse modo reconhecer-se como cidadãos de direito. A educação linguística pode ser uma forma de esses alunos entenderem questões mais profundas que o código, mas ligadas à sua própria noção de cultura e identidade.

Nesse sentido, aprender o verbo *to be* através de frases soltas e esvaziadas de significação, tais como a tão mencionada “*The book is on the table.*” pode até servir para se aprender a língua como sistema, como código; porém os alunos da rede pública costumam criticar muito o aprendizado baseado nesses moldes. Muitos, inclusive, dizem odiar o verbo *to be*. Por outro lado, quando aprendem esse mesmo conteúdo para falar de si, de suas características e trocar informações, comparando-se ao colega ou mesmo com seu ídolo internacional entram em contato com construções de sentido que transcendem a noção de código e partem para os âmbitos culturais e identitários. Uma aluna, um dia, comentou que não sabia que poderia aprender comunicar tanto sobre sua vida, gostos e estilos a partir do “horroroso verbo *to be*”¹⁹.

¹⁷ anyone working in public institutions is seen as inefficient

¹⁸ Fala recorrente entre vários alunos das turmas de 8º ano.

¹⁹ A forma em que esse conteúdo é referido entre alguns alunos

Considero a possibilidade de as crianças aprenderem a identificar discursos que são inseridos em seu cotidiano como forma de conformá-las a um papel que as reduz em meros espectadores da vida, ao invés de investi-las de agência para tornarem-se protagonistas de suas histórias, considerando sua comunidade e beneficiando-se dos avanços tecnológicos dos tempos atuais.

Apesar de ser um bairro, cujos problemas estão sempre em destaque, na Cidade Tiradentes há também um conjunto de espaços culturais e de coletivos que visam oferecer inclusão digital, entretenimento de qualidade, cursos para a colocação profissional, além de engajamento social. Podemos citar, como exemplo, as atividades ofertadas nos Centros Educacionais Unificados (CEUs), como o CEU Água Azul²⁰, na Fábrica de Cultura Cidade Tiradentes²¹, o Centro de Formação Cultural²², os coletivos Error 404²³, entre inúmeros outros que por sua vez já ajudaram centenas de jovens a seguirem rumos distintos de seus irmãos mais velhos que acabaram se envolvendo com o mundo do crime. O engajamento nesses coletivos tem mudado a vida de muitos jovens afrodescendentes, que encontraram, na própria comunidade, grupos de apoio contra o racismo e de combate às drogas e à criminalidade. Nessa comunidade é perceptível o valor desses coletivos, em que as crianças são instruídas a valorizarem o sentido de comunidade e a se unirem para a construção de um bairro melhor. Eles são importantes, principalmente porque vivemos tempos em que, por um lado nunca as identidades individuais foram tão valorizadas, e por outro, a importância de se priorizar os coletivos tem sido suprimida por forças dominantes e limitantes.

Simultaneamente, diante da era digital, o potencial representativo da internet é bastante evidente, porém já há algum tempo, reconheço que a habilidade de utilizar todo o aparato tecnológico de que dispomos não deva ser o único objetivo da escola, mas um deles seria alertar quanto às relações de poder envolvidas por trás da disseminação do uso de tecnologias digitais. Mas, como se pode observar, tal potencial é constantemente burlado pelos detentores do poder, principalmente na esfera política, uma vez que estamos colhendo os frutos amargos de uma batalha política acerca da corrupção que houve no país durante as eleições presidenciais de 2018, em que

²⁰ <http://spcultura.prefeitura.sp.gov.br/espaco/527/#> (acesso em 24 de novembro de 2022)

²¹ <http://estadodacultura.sp.gov.br/espaco/31/> (acesso em 24 de novembro de 2022)

²² <http://cfcct.prefeitura.sp.gov.br/> (acesso em 24 de novembro de 2022)

²³ <http://coletivoerror404.blogspot.com/p/repertorio.html> (acesso em 24 de novembro de 2022)

testemunhamos a atuação daqueles (as) que a atribuíram a um único partido político, outros que apresentaram evidências contrárias, ao mesmo tempo em que observamos que a punição aos delitos seguiu o que se identifica como ‘dois pesos e duas medidas’.

Esse estado de coisas contribuiu para a eleição de candidatos que, apesar de seu evidente despreparo para a máquina pública, de sua falta de experiência e até mesmo de conhecimento, por meio de *bots* de *fake news* e manipulação midiática, ascenderam ao poder com grande apelo popular. A confiança em seus discursos foi tamanha que no dia seguinte ao segundo turno das eleições de 2018, numa determinada escola, situada na periferia extrema da Zona Leste, num bairro chamado Cidade Tiradentes, onde há falta de infraestrutura de todas e quaisquer naturezas, houve comemoração da parte de diversos alunos que se diziam “cansados de tanta corrupção, e que naquele momento em diante teriam um governador e um presidente que, enfim, mudariam suas vidas.”²⁴ Essas crianças, entre 11 e 14 anos de idade, não votavam ainda, mas, é provável que reproduziam as falas de suas mães, em sua maioria solteiras, ainda muito jovens e prestadoras de serviços domésticos à classe média baixa, devido ao perfil dos residentes das imediações dessa escola.

Tal conduta pode ser explicada pelos resultados da pesquisa conduzida pelo jornal eletrônico *El País* que afirma que

Segundo dados que coletamos há mais de um ano já indicavam grande aversão à política tradicional e uma afinidade de grande parte dos brasileiros a discursos populistas e antissistema. Perguntamos para uma amostra representativa da população qual seria o melhor perfil de liderança política para lidar com os problemas do país e oferecemos três opções de resposta: um político tradicional, um outsider, e um outsider com discurso combativo e antipolítico. Essa última opção foi escolhida por quase 60% dos entrevistados, o que demonstra que a votação expressiva recebida no último domingo por Jair Bolsonaro—que adota artificialmente um discurso de outsider com tons claramente populistas—reflete uma preferência que já estava latente na população há algum tempo. [...] Apesar de haver pouca evidência de que os brasileiros tenham ficado menos tolerantes com a corrupção ou menos cínicos, nossos achados sugerem que os eleitores tenham assumido atitudes mais duras em relação à política. A cruzada anticorrupção pode ter desencadeado uma avalanche de eleitores furiosos dispostos a punir a classe política preferindo candidatos com discurso combativo em relação a ela. Mais amplamente, nossos dados apontam para o papel das emoções em determinar se a Lava Jato levará a um ciclo vicioso que corrói os próprios fundamentos da democracia brasileira, ou a um ciclo virtuoso que consegue canalizar esse descontentamento de uma maneira menos perturbadora.” (EL PAÍS, sobre as eleições 2018)²⁵

²⁴ Fala de vários alunos sobre os resultados das eleições de 2018.

²⁵ Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/14/opinion/1539530209_590958.html (acesso em 24 de novembro de 2022)

Diante desse fato, refletir sobre o que pode ser feito para que esses alunos, ainda tão ingênuos em relação à quantidade e qualidade de informação a que são submetidos em seu dia a dia, possam compreender a lógica por trás da cultura digital nunca foi tão crucial, devido ao momento histórico e político que atravessamos não apenas no Brasil, mas também no mundo.

Conforme mencionado acima, a educação em língua inglesa pode contribuir para a formação de pessoas e para a cidadania ativa, proporcionando maior discernimento acerca de como (re)agir diante de situações como àquela relacionada ao cenário político brasileiro. Penso que essa educação, em seu caráter potencialmente transdisciplinar, pode ajudar a promover a ampliação da noção de identidade, pois os alunos, ao compararem suas realidades à realidade desse outro que nasce num país onde se fala essa outra língua, poderá enxergar não somente a existência das diferenças, mas perceber, também, que a disseminação de supostas vantagens que essa outra pessoa possa ter sobre eles também é um construto social a ser desnaturalizado. Com isso, diante dos fenômenos do mundo político, econômico e social, poderão interpretar sua própria realidade, reconhecendo as relações de poder existentes em todas as esferas da interação humana. Dessa forma, sabendo da existência dessas relações de opressão, poderão desenvolver maior criticidade para fortalecer a resistência e reafirmar-se no mundo sem perder sua identidade.

Do ponto de vista da Psicologia Social, segundo Ciampa (1987), a identidade se constrói por meio de metamorfose, ou seja, está em constante transformação, de modo que se resume a um resultado provisório da intersecção entre a história pessoal de um sujeito, seu contexto histórico e social e seus projetos. A identidade, que se constrói na e pela atividade, tem caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma personagem, que, para o autor, é a vivência pessoal de um papel previamente padronizado pela cultura e é fundamental na construção identitária: representa-se a identidade de alguém pela reificação da sua atividade em uma personagem que, por fim, acaba sendo independente da atividade. Ciampa (1987) postula que:

As diferentes maneiras de se estruturar as personagens resultam diferentes modos de produção identitária. Portanto, identidade é a articulação entre igualdade e diferença. Identidade é movimento, porém, uma vez que a identidade pressuposta é repostada pelos ritos sociais, passa a ser vista como algo dado e não como se dando. A reposição, portanto, sustenta a mesmice, que é a ideia de que a “identidade é atemporal e constante: identidade-mito. A superação da identidade pressuposta denomina-se metamorfose. (CIAMPA, 1987)

Já à luz da Sociologia, três teóricos postularam acerca do conceito de identidade, a saber: Dubar (1997), e sob um viés relacionado à pós-modernidade, Bauman (2005) e Hall (2006). Dubar (1997) entende identidade como resultado do processo de socialização, ou seja, o cruzamento dos processos relacionais, em que o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação em que estão inseridos e dos processos biográficos que consistem na história, habilidades e projetos pessoais desses sujeitos.

Ainda de acordo com Dubar (1997), a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda, ou seja, um se reconhece pelo olhar do outro. Porém, essa relação entre ambas é problemática, pois não se pode viver diretamente a experiência do outro, e, ao mesmo tempo, esse fenômeno ocorre dentro do processo de socialização. O autor afirma que a “identidade nunca é dada, é sempre construída e a (re) construir, em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos durável” (DUBAR, 1997, p. 104). Essa afirmação o aproxima dos conceitos de Ciampa (1987), quando diz que a identidade se constrói na e pela atividade e confirma que “A identificação vem do outro, mas pode ser recusada para se criar outra. De qualquer forma, a identificação utiliza categorias socialmente disponíveis” (DUBAR, 1997, p.104).

O processo de formações identitárias, cujo cerne é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, para Dubar (1997), se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição – que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é – e as “identidades virtuais” e os atos de pertença – a que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas. Assim, enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assuma e seja e o desejo do próprio sujeito em ser e assumir determinadas identidades.

O sociólogo sintetiza a constituição das formas identitárias a partir da ocorrência de dois processos: o relacional e o biográfico. O primeiro diz respeito à identidade para o outro, em que as transações assumem um caráter mais objetivo e genérico; enquanto o biográfico corresponde à identidade para si, cujas transações são mais subjetivas, e compreende as identidades herdadas e identidades visadas, desse modo, os processos relacional e biográfico concorrem para a produção

das identidades. A identidade social é, então, marcada pela dualidade entre esses dois processos e a dialética estabelecida entre eles é o âmago da análise sociológica da identidade para esse autor.

Com enfoque na pós-modernidade, Bauman (2005) define identidade como autodeterminação – inerente ao seu postulado. Para ele, as identidades comumente referem-se às comunidades como sendo as entidades que as definem. Existem dois tipos de comunidades: as de vida e destino, nas quais os membros vivem juntos em uma ligação absoluta, e as comunidades de ideias, formadas por uma variedade de princípios, em que se coloca a questão da identidade, devido à presença de diferentes ideias e, por isso, também a crença na necessidade de escolhas contínuas.

Para Bauman, a identidade se revela como invenção e não como descoberta, é um esforço, um objetivo, uma construção. Sendo assim, é algo inconcluso e precário, e essa verdade sobre a identidade está cada vez mais nítida, pois os mecanismos que a ocultavam perderam o interesse em fazê-lo, visto que, atualmente, interessa construir identidades individuais e não coletivas. Esse fato, contudo, é recente. O pensar sobre se ter uma identidade não ocorre enquanto se acredita em um pertencimento, mas quando se pensa em uma atividade a ser continuamente realizada. Essa ideia surge da crise do pertencimento (BAUMAN, 2005). A essência da identidade constrói-se em referência aos vínculos que conectam as pessoas umas às outras e considerando-se esses vínculos estáveis. O habitat da identidade é o campo de batalha: ela só se apresenta no tumulto e de acordo com o autor anteriormente mencionado

“[...] Não se pode evitar sua ambivalência: ela é uma luta contra a dissolução e a fragmentação, uma intenção de devorar e uma recusa a ser devorado. Essa batalha a um só tempo une e divide, suas intenções de inclusão e segregação misturam-se e complementam-se [...] na modernidade líquida, há uma infinidade de identidades à escolha, e outras ainda para serem inventadas [...] com isso, só se pode falar em construção identitária enquanto experimentação infundável.” (BAUMAN, 2005)

Na mesma perspectiva de Bauman, contudo relacionando seu estudo ao aspecto cultural, Hall (2006), para quem identidade, sociedade e cultura não se separam, apresenta o conceito que denomina “identidades culturais” como aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. O autor entende que as condições atuais da sociedade estão “fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”. (HALL, 2006, p. 9). Tais transformações estão

alterando as identidades pessoais, influenciando a ideia de sujeito integrado que temos de nós mesmos: “Esta perda de sentido de si estável é chamada, algumas vezes, de duplo deslocamento ou descentração do sujeito” (HALL, 2006, p. 9). Esse duplo deslocamento, que corresponde à descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos, é o que resulta em “crise de identidade”.

Hall cita o crítico cultural Kobena Mercer, para quem “a identidade somente se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza” (MERCER, 1990, p.43). Segundo Hall (2006) há três diferentes concepções de identidade que se relacionam às visões de sujeito ao longo da história. A primeira é denominada identidade do sujeito do Iluminismo, que expressa uma visão individualista de sujeito, caracterizado pela centração e unificação, em que prevalece a capacidade de razão e de consciência. Hall entende o sujeito como portador de um núcleo interior que emerge no nascimento e prevalece ao longo de todo seu desenvolvimento, de forma contínua e idêntica.

Já a segunda, a identidade do sujeito sociológico, considera a complexidade do mundo moderno e reconhece que esse núcleo interior do sujeito é constituído na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura. Nessa visão, que se transformou na concepção clássica de sujeito na Sociologia, o sujeito se constitui na interação com a sociedade em um diálogo contínuo com os mundos interno e externo. Ainda permanece o núcleo interior, mas este é constituído pelo social, ao mesmo tempo em que o constitui. Assim, o sujeito é, a um só tempo, individual e social: é parte e é todo.

Por fim, Hall (2006) apresenta a concepção de identidade do sujeito pós-moderno, que não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas é formada e transformada continuamente, sofrendo a influência das formas como é representado ou interpretado nos e pelos diferentes sistemas culturais de que toma parte. A visão de sujeito assume, nessa perspectiva, contornos históricos e não biológicos e o sujeito adere a identidades diversas em diferentes contextos, que são, geralmente, contraditórias, impulsionando suas ações em inúmeras direções, de modo que suas identificações são continuamente deslocadas.

Frente à multiplicidade de significações e representações sobre o que é o homem na pós-modernidade, o sujeito se confronta com inúmeras e multifacetadas identidades, possíveis de se identificar, mas sempre de forma temporária. Logo, o sujeito pós-moderno se caracteriza pela mudança, pela diferença, pela inconstância, e as identidades permanecem abertas. Apesar desta visão de sujeito soar como perturbadora, devido ao seu caráter de incerteza e imprevisibilidade resultante do deslocamento constante, segundo Hall (2006), ela tem características positivas, pois, se de um lado, desestabiliza identidades estáveis do passado, de outro, abre-se a possibilidade de desenvolvimento de novos sujeitos.

Foram muitos os fatos e aspectos que influenciaram essa mudança de entendimento do sujeito ao longo da história e que continuam a provocar transformações no momento atual, em que adventos como a globalização imprimem uma nova dimensão temporal e espacial na vida dos sujeitos. Para Hall (2006), identidades correspondentes a um determinado mundo social estão em declínio, visto que a sociedade não pode mais ser vista como determinada, mas em contínua mutação e movimento, fazendo com que novas identidades surjam continuamente, em um processo de fragmentação do indivíduo moderno. Assim, ele assinala que estaria ocorrendo uma mudança no conceito de identidade e de sujeito, já que as identidades modernas estão sendo “descentradas”, ou seja, deslocadas e fragmentadas e, como consequência, não é possível oferecer afirmações conclusivas sobre o que é identidade, visto tratar-se de um aspecto complexo, que envolve múltiplos fatores.

O autor também destaca o caráter de mudança no que chama de “modernidade tardia”, expressão utilizada por Giddens (1991) para se referir ao que alguns sociólogos têm chamado de pós-modernidade. Logo, as sociedades modernas têm como característica a mudança constante, rápida e permanente, o que se constitui como principal diferença das sociedades tradicionais. Assim, a modernidade tardia não se define somente como experiência de convivência com a mudança rápida, abrangente e contínua, mas como uma forma altamente reflexiva de vida, em que as informações promovem uma constante avaliação e transformação das práticas sociais e alteram constitutivamente suas características e, por conseguinte, as identidades em relação.

O conceito de identidade tem sido um dos pilares de minhas aulas, pois tenho buscado desenvolvê-las a partir da contribuição de cada aluno, na medida do possível, uma vez que os

objetivos de aprendizagem do Currículo da Cidade, que determinam, regulam e fiscalizam a educação linguística são sempre gramaticais. Além disso, o alunado da rede municipal realiza três avaliações externas anuais e, embora seja um grande desafio nos esquivar dessa imposição, percebo que as crianças e adolescentes apreciam muito quando o que elas têm a dizer de si e de suas famílias é convertido em material de estudo. Logo, levando-se em conta as orientações didáticas do Currículo da Cidade, bem como sua priorização se o objetivo é o verbo *to be*, então se apresentam e falam de seus itens favoritos, já se o objetivo é *Simple Present* na terceira pessoa, eles relatam fatos sobre o cotidiano de um membro de sua família e se, por exemplo, for o *Present Perfect*, os estudantes falam de suas experiências.

Uma aluna, que em 2019 cursava o 9º ano, disse: “desde o ano passado estou aprendendo inglês melhor e achando mais fácil. Eu até sabia muitas palavras, mas era muito difícil inventar frases. Eu só fazia frases quando copiava. Eu nem gostava antes, mas agora gosto muito, quando eu posso falar das minhas coisas é mais fácil entender as frases.” Isso são exemplos que mostram a relevância de reconhecer-se com parte do processo, pois aulas montadas a partir de sua história de vida e da história de vida de sua família remetem a questões de identidade, ainda que essas crianças e adolescentes não entendam que sua identidade seja, em partes, moldada pela comunidade em que se inserem e pelas forças coercitivas a que são submetidas. Essas crianças, muitas vezes, enfrentam inquietações sem saber o impacto e as crises que o social e essas forças exercem sobre suas vidas.

A crise de identidade, na sociedade atual, se deve ao fato de que para as forças hegemônicas mundiais interessa a descentralização e não a união dos grupos sociais, pois como já dizia Maquiavel (1521), citando uma estratégia de guerra utilizadas por imperadores como Julio Cesar (49 a.C.) e generais como Sun Tzu (500 a.C.), em uma de suas máximas mais reproduzidas no mundo político: *Divide et impera*, ou seja “é preciso usar o inimigo para combater o inimigo e isso se faz separando-os para reinar.” Essa máxima tem sido levada mais a sério já há pelo menos um século, de modo que se implemente a lógica do individualismo neoliberal, intensificado através do obscurantismo, seja na esfera política, na sociocultural ou na científica e por meio da mercantilização de tudo o que há, inclusive, a máquina pública.

Com isso, evidenciam-se ações como a paulatina consolidação de um Estado mínimo – que faz com que medidas que deveriam ser garantidas pelo Estado sejam transferidas para as mãos do poder privado, fazendo com que as pessoas de menor poder aquisitivo não tenham suas necessidades supridas e sejam culpabilizadas por essa falta. O crescimento do poder do fundamentalismo religioso que relacionam as doutrinas de suas religiões em suas propostas políticas, a fim de ditar regras à sociedade, entre elas a famigerada “cura gay” e implantação da “Escola sem Partido”. Outra ação diz respeito ao combate às associações sindicais e outros coletivos de onde emanam vozes dissonantes que impulsionam mudanças e marcos importantes para a manutenção de melhores condições de trabalho e até mesmo da democracia. Por fim, a negação da validade das ciências que nos foram deixadas pelos próprios iluministas, que combatiam a centralidade de Deus na vida humana, mas que, de repente, passou a não mais interessar a mesma classe que realizou seus experimentos e as criaram.

Igualmente desinteressantes, tornaram-se as associações e agrupamentos comunitários / identitários não relacionados à igreja, pois como já é sabido, esses agrupamentos de pessoas, entre eles os sindicatos, resultou na ascensão dos que ainda hoje se mantêm no poder e temem dele serem destituídos, fato este que tem funcionado bem, uma vez que se tornou cada vez mais difícil manter o jogo, a que se referia Derrida (1999) sobre a unicidade básica e a dinâmica entre as esferas do indivíduo e da coletividade. Nessa sociedade pautada pelo individualismo neoliberal, o individual se sobrepõe ao coletivo, pois se é incentivado, desde a tenra idade, a viver no modo individual, em que cada um tem que fazer por si, e quem não o faz, é preguiçoso e não merece conseguir seu lugar ao sol.

Simultaneamente, a Teologia, que foi outrora demonizada e combatida pela burguesia que tentava ascender-se, passou a ser muito interessante, uma vez que se instalaram no poder, pois ao trabalhador cabe trabalhar suas horas semanais e dedicar o domingo à igreja para que não apenas não lhe sobre tempo para confabular contra o sistema, mas para defendê-lo com afinco. Mas não é de se estranhar que isso tenha ocorrido se se constata o que Derrida (1999) alerta sobre o fato de que, toda vez que surge um movimento que contesta o *status quo*, quando ele consegue romper com o anterior e se implantar, passa a incorrer nos mesmos erros que costumava criticar. O fundamento religioso serve a esse sistema como uma luva, pois o pensamento em Deus é

conveniente, pois é edificante e confortante. Diante das mazelas da vida, percebe-se que determinada condição de vida “é assim porque se é pecador” ou ainda “porque Deus assim o quer.”

Com o advento da internet, o que deveria ficar mais claro, devido ao poder representativo que seu uso tem demonstrado, está cada vez mais oculto, pelo turbilhão de *Fake News* e jogos e outros tipos de entretenimento e distração que impedem a procura de elementos mais edificantes que esse meio pode oferecer. Vivemos em uma sociedade que não lê a fundo, mas que se opina sobre os mais diversos assuntos: fala-se de marxismo, socialismo, comunismo, capitalismo, liberalismo e neoliberalismo, muitas vezes sem se aprofundar em cada um desses conceitos.

Por conta disso, absurdos aterradores passam a ser opiniões a serem respeitadas em nome da lei: “O negro tem o biotipo suspeito, por isso é compreensível que às vezes seja abordado pela polícia de forma mais enérgica”; “Se está usando roupa curta, está pedindo para ser estuprada”; “Não tem emprego porque é preguiçoso(a)”; “Tem um filho de cada pai porque é leviana”; “Até concordo com o homossexualismo, mas essa história de bissexualismo, para mim é falta de caráter”; “essa deve ter dinheiro, para estar com um homem desses...”. São inúmeras as falas que poderiam ser classificadas como o que a denomino aqui como absurdos aterradores, pois elas segregam as pessoas, intensificando o já imensurável abismo entre as formas com que loiros de olhos azuis e negros são abordados pela polícia; entre os diversos gostos particulares para indumentárias das mulheres; entre pessoas que conseguem um trabalho e as que se encontram desempregadas; entre mulheres que se casam e permanecem casadas, independentemente do tipo de relação que vivenciam e aquelas que não toleram a insatisfação e decidem romper com a união e, posteriormente, reconstruir suas vidas com um segundo ou terceiro matrimônio; entre as diferentes orientações sexuais que as pessoas possam assumir e até mesmo entre sentimentos que as pessoas que valorizam o ser humano e as vivências que compartilham ao invés de padrão de beleza.

Enquanto o modo de vida se organiza nesses moldes, as pessoas entram em uma crise de identidade após a outra, pois se é admissível o que Ciampa (1987) diz sobre a identidade: que essa se constrói na e pela atividade, tendo caráter dinâmico e seu movimento pressupõe uma personagem, e que é a vivência pessoal de um papel previamente padronizado pela cultura; se é plausível que identidade é o resultado do processo de socialização, ou seja, o cruzamento dos

processos relacionais, como pensa Dubar (1997); se Bauman (2005), que postula que as identidades comumente referem-se às comunidades como sendo as entidades que as definem, está certo; e se se crê em Hall (2006), quando ele diz que identidade, sociedade e cultura não se separam, então, acredito que o ser humano é um ser social, nasceu para viver em coletividade. Porém, o grande problema consiste no fato de que é treinado para viver uma constante crise de pertencimento, pois é visto como um ser individual, que deve lutar para ter uma vida melhor que a de seu vizinho, passando a maior parte de seu tempo ocupando-se em obter poder aquisitivo para consumir os variados super produtos que lhes são disponibilizados, não necessariamente porque precisam deles, mas porque eles existem e se pode obtê-los. Com isso os coletivos são esvaziados e enfraquecidos e isso é bastante visível na relação que se vem estabelecendo com os sindicatos: o próprio trabalhador está contra o sindicato, considerando um absurdo pagar 1% do que ganha para se afiliar e ser representado, mas não questionando os 10% de dízimo cobrados pela igreja.

Esse modo de vida afeta mais gravemente a população menos favorecida, pois vive sob a ideia de que um dia, trabalhando muito, se tornará financeiramente independente e estável, ora se procuram caminhos ilícitos que acelerariam o processo, ora não se tem tempo para viver na coletividade. Esse modo de vida faz com que se torne cada vez mais fechado(a) para a ideia de comunidade, pois o sistema, em sua lógica de dividir para governar, fez com que as pessoas passassem a não gostar de pessoas, sendo assim, é muito comum se ouvir dizer que o problema do mundo são as pessoas, ou ainda, que não se sai de casa, pois é melhor ficar assistindo TV que lidar com as pessoas.

Vejo que existe o lado individual do sujeito, mas combater ideias acerca da meritocracia pode ser um caminho, já que no sistema neoliberal, apesar de ser vista como um objetivo a ser seguido, esta não é possível, uma vez que sempre haverá um grupo que sairá na frente e os que sairão atrás, logo de partida. Entre um jovem que estudou medicina numa universidade pública considerada uma das mais relevantes da América Latina e um jovem que tenha estudado com os mesmos professores em uma universidade particular, que em cuja avaliação acadêmica não se mostre tão qualificada quanto àquela, é fácil saber quem ficará com a vaga no hospital onde a elite paulistana é tratada. Isso seria intensificado se se incluíssem questões raciais e de gênero nesse exemplo, conforme postula Bourdieu (2004):

As representações que os agentes sociais possuem das divisões da realidade... contribuem para a realidade das divisões O poder de classificar um indivíduo ou grupo social através de um conceito científico ou estereótipo consagrado pela cultura popular como raça, etnia, nacionalidade, “família” ou “sexo”, “negro”, “pobre”, “índio” revela a capacidade de impor significações.[...] As representações dos agentes variam segundo sua posição (e os interesses associados a ela) e segundo o seu habitus como sistema de esquemas de percepção e apreciação, como estruturas cognitivas e avaliatórias que eles adquirem através da experiência durável de uma posição no mundo social (BOURDIEU, 2004, p. 114; 158)

Segundo Derrida (1999), o indivíduo, apesar de ser um efeito do social, pode refletir sobre os valores que o constituíram como tal, e partir para a ação no mundo de modo que melhore e / ou mude o social. O niilismo hermenêutico de Vattimo (1996) também traz à luz o fato de que a agência política faz com que verdades possam ser mudadas, uma vez que o que emancipa a promove. Destarte, esse ato, deve ser um dos papéis a ser desempenhado pela escola, da contemporaneidade, embora eu reconheça que, no passado, ela tenha sido criada para que os cidadãos fossem obedientes e conformados. A escola de hoje pode ser um dos lugares onde se aprende a articulação dos mecanismos que movem a sociedade, pois é necessário preparar as crianças e jovens para saberem lidar com essas armadilhas postas pelos detentores do poder. Dentro da disciplina de língua inglesa, um exemplo seria o que para essas crianças representa saber uma língua estrangeira dentro de uma hierarquização de poder envolvendo o *native-speaker*. Como brasileiros, por mais que aprendam essa língua e consigam se comunicar bem com ela, não se espera que se comuniquem ‘como os falantes nativos’, premissa dominante na aprendizagem de idiomas em décadas passadas, que na atualidade é questionável, já que é assim, em muitos casos, que se criam ou se mantêm as relações de poder entre as partes.

O que mais se vê hoje em dia são medidas que obscurecem os objetivos que a escola da atualidade deveria perseguir: má infraestrutura, má formação de professores, políticas educacionais que restringem o campo de ação do educador dentre outros fatores. Se a escola, como instituição, permanecer assumindo o papel que lhe foi atribuído nos tempos de sua criação, não será possível combater o que talvez seja o maior efeito dessas armadilhas: a crise de pertencimento a que estamos sendo submetidos nos últimos tempos, pois as pessoas não se reconhecem como pertencentes a uma sociedade dividida por classes. Mulheres combatem o feminismo, como se não reconhecessem que as lutas protagonizadas por feministas lhes garantiram alguns direitos cruciais ao modo de vida

que agora podem adotar. Às vezes, a impressão que tenho é de que elas não se percebem como mulheres e, por conseguinte, tornam-se vulneráveis à sociedade marcada pelo patriarcado. Há negros combatendo as políticas de cotas e outras políticas assertivas de proteção da causa negra, como se na realidade competissem em pé de igualdade com os brancos. A classe trabalhadora não entende que a ela pertence: professores, advogados, médicos, dentre outros profissionais por terem um bom salário, se comparado com salário-mínimo vigente, entendem que são quase ricos e se trabalharem mais um pouco, chegarão “lá”. As pessoas confundem a facilidade de consumo com abundância, parecem não entender que se dependem do seu trabalho, ou se têm um pequeno comércio, do qual nunca podem se ausentar para não ter prejuízo e /ou correr o risco de abrir falência, por mais intelectualizados e bem remunerados que sejam, ainda assim pertencem à classe trabalhadora.

Se a crise de identidade já é um tanto quanto cruel para a classe média, a barbárie se intensifica, em se tratando dos menos favorecidos, pois nascem e se desenvolvem levados a pensar que têm a mesma oportunidade de ascenderem socialmente que o filho do patrão de seus pais, caso estudem e trabalhem e, ao se tornarem adultos, como seus pais, acreditarão que é melhor ter empregos do que direitos. E, em se tratando da relação entre globalização e precarização da vida de pessoas pobres, Bourdieu (1998, p.124) cunha o termo “flexporação”, uma maneira de exploração da mão de obra que se articula à concorrência selvagem, em busca da sobrevivência: uma estratégia de precarização que obriga pobres a aceitar um salário de miséria. O autor afirma, ainda, que “a precariedade se inscreve num modo de dominação de tipo novo, fundado na instituição de uma situação generalizada e permanente de insegurança, visando obrigar os trabalhadores à submissão, à aceitação da exploração” (BOURDIEU, 1998).

Esses adultos mais economicamente vulneráveis acreditarão ainda que universidades têm que ser privadas, que escola tem que ter um único partido e que o professor é um potencial inimigo que goza de infinitos privilégios. Para a maioria deles só existe um tipo de família possível e “bandido bom é bandido morto”. Entre outras verdades absolutas que aderirão é a de que há comunismo no Brasil e que este é representado por um partido apenas, que, por seu turno, também é o único a praticar a corrupção e creirão que todas as pessoas, desde que sejam cidadãos de bem, são iguais e têm as mesmas oportunidades. E assim por diante, sem contar que essas pessoas

viverão para trabalhar mais tempo para pagar dívidas, como por exemplo, aquele *Iphone* parcelado em 12 vezes. Consequentemente, terão menos tempo para estudar, ler, interagir com as pessoas e acima de tudo, aprenderão a apreciar o fato de serem privados de fazer essas atividades. Não terão agência no mundo para mudar o que aí está e deixarão essa missão por conta das promessas de oportunistas que, mesmo após obterem seu voto de confiança, nada farão para mudar o *status quo*, pois assim terão o que prometer nas próximas eleições. E como já sabido, depois que obtiverem os votos, cuidarão de si e dos seus e se verá o ciclo recomeçando, e as mesmas pessoas nas mesmas posições – uns sendo mais iguais que outros, uns sendo menos cidadãos que outros.

Vivenciamos uma época em que se intensificam os esforços para que as pessoas se isolem, seja pelo medo da violência, intensificada por aqueles que deveriam combatê-la, seja pela aversão às demais pessoas. No entanto, o ser humano é marcadamente social e esse paradoxo acarreta uma crise de pertença que, por conseguinte, reitero, desdobra-se em crise de identidade. Dessarte, os casos de depressão têm aumentado devido à solidão em que as pessoas têm vivido e não foram poucos os casos de agravamento de depressão durante o período de isolamento, acarretado pela pandemia de Covid-19. As redes sociais, por sua vez, têm-se provado insuficientes para suprir a demanda de “companheirismo”, no sentido de estar junto, apesar da ilusão de que se tem acesso a tudo e a todos e de que as relações interpessoais melhoraram devido ao “encurtamento” das distâncias. Todavia percebe-se um número crescente de pessoas cada vez mais ligadas a seus *smartphones*, mesmo em companhia de seus familiares e amigos. Quem nunca viu pessoas usando seus celulares a mesas de jantar, sem trocar uma palavra sequer com suas contrapartes? Além disso, as demandas profissionais impostas pelo individualismo neoliberal do *self made man* também agravam a impossibilidade de reunir-se com as pessoas, pois é preciso trabalhar para pagar as contas ao mesmo tempo em que se aspiram garantias de um futuro melhor.

Acredito ser reconfortante saber que é possível viver uma vida melhor, pois esta análise aqui delineada não rejeita a ideia de se ter esperanças de uma vida em abundância, ao contrário, é interessante almejar um futuro melhor. O que se rejeita é o fato de que uma sociedade inteira viva como um “burrinho de moinho”, com a cenoura pendurada à frente de sua cabeça, para que, ao tentar alcançá-la, gire o moinho, sem nunca conseguir saboreá-la. Um dos papéis da escola de hoje,

penso eu, seria conscientizar as pessoas dessa situação a fim de que se libertem dessas estratégias neoliberais.

Enquanto não for possível mudar o estado das coisas, é importante que os indivíduos pelo menos se preparem para agir e operar ética e criticamente segundo a lógica vigente, sabendo fazer escolhas ou pelo menos sabendo entender as próprias escolhas, embora isso tenha se tornado muito difícil devido à crise de identidade a que a sociedade, como um todo, tem sido sistematicamente submetida. Como dizia Paulo Freire, que já há algum tempo está em pauta como figura a ser apagada da educação brasileira, “é preciso ter esperanças do verbo esperar”, pois já não dá mais para ter a esperança que o fundamentalismo religioso projetou para a sociedade: a do verbo esperar. Espero que um dia a educação linguística possa ampliar as perspectivas dessa comunidade, auxiliando-a a distinguir entre o que se pode valorizar, confiar e tirar proveito e o que seria prudente refutar, combater e descartar, em se tratando do que lhe é ofertado nas/das esferas públicas.

Na intenção de ouvir esses alunos, cerca de duas semanas após ter entregado os documentos que os convidavam a participar da presente pesquisa, foi aplicado o primeiro questionário que buscava obter dos alunos, na época cursando o 6º e o de 8º ano, suas impressões acerca da relevância da educação linguística na comunidade deles. Foi ministrada uma aula sobre a diferença entre *WH-questions* e *Yes/No questions*²⁶ – vale salientar, aqui, que embora tenhamos que seguir um currículo cujo enfoque é marcadamente gramatical, a luta diária é romper com essas restrições. Procuro realizar um trabalho pautado tanto na minha própria agência, como na dos alunos, sem que se perca de vista a supervisão e as avaliações externas, mas ao mesmo tempo, não dando esse foco às discussões e atividades, ainda que conceitos gramaticais sejam abordados.

Conforme relatado acima, por um lado, as exigências do principal órgão regulador da educação linguística me impelem a pensar em aulas cujo enfoque é gramatical, mas, como meu intento é introduzir práticas de novos letramentos, esse eixo não é transmitido aos alunos. É um desafio, no entanto, tenho evitado abordagens diretas da gramática nas aulas e planejado atividades e discussões onde seus conceitos possam ser empregados sem que sejam nomeados e descritos. Por outro lado, entendo, também, que a gramática faça parte da linguagem e que os pronomes

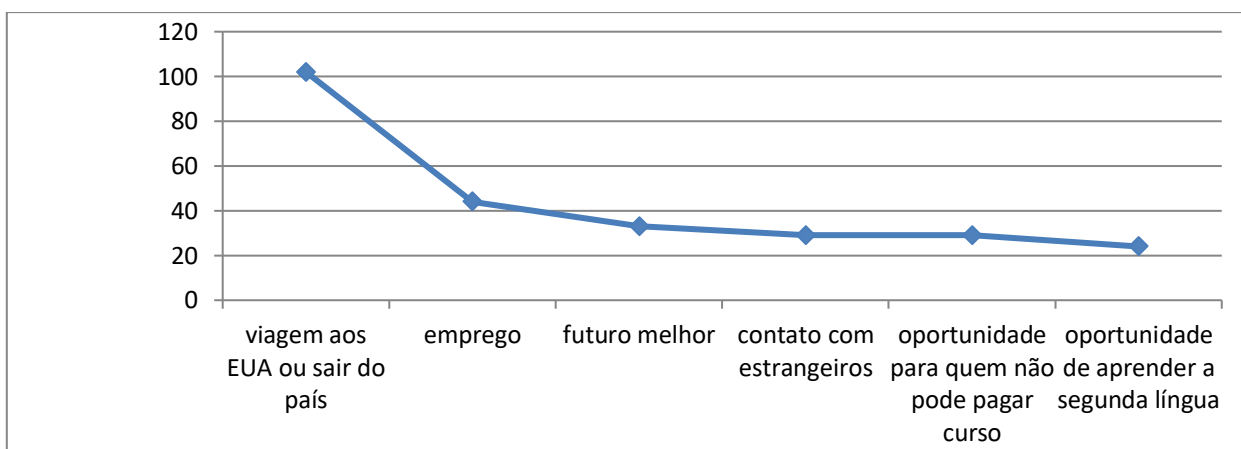
²⁶ Vide Apêndice D – *WH- questions* e *Yes/No questions*

interrogativos – objetivos do Currículo da Cidade – são relevantes para um questionário, portanto, para essa aula, listei seis perguntas em língua inglesa e outras similares em língua portuguesa.

Nesse momento, solicitei, então, que os alunos ligassem cada pergunta em inglês com a sua versão em língua portuguesa. Em seguida, cada aluno recebeu um questionário – *Questionnaire I*²⁷, contendo as seis perguntas apresentadas em língua inglesa e em língua portuguesa, em que deveriam responder em inglês, português ou misturando as duas línguas. Enfatizei que o importante seria que se expressassem sobre a importância da educação em língua inglesa numa escola regular pública. Foram entregues, em sete turmas, duas de 6º e cinco de 8º anos, 203 questionários. Não lhes foi pedido que se identificassem, embora alguns fizessem questão de se identificar, pois como a professora atribuiria “nota de participação se não soubesse quem entregou”, disse uma menina, quando alertada de que não precisaria se identificar.

Os gráficos a seguir mostram as respostas que tiveram maior número de menções em cada pergunta do primeiro questionário, aplicado às duas turmas de 6º ano, 58 alunos ao todo; e às cinco, de 8º ano, totalizando 145 alunos.

Gráfico 1 - Questão 1: Por que existe o ensino de língua inglesa nas escolas regulares brasileiras?



Fonte: Elaborado pela autora

Conforme o gráfico 1, houve 102 menções de viagem aos Estados Unidos ou da possibilidade de sair do país. Muitos alunos acreditam que uma educação em língua inglesa, na

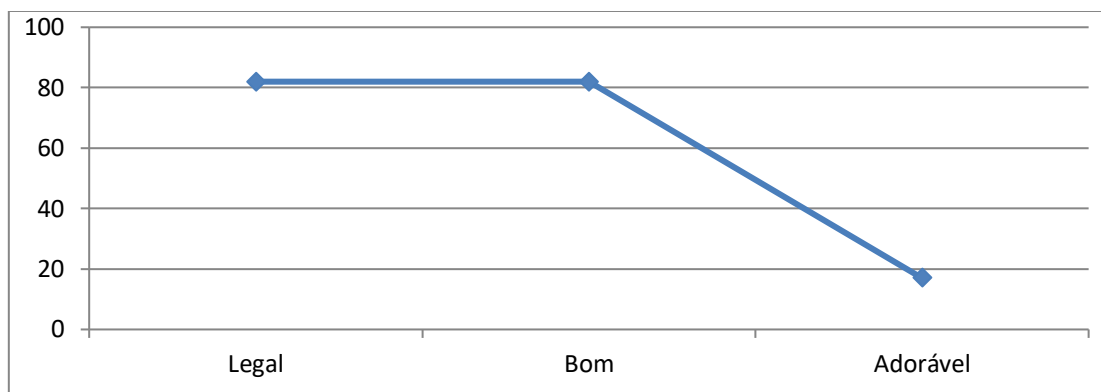
²⁷ Vide Apêndice E – Questionnaire 1

escola pública, visa oferecer a garantia de que se um dia forem sair Brasil, já saberão falar o inglês. Alguns alunos afirmaram que o inglês é a língua mais falada no mundo. A oferta de oportunidade para se conseguir um bom emprego, apareceu em 44 respostas. A ideia de um futuro melhor apareceu em 33 das respostas. A possibilidade de contato com estrangeiro e o fato de a escola pública pensar que a maioria de sua clientela não pode pagar por um curso de inglês foram mencionadas por 29 alunos. Apenas 24 alunos responderam que a razão pela existência da educação em língua inglesa se deve simplesmente para o aprendizado do idioma. Um aluno de 6º ano, afirma que a maioria das “coisas estão escritas em inglês”, portanto “é preciso aprender esse idioma”. Alguns alunos afirmam, ainda, que o inglês é uma língua social/ internacional/ universal. Um aluno de 8º ano mencionou que a escola ensina o inglês para que os alunos possam jogar, e outro aluno, também de 8º ano, acrescenta que o a inclusão do inglês no currículo visa “melhorar o ensino fundamental e médio.”

Entendo que esse resultado mostra o quanto esses alunos ainda associam a educação linguística em língua inglesa à possibilidade de mobilidade social. Constatei que essa mentalidade se origina na falácia do inglês como língua internacional – a maioria dos alunos descreve o idioma com essa inscrição. O problema desvelado aqui não é a valorização do idioma e vincular a ele um *quantum* de capital cultural (BOURDIEU, 1998) a que se pode ter acesso, mas a ignorância de que esse “mantra” de que o inglês, por si somente, vai torná-los financeiramente estáveis chegou a eles devido aos interesses neoliberais. O inglês como língua internacional que todos devem aprender para tornarem-se cidadãos do mundo e conquistar o sucesso “foi criado, promovido e sustentado para o benefício de forças ocidentais, o capitalismo global, os países desenvolvidos, o centro acima da periferia, ou a ideologia neoliberal” (PENNYCOOK, 2004, p. 90).

Mas nem tudo está perdido, embora, na maioria das vezes esses alunos não acreditem que possam aprender a língua em uma escola regular pública, deparando-se com essa questão, revelam que “entendem e esperam” que essa oferta tenha a ver com o esforço que o sistema educacional dispensa para que tenham maiores oportunidades no futuro. Ainda que muitas vezes não levem as aulas a sério, as repostas dessas crianças e adolescentes sinalizam para o fato de que acreditam na escola e veem nela a perspectiva de um futuro melhor.

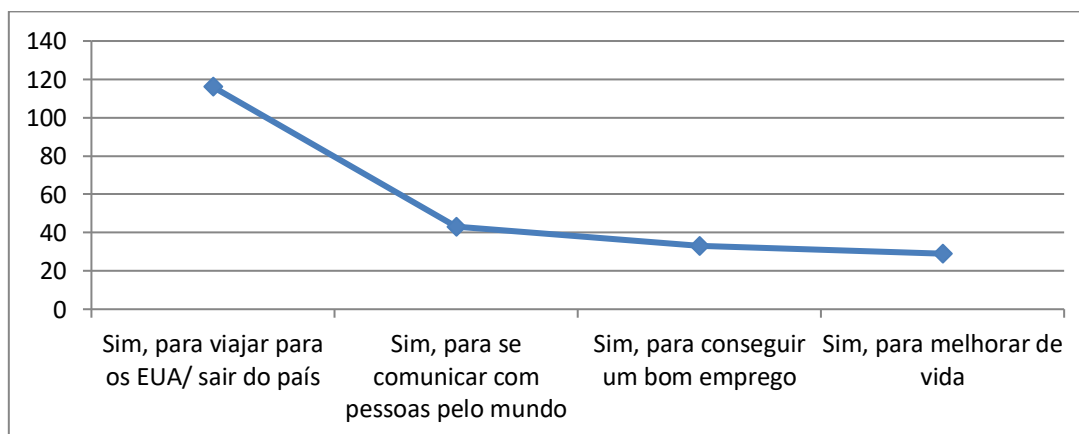
Gráfico 2 - Questão 2: O que você acha de poder aprender inglês na escola regular?



Fonte: Elaborado pela autora

De acordo com o gráfico 2, 82 alunos acreditam que o fato de terem o ensino em língua inglesa na escola regular seja “legal” ou “bom”, 17 alunos das turmas de 8º ano acham “adorável” poder ter a oportunidade de estudar inglês na escola regular. Poucos acham que seja “muito bom” ou “ótimo” e 3 estudantes alegam não “achar nada” e 5 acham que é “normal” poder estudar o idioma em escola regular, 1 aluno diz “não acho inglês legal”, outro expressa que é “muito chato”. Interessante destacar que 1 aluno do 8º ano, respondeu em inglês que *“It’s a great way to learn without so much conditions for a private school”*. Os respondentes, em sua maioria, apreciam poder contar com a educação em língua inglesa na escola e reconhecem que, de alguma forma, podem se beneficiar dela.

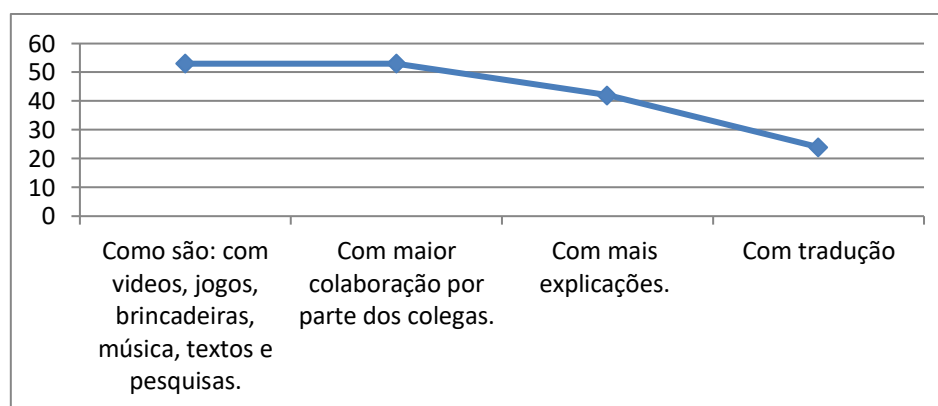
Gráfico 3 - Questão 3: Você acha que aprender inglês é importante? Por quê?



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 3 mostra que a maior parte dos respondentes acredita que o ensino de língua inglesa seja relevante, mas 116 acreditam que tal relevância se relaciona com a possibilidade de viagem ou imigração. Há 53 menções de maior probabilidade de boa colocação profissional e 43 destes justificam essa importância relacionada à possibilidade de comunicar-se com mais pessoas pelo mundo e 29 apostam na garantia de melhora de vida. Apenas um aluno respondeu que inglês “não é importante”, pois “não vou sair do país”, 2 alunos consideram “um pouco” importante, sendo que um deles também se justifica pelo fato de não ter a intenção de sair do país.

Gráfico 4 - Questão 4: Como você acha que as aulas de língua inglesa deveriam ser para que você pudesse aprender com maior facilidade?



Fonte: Elaborado pela autora

Analisando o gráfico 4, constatei que 53 participantes apontam que as aulas de língua inglesa, tal como se apresentam, estão propícias para que aprendam com maior facilidade, outros 53 alegam que deveria ter maior colaboração por parte dos colegas para que aprendam mais e melhor – uma menina de 8º ano, afirma que “ter uma sala mais silenciosa e com alunos mais respeitosos seria bom para aprender qualquer coisa”. Cerca de 42 alunos acham que deveria haver mais explicações para as lições de casa e 24 acreditam que se sairiam melhor se houvesse tradução. Um aluno disse que gostaria que tivesse mais materiais como *tablets*, computadores para usar nas aulas, outro disse que deveria haver mais ensino individual com cada aluno, em separado. Alguns gostariam de ter mais aulas de inglês semanais para aprenderem mais e melhor. Outros gostariam de ter aulas “mais divertidas/ animadas”.

Na medida do possível, dados os recursos de que disponho na escola, sempre procuro oferecer aulas mais lúdicas e dinâmicas, evitando conflitos entre eles, partindo do que os alunos apresentam, mantendo, evidentemente, objetivos claros e entendendo, também, que o que é dinâmico e lúdico para mim, não necessariamente o é para alguns alunos. Uma vez, numa das primeiras aulas em que ousei a propor um jogo popular entre os alunos, após romper com a angústia de saber que nem todos teriam um aparelho celular para jogar e depois de muito preparo e reflexão, propus que jogássemos em equipes o Pokémon Go – um jogo eletrônico *free-to-play* de realidade aumentada voltado para *smartphones*. O jogo é desenvolvido entre a Niantic, Inc., a Nintendo e a The Pokémon Company para as plataformas IOS e Android. Alguns já tinham enjoado do jogo, na ocasião, e não se entusiasmarão tanto, a maioria, porém, aderiu à ideia com euforia. Preparei uma aula cujo objetivo era ensinar *directions*. As equipes teriam até 5 membros que, em turnos, deveriam localizar um monstro e dar as direções de como o grupo poderia capturá-lo. Como nem todos tinham dados móveis, roteei meus próprios dados para que pudéssemos realizar a atividade. Em geral, foi uma experiência agradável e frutífera, mas bastante desafiadora, pois passados os primeiros cinco minutos o objetivo da aula se perdeu e o jogo precisou ser pausado várias vezes para que as regras fossem retomadas.

Constatei que embora alguns acreditem que aulas “mais divertidas e ou animadas” seriam mais bem aproveitadas por eles, quando se propõe um jogo como esse, os reclamantes por aulas mais divertidas, são os primeiros a burlar as regras do jogo e a apresentar problemas de indisciplina, atrapalhando o andamento da aula por entenderem que não estão tendo uma aula “de verdade”, segundo comentários de um dos que clamam por aulas mais “animadas”.

Quando questionado de o porquê desta aula não ser considerada “de verdade” por ele e como deveria, a seu ver, ser uma aula de “verdade”, sua resposta foi: “Ah, teacher, é uma aula, mas não é como as outras. Aula de verdade, todo mundo fica sentado na fileira, o professor passa na lousa ou manda copiar do livro e de vez em quando ele explica. Na sua aula a gente senta junto e a gente pode conversar, levantar e se divertir. Sei lá é mais legal.”. A partir dessa experiência, duas ideias emergem em minha análise:

a) esse aluno está confuso no que diz respeito a sua concepção de aula eficaz – entenda-se aqui como aquela que atinge seus objetivos didáticos – já que acredita que a aula tem que ser divertida

para que ele aprenda com maior facilidade, ao mesmo tempo em que não considera aulas divertidas como aulas “de verdade”.

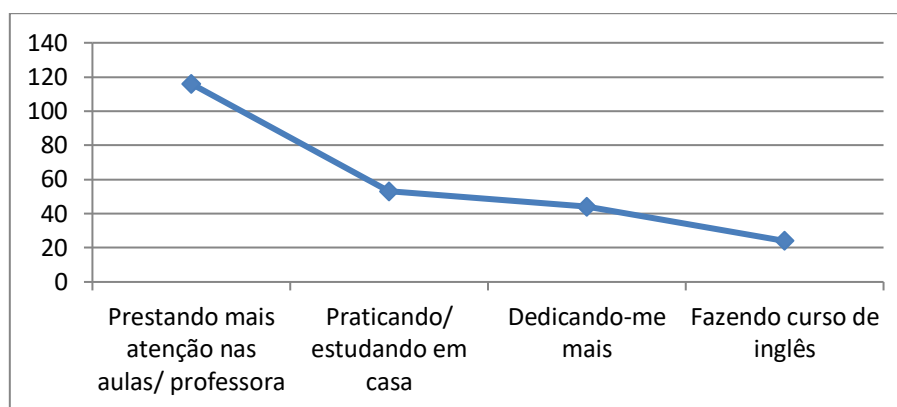
b) a ideia subjacente à primeira é que ele associa a praxe escolar à monotonia e sacrifício, àquela ideia da escola tradicional em que para o processo educacional ser bem-sucedido, basta uma lousa, giz, um livro, silêncio absoluto e um professor que transmita todo o seu conhecimento, considerando que o aluno seja um pote vazio.

Por incrível que pareça, em pleno século XXI, ouço de professores que eu não tenho “gestão de sala”, pois deixo os alunos falarem durante minhas aulas. Uma professora, ao vir que os alunos se sentam em grupos ou em círculo em minha aula, disse “Nossa, você é louca! Por isso eles não te deixam falar, só eles falam e o tempo todo. Na minha sala, é em fileira e ninguém dá um pio, se não é diretoria”. Respondi como sempre respondo quando aparece alguém à porta de minha sala de aula para ver se ela está sem professor e questiona minha postura docente: “Como professora de línguas, se quero que meus alunos aprendam meu componente curricular, preciso deixá-los falar, e, a meu ver, não dá para falar silenciosamente com a nuca do colega.”

Concluo, então, que, para esse aluno, alguns de seus colegas e até mesmo para alguns de meus colegas, professores, a ideia de uma aula “de verdade” equivale ao que o pensador Paulo Freire denominou educação bancária em que ele afirma que

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. [...] No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 1996, p. 57)

Gráfico 5 - Questão 5: Como você acha que pode contribuir mais com seu próprio aprendizado de língua inglesa?

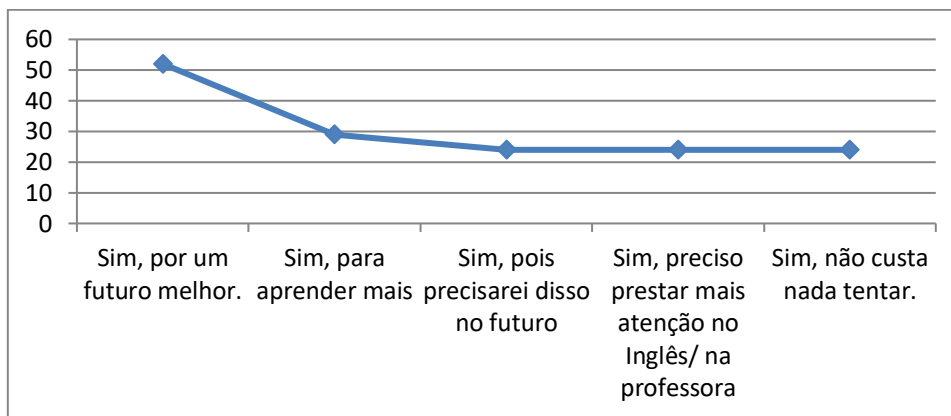


Fonte: Elaborado pela autora

Conforme o gráfico 5, 116 alunos alegam que podem contribuir com o próprio aprendizado de língua inglesa, prestando mais atenção nas aulas e na professora, 53 admitem que podem praticar/estudar mais em casa – um respondente, misturando português com partes de inglês respondeu que “nós podemos to stud um pouco mais in house para poder melhorar mais coisas sobre o ensino of English”. Tivemos ainda a resposta de 44 estudantes que disseram “dedicando-se mais” e 24 acreditam que se fizessem um curso de inglês poderiam contribuir mais. Alguns afirmam que já estão estudando um pouco por meio de aplicativos e cursos online gratuitos. Outros acreditam que tendo “mais curiosidade para estudar, pesquisar e aprender” poderão contribuir com o próprio aprendizado. Apenas um aluno afirmou que não poderia contribuir em nada.

O resultado dessa questão revela que, embora a maioria dos alunos participantes admite ser corresponsável ao processo de educação linguística em língua inglesa, alguns ainda associam sua contribuição à dependência de cursos externos de idioma, corroborando para a falácia de que apenas seja possível aprender línguas numa escola de idiomas e que isso basta para uma aquisição eficiente de segunda língua. Admito que a educação linguística de uma escola regular e a prestação de serviço da escola de idiomas tenham objetivos distintos e que uma pode vir a contribuir com os objetivos da outra, mas não se pode ignorar que tal falácia se relaciona com a propaganda vinculada pelos institutos de idioma cujo interesse é beneficiar esse lucrativo nicho de mercado que vem à esteira de ideias neoliberais em torno do supracitado mito do inglês como língua internacional (PENNYCOOK, 2004).

Gráfico 6 - Questão 6: Você está disposto(a) a tomar as atitudes que descreveu acima? Justifique sua resposta.



Fonte: Elaborado pela autora

O gráfico 6 mostra que a maioria dos alunos está disposta a tomar as atitudes que descreveu como formas de contribuir para o próprio aprendizado: 52 justificaram suas respostas apoiando-se na ideia de futuro melhor, 29 acreditam que adotando essas medidas aprenderão mais, 24, pensam que se prestarem mais atenção no inglês e na professora conseguirão melhorar seus estudos, 24 alegam que precisarão do idioma no futuro e 24 afirmam que, apesar de não gostarem muito ou de terem preguiça, “não custa nada tentar” tomar as medidas, segundo eles, necessárias para um melhor aproveitamento da educação em língua inglesa. Um aluno, em inglês, escreveu “*Yes, because even with my laziness, I really like to learn English*”. Um aluno respondeu “não, porque não”, bem como 4 responderam “sim, porque sim”.

A disposição para assumir a corresponsabilidade no processo educativo está vinculada com a ideia de futuro melhor, ainda que alguns reconheçam ter “preguiça de se dedicar como se deve”. Aqui, mais uma vez aparece a visão de que a aquisição da língua inglesa, por si, garantirá mobilidade social, demonstrando o poder de fogo da propaganda neoliberal supramencionada. Dos 203 questionários entregues, 22 não foram respondidos, nem mesmo em português, sendo devolvidos em branco, 4 foram respondidos parcialmente, até a questão 3. Quando indagados sobre o porquê de não terem respondido nenhuma das questões, ou não terem respondido às últimas três questões, alguns alegaram que estas eram muito complexas e não tinham ideia de como respondê-las. Um garoto que não respondera a quarta questão disse que não sabia responder, pois não era

professor e não respondeu a quinta e sexta questões, porque não sabe como contribuir com o próprio aprendizado, portanto não saberia responder se está disposto ou não a fazê-lo.

O número de questionários que não foram respondidos suscitou duas hipóteses: na primeira delas – a resistência, ou retaliação social, supracitada – os adolescentes sabiam que essa pergunta serviria para a pesquisa, desenvolvida por uma estudante da Universidade de São Paulo, a que tanto resistiram. A segunda, e, mais cruel, se embasa no fato de que, em várias ocasiões a maioria desses alunos apresenta desconforto em expressar sua opinião, principalmente quando essa opinião é relacionada com a prática pedagógica do corpo docente. Essa situação é percebida todas as vezes que peço devolutivas de atividades desenvolvidas em aula e até mesmo quando, no início do ano, numa tentativa de desenvolver atividades que promovessem maior adesão da parte deles, tentei, junto a eles, decidir sobre o que seria estudado nas primeiras aulas. Esses alunos acreditam que apenas o professor pode decidir isso e que não podem discordar de seus professores, eles confundem dar opiniões ou sugestões com falta de respeito, ainda que se peça que o façam. Tenho trabalhado para mostrar uma forma diferente de relação entre professor e aluno, mas é muito difícil romper com essa mentalidade, que é ensinada por seus pais, que consideram questionamentos uma afronta digna de castigos. Muitas vezes pais e alunos se indignam com alguma conduta de um determinado professor, mas não procuram o diálogo, apenas se expressam entre si ou até mesmo com outros profissionais da escola. Muitas vezes, ao ouvir queixas desses estudantes, tento aconselhá-los a falar com o professor, comunicando-lhe o que os afligia, mas se espantam com a sugestão e logo rechaçam o conselho por acreditarem que se tentarem expressar seu descontentamento com a atitude de um professor ou falar-lhe de algo que não seja um elogio, piorarão a situação e serão perseguidos pelo resto do ano letivo.

Que ambas as hipóteses sejam admissíveis, é uma possibilidade, uma ou outra pode se aplicar a um ou outro caso, todavia, de um modo ou de outro, a questão é que atuo em uma comunidade acostumada a ser desconsiderada como capaz de produzir saberes relevantes. O que é internalizado na própria escola, através das falas de algumas autoridades escolares, professores e outros profissionais, que por seu turno, ao se expressarem diante do estresse, estafa ou frustração com o desempenho e / ou comportamento de determinado aluno ou grupo de alunos acabam reafirmando essa falácia. Aserções repetidas algumas vezes por educadores dos mais diversos

âmbitos escolares passam a ser verdades absolutas, contra as quais procuro lutar sempre, apesar da dificuldade que enfrento.

Quanto a esperar por um futuro melhor para a educação na rede pública, esse questionário possibilitou um diálogo com esses alunos e, desse modo, pude refletir sobre meu próprio fazer pedagógico em vistas das condições oferecidas pela / na escola. Apesar destas não serem as ideais, as respostas da maioria dos alunos mostram que não apenas valorizam a educação em língua inglesa, mas também reconhecem que os esforços para lhes oferecer um ensino de qualidade são válidos. Reconhecem, também, que essa educação também depende de sua colaboração, dedicação e interesse.

Além disso, através de algumas conversas informais com grupos de alunos é possível constatar uma centelha de esperança. Em um dos eventuais encontros no corredor, com um pequeno grupo de alunos do 8º ano, ao retirar o telefone do bolso para ver a hora, um aluno, disse, “Nossa! A professora tem um *Iphone*. Professor é tudo rico! Eu quero o novo, mas esse seu já é da hora! Só de ser um *Iphone*...”. Percebendo que esse aluno tinha um bom *smartphone*, perguntei por que ele gostaria de ter um novo *Iphone*, se o dele ainda era novo, então uma menina que estava segurando o *smartphone* dela, com a tela danificada, disse. “Teacher, eu não entendo isso. O meu está com a tela trincada, e nem por isso vou ficar pedindo um novo para minha mãe, porque esse aqui ainda funciona muito bem. Muito menos um *Iphone*! Esse povo parece que não aprende nada mesmo. Só sabe deixar a Apple mais rica. Sabe quantas contas de água, gás e luz sua mãe pode pagar com o dinheiro de uma prestação desse telefone? Sabe quantas dúzias de ovos, de banana ela pode comprar? E quantas peças de roupa?”

Em seguida ela começou a falar de uma aula que foi baseada em uma das primeiras lições de casa atribuídas para a turma, em que foi sugerido que fizessem um inventário de todas as coisas que compraram no mês anterior (fevereiro). Nessa aula, durante a socialização da tarefa, pedi que lessem suas listas para os colegas e, em seguida, foi realizada uma discussão sobre as razões pelas quais se compra os variados produtos. O objetivo da atividade, a princípio, era categorizar, em inglês, bens e produtos e o tipo de estabelecimento onde podem ser adquiridos, mas para além dessa parte, foi proposta uma reflexão sobre o consumismo e, segundo essa aluna, ela entendeu

naquele dia que nem tudo que se compra realmente é necessário e, desde aquela aula, ela resolveu pensar sobre sua real necessidade para depois “pedir coisas” a sua mãe. “Não sou obrigada a deixar os donos mais ricos.” Ela afirmou, ainda, “em casa, falei com minha mãe, minha avó e meu tio sobre isso e agora nós sempre fazemos aquelas perguntinhas básicas antes de pôr as coisas no carrinho lá no mercado ou na lojinha”. “Meu tio estudou aqui e falou para eu aproveitar porque no tempo dele, os professores de inglês só passavam o verbo *to be* e nem isso ele aprendeu”. Na aula, após a discussão, uma atividade de leitura havia sido preparada, para apresentar os verbos modais através de um texto sobre essa reflexão, intitulado “*Six questions you should ask before you buy anything.*”²⁸

É através dessas conversas que se percebe o quanto alguns alunos ainda estão dispostos a aprender e a levar para as suas vidas o que aprendem na escola, assim se exemplifica como a contribuição da educação linguística para escola pública regular pode se materializar. Sendo a língua inglesa, junto à educação artística – um dos componentes, potencialmente, mais interdisciplinares no currículo escolar em variados contextos – esta tem se mostrado relevante e tem contribuído para que as crianças tenham a oportunidade de aplicar o que é realizado na escola em seu cotidiano. A fala da aluna indicou, ainda, que ela começa a refletir sobre quem se beneficia com o desejo de consumo desenfreado, a meu ver, um dos piores males da sociedade atual, considerando-se que é uma prática que incentiva e mantém as desigualdades sociais.

Os desafios são grandes, porém situações como a relatada acima mostram que eles não são intransponíveis, pois se o objetivo é promover práticas escolares que não se desvinculam das práticas sociais da comunidade e que conscientizem as crianças das forças coercitivas a que são submetidas e as incentivam a ter agência para promover pequenas mudanças, que somadas a outros atos podem fazer a diferença, então posso considerar que trilho em boa direção. Essa fala consiste em um genuíno indicador de que uma sementinha está germinando. No entanto, há ainda uma enorme barreira a ser transposta, muitos discursos a serem desconstruídos e essas arbitrariedades justificam a relevância da educação em língua inglesa em uma escola pública.

²⁸ <https://www.moneymanagement.org/blog/2014/07/six-questions-you-should-ask-before-you-buy-anything.aspx>
Acesso em 24 de novembro de 2022

E sendo esse campo de exercício uma das áreas do conhecimento de maior caráter interdisciplinar, essa atuação poderá contribuir com o trabalho dos demais docentes da escola. Desse modo, planos de ação conjuntos se fazem necessários, principalmente por causa do histórico da referida comunidade escolar: população majoritariamente afrodescendente, renda familiar abaixo de três salários-mínimos, elevado índice de gravidez na adolescência e, o mais alarmante, a descrença na possibilidade de avançar nos estudos.

Dado esse histórico, tão comum à boa parte do alunado brasileiro, o olhar crítico se torna *sine qua non* no planejamento do *design* das aulas. Reputo que não haja razões para adiar a esse público a hermenêutica da suspeita (RICOEUR, 1977), visto que também esses alunos precisam aprender a romper com teorias e mesmo com os lugares comuns que os diminuem como grupo, tais como “pessoas que vivem em nossa comunidade não passam no vestibular” ou que “somente brancos ricos estudam na USP” e o mais doloroso de se ouvir: “Nossa, você fala inglês fluente? Já viajou? Então você é rica!”

No início dessa pesquisa percebi que os alunos dessa comunidade escolar pensavam que negros apenas prosperam quando são atletas e artistas, isso na melhor das hipóteses, pois havia em minha comunidade quem acreditava que negros e negras, se prosperaram foi por meio de atividades ilícitas, como tráfico de drogas e prostituição. Essa mesma mentalidade acreditava que as mulheres negras que conseguem progredir, o conseguem graças a brancos que gostam do exótico. Essas crianças também acreditavam, entre outras coisas, não menos lamentáveis, que saberes pretos não tinham valor. Cheguei a me perguntar como pensariam de forma diferente, quando a maioria de seus professores é branca e apresenta comportamentos que corroboram para reforçar os preconceitos presentes nesses lugares comuns.

Desse modo, confiei que a hermenêutica crítica pudesse contribuir para o desenvolvimento crítico-social dos alunos, porque praticando-a, ao deparar-se com construtos como os descritos acima, os alunos poderiam perceber que não se trata de verdades com as quais devem se conformar, mas ilusões construídas para a manutenção do *status quo*. Tais ideias reiteravam o episódio em que o então primeiro-ministro da educação, indicado pelo atual governo, disse em entrevista que “a ideia de universidade para todos não existe”, sendo ele uma pessoa com grande poder na sociedade,

não é difícil que essas crianças e seus pais acreditassem em sua fala, se conformassem com ela e esmorecessem, desistindo de tentar estudar ou fazer outras coisas que tinham vontade de fazer. Constatei que praticando a suspeita, cada vez que ouvissem esses ou outros absurdos aterradores, puderam, possivelmente, desviar-se deles, refletir mais a fundo sobre o que, de onde, por quem e por que são verbalizados a fim de promover o desmascaramento dessas pretensas verdades e desconstruí-las. Defendo que, mais que suspeitar dessas falas, eles pudessem vislumbrar perspectivas de um futuro melhor em que possam, se for de seu interesse, contar com a possibilidade de ingressar na universidade ou realizar aquilo que almejem para suas vidas de forma ética e crítica. E, se for o caso, de concluir os estudos e porque não na USP tão mistificada por aquela comunidade? Felizmente muitas mudanças de pensamento ocorreram.

Nesse sentido, uma alternativa experimentada foi pautar as discussões das aulas em pontos que desconstruíssem esses dizeres preconceituosos, mostrando que não são verdades absolutas, mas construtos sociais que se originaram na colonização deste país, asserção essa construída a partir da hermenêutica crítica de Ricoeur (1977) e dos estudos sobre colonialidade e decolonialidade de Castro Gomes (2005). Nessas discussões busco mostrar que teorias apresentadas aos estudantes não são saberes de ponto zero de Castro Gomes (2005) que postula acerca do eurocentrismo, pensamento que toma a Europa como marco inicial do conhecimento ocidental, mas saberes pautados em discursos criados por alguém, em um dado momento, segundo determinadas convicções. Por acreditar que seja possível mudar esse estado de coisas, por meio da preocupação em praticar a escuta e assim valorizar os saberes prévios que esses estudantes trazem às aulas, tenho planejado aulas que dependem de sua experiência. Desse modo, tento não minar a relação com eles por causa do trauma da imposição do “certo”, mas escuto sua variedade e apresento o conteúdo a ser ensinado, não como correção do que eles apresentaram, mas como variedade também. É possível fazer isso e ainda discutir com os alunos acerca do porquê, em alguns casos, de uma variedade ser considerada mais “apropriada” que a outra. A chave para essa discussão pode estar na implantação do estudo da branquitude, cujo foco seja o privilégio de que gozam os brancos e os discursos inventados e constantemente legitimados por eles.

A ideia aqui não é demonizar as pessoas brancas ou culpabilizá-las pelas mazelas sociais dos negros e não brancos, mas entender e fazer com que elas entendam que seus discursos

colaboram para uma ideia errônea do que a negritude vem a ser e não representam verdades absolutas ou fenômenos inerentes à vida como se costuma acreditar, mas são construtos sociais que devem ser desnaturalizados. Infelizmente, mesmo na academia, ao contrário do estudo da negritude, a pesquisa acerca dos privilégios da branquitude no Brasil ainda anda a passos lentos. Enquanto isso, fora do país, Kubota (2004) adverte que

Criticar o privilégio dos brancos, reflete o reconhecimento de que todos os indivíduos estão participando na produção cultural de dominação e subordinação de uma forma ou de outra [...] é importante reconhecer a branquitude como a categoria racial dotada de poder e privilégio [...] em outras palavras, tornar a branquitude visível assim como outras categorias raciais não deveria significar que todas as cores têm poder igual, mas reconhecer o *status* que a branquitude ocupa na hierarquia do poder racial e no privilégio que o brancos possuem.²⁹ (KUBOTA, 2004, pp.40-41, tradução minha)

Esse discurso arraigado acerca da inferioridade intelectual do negro, do indígena e daquele que tem algum tipo de deficiência física é um tanto quanto pernicioso e, na medida do possível, vem sendo desconstruído, pois como promover mudança e desenvolvimento social se “é difícil escapar dos discursos que incorporamos para expressar discursos diferentes?” (JANKS, 2010, p. 71). Desse modo, podemos considerar que uma vez que esses alunos começam a aprender a desconfiar dos discursos que lhes são dirigidos, percebendo que são socialmente construídos e interessados, começam paulatinamente a desenvolver a capacidade para uma leitura crítica do mundo multimodal a sua volta, seja em seus livros didáticos, jornais e revistas, seja na tela da televisão, de um computador, *tablet*, *smartphone*, ou das falas das autoridades governamentais desse país. Reclamo um futuro em que as crianças possam entender que as restrições impostas pelos sistemas linguísticos não ocorrem por sua falta de aparato intelectual, mas porque o conforto da convergência é ilusório conforme explica Rancière (1996).

Uma criança nasce e, desde cedo, já passa por situações em que a sociedade tenta moldá-la. Na gravidez, a mãe fica ansiosa para saber o gênero da criança para fazer-lhe o enxoval. Os familiares e amigos dos pais ao descobrirem que é uma menina, já a presenteiam com roupas e acessórios cor-de-rosa; se menino, azul. Quando um pouco maior, seus brinquedos são padronizados: carrinhos, motos, arminhas e soldadinhos para os meninos; para as meninas, bonecas

²⁹ Critiquing white privilege as discussed below reflects the recognition that all individuals are participating in the cultural production of domination and subordination in one way or another... is important to recognize whiteness as a racial category endowed with power and privilege ... In other words, making whiteness visible just like other racial categories should not imply that all colors have equal power. Rather, it means to acknowledge the status that whiteness occupies in the racial power hierarchy and the privilege that whites possess.

e “kit escrava” (panelinhas e afins). Tivemos até pouco tempo atrás uma “Ministra da Mulher, da família e dos Direitos Humanos” cujo mote inicial de luta foi “Azul para meninos e rosa para as meninas”.

Na escola, geralmente, apenas uma variante da língua é bem-vinda, nos exercícios de matemática, chegar aos resultados com um raciocínio diferente daquele ensinado, não pode. As provas das diversas disciplinas, geralmente, têm uma única resposta certa. Nos encontros com familiares no fim de ano, cobram-se das mocinhas, namorados e dos rapazes, namoradas. E, evidentemente é muito mais fácil estabelecer que a “universidade está reservada para uma pequena elite”, já que, aparentemente, essa pequena parcela tem modos de perceber o mundo mais ou menos semelhantes, pelo menos no ponto de vista socioeconômico.

Não é à toa que essa constante tentativa de homogeneização seja tão consistente, uma vez que é mais fácil lidar com as pessoas quando se constrói a ilusão de que elas são iguais, pensam da mesma forma, gostam das mesmas coisas e são, enfim, previsíveis. Mas o que vivenciamos e constatamos é que poucas coisas convergem. Há pessoas de vários tamanhos e etnias, diferentes orientações sexuais, diferentes modos de pensar ainda que pertencentes à mesma classe social e de gostos variados para objetos e cores. Nas lojas, logo as roupas indicadas para crianças de 6 meses ficam pequenas para alguns bebês quando eles têm apenas quatro meses de idade. Há meninas que gostam de carrinhos e meninos que gostam de bonecas. Há diversas formas de ensinar, de aprender e teorizar, pois as pessoas, seja numa escola ou numa universidade, têm capitais culturais diferenciados.

Por isso, na ótica da elite, viver com toda essa diversidade não é nada confortável, principalmente quando se deseja manter o *status quo*. Destarte, a estratégia encontrada pelas elites de todos os tempos e que, na maioria das vezes tem sido bem-sucedida, é disseminar discursos por meio de textos escritos, sonoros ou imagéticos que mantenham essa ilusão de convergência e homogeneidade. Estamos testemunhando narrativas que procuram promover um retrocesso nos avanços alcançados pelas lutas das minorias (para mim maiorias), a fim de manter essa conformidade. Passaram a desvalorizar a esfera acadêmico-científica e retardar o desenvolvimento educacional impactando, sobretudo, as camadas mais vulneráveis da sociedade, porém a convergência, embora sempre nos tenha sido imposta, cada vez menos se enquadra aos novos

prismas em que vem sendo pensada a escola da atualidade, como denota Monte Mór (2014) a seguir:

Se na escola tradicional o valor da homogeneidade se destaca como prioritário, visando ao trabalho com padrões linguísticos, culturais, comportamentais, e consensos de pensamentos e decisões, procedimentos esses disciplinadores e que favorecem a convergência, na escola de hoje o trabalho com a heterogeneidade disputa espaço no currículo, nos procedimentos pedagógicos e nas atividades de sala de aula (MONTE MÓR, 2014, p. 241).

Tem sido reconfortante saber que contribuo para a percepção das crianças de que essas construções, ainda que partam de lideranças governamentais, são imaginárias e de que através de discursos que residem em seu pensar e falar, por vezes podem aderir aos variados sentidos de um determinado texto. Para tanto, nessa pesquisa, que ocorreu paralelamente a minha prática pedagógica e de pesquisadora, procurei oferecer alternativas que despertassem o potencial dessas crianças para lidar com a inundação de informações a que são expostas diariamente de forma mesmo ingênua. Sobre o exercício da leitura crítica, Janks (2010) reitera que

[...] Textos funcionam para engajar seus leitores e o leitor ideal, do ponto de vista do escritor (ou falante), é ao leitor que cabe acreditar no texto e em seus sentidos. Em outras palavras, todos os textos são engajados e engajáveis. Eles são posicionados pelo ponto de vista do escritor e as escolhas linguísticas/ semióticas feitas pelo escritor são desenhadas para produzir efeitos que posicionam o leitor[...] (JANKS, 2010, p. 61)³⁰

Avalio que internalizando e exercitando essas visões, os estudantes poderão não apenas ler o texto mais criticamente, mas também produzir textos que possam exprimir melhor suas intenções, seja nas aulas de línguas, seja nas aulas de quaisquer outras disciplinas. Sabido é que essas teorias são complexas, mas o que não falta a essas crianças são professores que subestimam sua capacidade intelectual, legitimando a discriminação racial e social. Além disso, há formas de apresentar esses conceitos de modo que entendam o suficiente para que vislumbrem um novo sentido para seu estar no mundo, mas que esse vislumbre de possibilidades ocorra, ainda que gradualmente, para além da sala de aula, ou dos muros da escola, ou da comunidade onde vivem.

³⁰Texts work to engage your readers and the ideal reader, from the point of view of the writer (or speaker), it is up to the reader to believe in the text and its senses. In other words, all texts are engaged and engaging. They are positioned from the writer's point of view and the linguistic / semiotic choices made by the writer are designed to produce effects that position the reader. (JANKS, 2010, p. 61)

Há diversos grupos agindo nesse intento e a prova disso são os inúmeros movimentos sociais que emergiram e emergem, contestando esse quadro desfavorável em contraste com o desespero de uma camada da elite brasileira que busca retrocessos no campo da educação, como, por exemplo, o vergonhoso corte às verbas para essa pasta e o famigerado projeto Escola sem Partido, infortúnio que não deve ser relegado ao amanhã, mas ser posto em pauta como mais um dos discursos a ser desnaturalizado, desconstruído e combatido.

CAPÍTULO 2 – Multiletramentos, Novos Letramentos e Educação em Língua Inglesa

Vistos por Monte Mór (2015) como a terceira geração da perspectiva dos letramentos no Brasil, os Multiletramentos e os Novos Letramentos encontram ressonância nas pesquisas brasileiras acerca da Educação, pois considera-se que essas abordagens poderão promover maior transdisciplinaridade entre as diferentes áreas de conhecimento na esfera escolar.

A primeira geração dos letramentos, segundo a pesquisadora, ocorreu na segunda metade do século XX, quando emergiram ideias de valorização da identidade cultural brasileira e, no âmbito da educação, Paulo Freire desenvolveu uma pedagogia que melhor atendia às necessidades dos brasileiros, no caso, adultos que passavam pelo processo de alfabetização, uma oportunidade “tardia” oferecida aos que, por razões de trabalho ou condições sociais, não tinham se alfabetizado na idade de 6 ou 7 anos. A maior preocupação de Freire era criticar e transcender o alcance pedagógico do método fônico, considerado por ele como um método desvinculado do cotidiano dos aprendizes, que visava apenas a reprodução de sílabas e não lhes possibilitava perceber os aspectos socioculturais do processo educacional. Esses estudos foram interrompidos, pois feriam os interesses dos governantes que, com o golpe militar, assumiram o poder no início dos anos 1960.

A segunda geração teve início nos anos 1990, com estudos que retomaram e revigoraram a teoria de Paulo Freire. Entre esses teóricos, a autora cita Street (2003[1984]) cuja teoria oferece uma visão de que o letramento é uma prática socialmente pautada em princípios epistemológicos, portanto não neutra. Os Multiletramentos e Novos letramentos, no final dos anos 1990, chegaram à esteira do advento das tecnologias digitais e procuram teorizar como os novos modos de vida acarretados por essas tecnologias podem ser contemplados e favorecer os aprendizes pedagogicamente.

Representando o Brasil na vanguarda de discussões baseadas nas premissas dos Multiletramentos e dos Novos Letramentos, Monte Mór foi cofundadora e até recentemente foi codiretora de um projeto, intitulado Projeto Nacional de Formação de Professores: Novos letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Inglês (2009-2015) e do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia (2015-2020) um empreendimento que

conta com a contribuição de mais de quarenta universidades em todo o Brasil, cujo principal intento é a reflexão e a intervenção na formação de professores, conforme postula Monte Mór (2015) que diz que

As perspectivas mais amplas das propostas – que implicam multimodalidades na linguagem e comunicação, construção de conhecimento, epistemologias digitais, agência na construção de sentido e a possibilidade de repensar a Educação dentro dos novos e renovados desafios sociais – foram logo adotadas em programas escolares e universitários, tornando-se um foco promissor na Educação brasileira. Desde então, essas visões têm fornecido elementos para repensar ‘Que cidadão?’ e ‘Que habilidades’ deveriam ganhar evidência, considerando as expectativas, por exemplo, de cidadania ativa e engajada.³¹ (MONTE MÓR, 2015, pp. 189-99)

A relevância dos Multiletramentos, tendo-se como base a ubiquidade, se pauta no fato de que, no mundo de hoje, seria vantajoso que se levasse em conta novas formas de se educar, considerando que a mentalidade do sujeito contemporâneo ou pós-moderno já não se enquadra exclusivamente no modo tipográfico, mas também no modo rizomático.

De acordo com Castells (1999) a mente tipográfica é aquela que se assemelha ao texto produzido tipograficamente, ou seja, que segue uma linearidade, portanto o sujeito que apresenta esse tipo de mente tem um pensamento linear e responde a uma educação convencional, baseada em aula expositiva na instituição escolar com a tríade lousa-caderno-livro. Já a mente em rede é aquela que resulta de um raciocínio não linear, típico de uma epistemologia que é inerente à era digital, em que as pessoas são cada vez mais multimodais e precisam muito mais do que a tradicional tríade para aprender e apreender o mundo. Outra forma de caracterizar esses dois tipos de mente vem do estudo de Deleuze e Guattari (2009), sendo o modo de construir sentido linear o arbóreo e o modo em rede o rizomático.

Segundo os autores supracitados, o conhecimento arbóreo é construído centralizado e modelado no processo linear, percebido como uma construção numa direção, que se move seguindo uma ordem fixa que categoriza e classifica e, além disso, é hierárquico. Já o conhecimento rizomático, não segue uma ordem fixa e nem é hierárquico, mas se espalha horizontalmente em

³¹ The proposals’ broader views – which implied multimodalities in language and communication, knowledge construction, digital epistemologies, meaning-making agency, and allowing the rethinking of education in view of the new and renewed social challenges – were soon adopted in school and university programs, becoming a promising focus in Brazilian education. Since then, those views have provided elements to rethink ‘Which citizen’ and ‘Which abilities’ should be given relevance considering the expectations of, for instance, an active engaged citizenship.

todas as direções, é múltiplo e heterogêneo, visto que qualquer ponto de um rizoma, que por sua vez está sempre no meio, entre coisas, não tem início e nem fim. Desse modo, podemos concluir que há uma crescente multiplicidade e integração de modos significantes de construção de sentido, em que o textual é relacionado com o visual, com o áudio, com o espacial, com o comportamental e assim por diante, o que garante uma compreensão cada vez mais multimodal dos sentidos. Conforme dito anteriormente, o maior exemplo dessa grande integração de sentidos, segundo Cope e Kalantzis (2000), é o que ocorre na internet. Seria interessante aos seres humanos otimizar seu pleno desenvolvimento ao empregar essas novas tecnologias ao invés de o limitarem.

Muitos professores, eu, inclusive, gostaria muito de poder empregar essas tecnologias em minhas práticas pedagógicas e estar em consonância com as mentalidades rizomáticas de meus alunos, nativos da era digital, mas a realidade é que não pude contar com a infraestrutura ofertada pela prefeitura e não disponho de condições para adquirir uma lousa interativa e instalar na escola um serviço de internet que daria conta de minhas “utopias didáticas”. O que pude fazer e tenho feito, na medida do possível, é usar meu computador, levar trechos de áudios, vídeos curtos e videoclipes e chamar os alunos por grupos para mostrar alguma imagem, vídeo ou jogo e, a partir disso, propor atividades diferenciadas, ainda que alinhadas com o material didático. Também, muitas vezes, roteei meus dados móveis para que aqueles poucos que têm *smartphones* pudessem acessar o material de seus aparelhos e o mais frequente: imprimia em minha casa imagens, cópias de atividades, letras de músicas e fragmentos de textos.

Na escola na qual desenvolvo minha pesquisa, até o final de 2022, não tínhamos bom acesso à internet na maioria das salas de aula, entretanto, em 01 de dezembro de 2022, começaram os trabalhos preliminares para a instalação de novos pontos de *internet*, o que poderá melhorar o acesso, mas apenas a partir deste ano letivo. Além disso, é até mesmo irônico, que, ainda em 2019, tenhamos recebido na escola, aparelhos de *data show*, telas de projeção e TVs de 50 polegadas e computadores para cada sala de aula e que somente a partir de 21 de novembro de 2022 começaram a ser instalados, com previsão de possibilidade de uso somente neste ano, pois a rede municipal incumbiu uma única empresa das instalações desses aparelhos em todas as escolas da rede e a gestão escolar não tem autonomia para contratar outro prestador para fazê-las. Conforme se sabe, a rede é bastante extensa, e pelo que tenho constatado nos cinco anos em que faço parte dela, as

DREs de bairros mais afastados do centro da cidade de São Paulo, como é nosso caso, são as últimas a serem contempladas com melhorias, verbas e maquinários, ao passo que as escolas de idioma e a rede particular contam com lousas interativas de última geração. Recebemos aparelhos que vão nos ajudar no preparo, planejamento e execução das aulas, todavia precisamos admitir que já estão ultrapassados há anos.

Enquanto isso, lá fora, há mais de duas décadas, em se tratando de novas tecnologias, se bem que acho que nem cabe mais referirmo-nos a essas tecnologias como novas. Luke (2000), em seu artigo *Cyber Schooling and Technological Change Multiliteracies for new times*, apresenta um panorama das recentes discussões acerca das inovações nos campos de *TI* – tecnologias da informação e *CMC* – comunicação mediada por computadores. Segundo a autora, o advento do vídeo cassete, do computador bem como da internet exerceram uma grande influência sobre os dias atuais, seja no entretenimento, na educação ou no meio profissional a partir dos anos 1980. Luke define letramento crítico sob três aspectos: o metaconhecimento de vários sistemas de mídia e gêneros textuais, as habilidades técnicas e analíticas e a capacidade de entender como esses sistemas e habilidades operam em relações de poder nas instituições sociais.

Segundo a teórica, acima de tudo, o letramento crítico depende de noções amplas de hibridismo e intertextualidade, uma vez que lidar com comunicação mediada por computador, construir novas formas de identidade e participar em comunidades virtuais demandam um entendimento intertextual de como o sentido se desloca entre mídias, gêneros textuais e referências culturais. Daí a importância de se pensar em multiletramento crítico, uma vez que este não só fornece a habilidade de usar o aparato tecnológico, mas também envolve a consciência de que existem relações de poder por trás dessas novas instituições e mundos. Luke descarta a noção de determinismo tecnológico, já que a disseminação do uso de tecnologias nunca é uniforme e previsível devido às desigualdades estruturais de acesso a esses aparatos bem como a resistência que alguns grupos têm aos avanços tecnológicos.

Para a teórica, há pelo menos três definições para o termo ‘tecnologia’: um conjunto de objetos, um conjunto de práticas sociais e conhecimento ligado a objetos tecnológicos e a práxis e relações sociais. Segundo ela, as tecnologias emergem em contextos históricos específicos e se

tornam parte do cotidiano social, onde são moldadas e moldam as práticas sociais pelas quais o uso desses aparatos é mediado. Desse modo, Luke associa o terceiro nível às noções de letramento crítico, pois tal conhecimento inclui pesquisa e desenvolvimento, pesquisa de mercado e testes, conhecimento educacional e testes, pesquisa crítica entre o uso desse objeto e suas consequências, o compartilhamento informal desse conhecimento entre os grupos de usuários e a popularização do *know-how* tecnológico no âmbito cultural e popular da televisão, revistas de interesse especial e de grande circulação, cinema e a própria internet.

Em relação ao conceito de “*mediascape*”, que postula o apagamento de fronteiras entre nação, economia e organização social, denotando uma pseudodemocratização das novas tecnologias de comunicação, Luke contra-argumenta, indicando que, apesar dessa disseminação de tecnologia por todo o globo terrestre, há ainda aqueles países menos informatizados, sem falar nas pessoas que não dispõem de recursos para participar desse avanço, então não se pode falar em democratização nesse caso.

Pondero que quando Luke evita generalizar ou falar em democratização da tecnologia digital, ela se refere às pessoas que se encontram nas mesmas condições que os alunos da EMEF P.C.B. e a comunidade do entorno daquela escola: poucos têm computadores ou *smartphones* com acesso à internet. E quando há acesso, a conexão apresenta muito baixa velocidade. Uma parte significativa dos alunos possui *smartphones*, mas apenas alguns destes contam com serviço de dados, podendo usar a internet apenas quando estão em espaços onde há *wireless fidelity (wi-fi)* livre. Portanto, ainda que estejam inseridos na sociedade digital e participem de diversas práticas inerentes a essa atmosfera, não usufruem de sua digitalidade da mesma forma que as pessoas que têm total acesso a esse aparato o fazem.

Em 2020 devido às ações adotadas para minimizar os impactos da pandemia, como a suspensão das aulas presenciais, tive a oportunidade de testemunhar o quanto essa comunidade está em desvantagem no que diz respeito à aplicação dessas teorias. A SME, em parceria com a *Microsoft* tornou oficial o e-mail institucional dos professores, juntamente com a conta *Microsoft 365* e suas ferramentas para auxiliar os professores a desenvolver seu trabalho de acordo com essa realidade online. Passados os problemas de acesso e falta de habilidades com a tecnologia digital, nos adaptamos a participar de reuniões virtuais, sem nenhum tipo de preparo, formação ou ajuda,

a não ser de nossa própria curiosidade em assistir a tutoriais de *YouTube* sobre as diversas ferramentas e modalidades para o preparo de vídeo aulas e docência remota. Outro elemento chave para que continuássemos a desenvolver nosso trabalho foi nossa própria vontade de aprender a lidar com aquela nova realidade e passar essa fase sem maiores prejuízos a nossos alunos.

Apesar de saber da falta de infraestrutura e da defasagem da formação docente, nunca pude supor o quão despreparada a maioria dos professores é em relação ao uso da internet. Preparar uma aula para ser ministrada online foi um desafio doloroso para a maioria dos colegas que se desesperaram e pediam auxílio, a qualquer hora do dia, a fim de cumprir com sua obrigação de oferecer sua aula aos alunos. Se os próprios professores passaram por problemas de acesso, condições materiais para ter um computador ou celular mais bem equipado, é difícil ter a constatação do que é reservado aos alunos que, em alguns casos, nem mesmo endereço regular possuíam.

Além da conta *Microsoft*, a SME, em parceria com a *Google*, disponibilizou as *Google Salas de Aula (GSA)*, uma plataforma virtual que simula salas de aula escolares com professor e a possibilidade de adicionar professores auxiliares, como a gestão e a coordenação, que entraram mais como uma forma de fiscalizar o trabalho do professor do que para nos auxiliar no dia-a-dia, e os alunos, todos vinculados à SME. Em poucos dias, as turmas foram formadas para que o trabalho remoto dos professores fosse viabilizado e, assim, cada professor e cada aluno recebeu uma conta *Google* para operar na plataforma GSA.

Com o intuito de que os alunos que não tinham acesso à internet não fossem prejudicados e os que tivessem acesso não fossem sobrecarregados, a recomendação da SME foi que não postássemos tantas atividades nessa plataforma. Então, em reunião pedagógica, sugeri que estabelecêssemos uma agenda de postagem de atividades, de modo que apenas atividades de duas disciplinas fossem postadas por dia, assim cada componente teria postagens semanais. Estabelecida a agenda, retomamos as aulas, desta vez remotamente, começando o trabalho na segunda quinzena do mês de abril 2020.

Após mais de dois meses de operação na referida plataforma, não atingimos nem 10 % de acessos da parte dos alunos, mas nas semanas iniciais esse número foi ainda menos expressivo, pois as crianças e os adolescentes apresentaram grandes dificuldades em realizar o primeiro acesso

e seus pais estavam aflitos para conseguir os R\$55,00 mensais a que tiveram direito pela alimentação que os filhos estavam deixando de realizar na escola na hora das merendas. Segundo a gestão, a maioria dos pais que entravam em contato com a escola, nesse período inicial, se irritava quando indagados sobre o acesso à plataforma, pois somente queriam saber como conseguir receber o benefício. Dessa maneira, apenas quando conseguiram se resolver em relação a esses recebimentos, passaram a ajudar os filhos a realizar o primeiro acesso à plataforma. Dos quase 10% que realizaram esse primeiro acesso, há ainda o crivo da seleção de disciplinas, pois há alunos realizando apenas algumas disciplinas e, em outras, não comparecem às aulas remotas. Nas minhas salas de Língua Inglesa, cerca de 3% dos que acessaram a plataforma, são assíduos e realizam todas as atividades conforme são postadas, os demais, fizeram uma ou duas atividades e nunca mais acessaram. A adesão à plataforma, em minhas salas de Língua Portuguesa é ainda menos acentuada, pois de 65 alunos, apenas 12 acessaram e nenhum aluno acessa de forma assídua, mas muito esporadicamente.

Com a conta *Google*, temos acesso ao *Google Meet*, um aplicativo para vídeo conferências com diversos recursos, entre eles, a possibilidade de gravação, no entanto, nas tentativas de reunir a turma para uma conversa informal, das 8 salas de Fundamental II que me foram atribuídas naquele ano, a saber 6B e C (Língua Portuguesa), 7A e B, 9A, B, C e D (Língua Inglesa) não obtive êxito nessa modalidade de contato, uma vez que somente o 6B, com apenas 1 aluno; 9D, com apenas 1 aluno; 7A, com 2 alunas; 7B com 1 aluna participaram da primeira vídeo conferência. Apesar de ter tentado consultá-los sobre possíveis datas e horários para esses encontros, pouquíssimos apresentaram interesse em votar nas datas e horários propostos: no 6B houve 4 votos; 6C, 1 voto; 7A, 3 votos; 7B, 1 voto; 9A, 2; 9B, 3; 9C, 5 e 9D, 2. Desses inexpressivos números, nem mesmo os poucos que se manifestaram quanto à data e horário mais convenientes, participaram da segunda reunião que tentei marcar com os grupos no intuito de proporcionar maior interação.

Percebi que a razão para a baixa adesão à plataforma não se deve exclusivamente à falta de acesso ou da escolha dos alunos em fazer ou não as atividades de uma disciplina ou de outra, mas também ao fato de que, muitas famílias têm apenas o celular da mãe com dados e pelo menos três crianças em idade escolar e cada criança com 10 disciplinas, ou seja, GSA diferentes para acessar durante a semana. Muitas vezes, a mãe trabalhava e levava seu aparelho consigo. Houve alguns alunos que acessavam a plataforma à noite ou de madrugada, quando podiam contar com um

ambiente “mais silencioso para estudar”, segundo relato de uma aluna. Compreendendo essas questões, concordamos em não atribuir uma data para a entrega das atividades, ainda que cada professor postasse seus componentes uma vez por semana. A SME já previa a dificuldade de acesso por parte do alunado, conforme constata a publicação da UOL Educação de 5 de maio de 2020:

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, um material impresso, de apoio, tem sido distribuído aos jovens, para que não fiquem reféns das aulas virtuais. A pasta afirma que “já foram entregues mais de 1 milhão de materiais impressos via Correios nas casas dos estudantes. O material atende, assim, famílias que não têm como disponibilizar computadores, celulares e acesso à internet”³²

Para “garantir a aprendizagem” durante o período de distanciamento social, principalmente daqueles que não têm acesso às GSA, a SME, elaborou o Caderno Trilhas da Aprendizagem, uma espécie de apostila que concentra o que, em abril de 2020, o Secretário Municipal da Educação se referiu como “conteúdo das disciplinas mais importantes para pelo menos dois meses”. Nessa primeira fase do Caderno, as disciplinas Inglês, Informática, Leitura, Educação Física e Artes ficaram de fora, relegadas pela própria SME, sendo consideradas menos importantes à formação dos alunos.

Essa mentalidade de que algumas disciplinas são mais importantes que outras pode ser entendida como fruto das teorias de letramentos que consideravam o processo eficaz de letramento relacionado exclusivamente à língua materna e à matemática. Tal visão ainda não foi superada pelo sistema educacional brasileiro e tem sido uma preocupação tanto dos estudiosos dos Multiletramentos como os dos Novos Letramentos, conforme situa Monte Mór (2015) que nos diz que

Deveria ser notado que muito daquela teoria influenciou o ensino de português, já que é a língua materna dos estudantes. Supostamente, foi interpretado que habilidades de leitura e escrita deveriam ser desenvolvidas na língua portuguesa. Foi pressuposto que habilidades tanto de leitura como escrita no currículo escolar sejam tratadas na língua materna, uma pressuposição que negligencia o envolvimento de outras disciplinas escolares no processo de letramento. As [demais] disciplinas escolares, então, culpabilizam a educação linguística em língua portuguesa pelo eventual fracasso dos estudantes em leitura e escrita.³³ (MONTE MÓR, 2015, p. 188, tradução minha)

³² <https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/05/29/sp-metade-dos-alunos-acessam-aulas-on-line-professores-relatam-sobrecarga.htm> (Acesso em 24 de novembro de 2022)

³³ It should be noted that much of that theory has influenced the teaching of Portuguese, as it is the students' mother tongue. Supposedly, it was interpreted that reading and writing abilities should be developed in the Portuguese

O Caderno Trilhas de Aprendizagens foi distribuído via correios às residências dos alunos, porém muitas crianças, dois meses após o início das atividades remotas, ainda não haviam recebido esse material devido às irregularidades de endereço. Em alguns casos, o material foi remetido em nome do aluno para o endereço da escola, mas em outros, não se sabe se o material foi extraviado ou se, simplesmente, não foi computado no período da organização para a entrega. A versão desse material para os professores, apenas foi disponibilizada online quase dois meses depois que já estávamos oferecendo aulas remotas.

A partir de agosto de 2020, foi elaborado o segundo Caderno Trilhas de Aprendizagens, mas desta vez, com os conteúdos de língua estrangeira e artes. Além disso, percebendo que as famílias imigrantes tiveram problemas em auxiliar os filhos nas tarefas porque não entendiam as lições do Caderno Trilhas de Aprendizagens, a SME disponibilizou, em seu portal, versões do primeiro Caderno nas línguas inglesa, francesa e espanhola, conforme anunciado neste mesmo portal de notícias:

Como a equidade é premissa que permeia toda e qualquer prática, compreendeu-se a necessidade de tradução dos cadernos para as crianças de famílias imigrantes. Pesquisamos os idiomas falados pelas famílias dos bebês e crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino e concluímos que: Espanhol, francês e inglês, são os mais utilizados. Desse modo, em parceria com a Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania, mobilizamos 140 voluntários, para a tradução dos cadernos” Trilhas de Aprendizagens” que agora também estão disponíveis aqui no portal nos idiomas: Espanhol; inglês; Francês.³⁴

Quanto ao ambiente virtual, a realidade é que muitas dessas famílias não têm acesso regular à internet, pois de acordo com o relato de uma aluna, ela apenas consegue acessá-lo quando o vizinho deixa sua internet ligada. Ela usa a internet de seu vizinho através de um aplicativo que detecta e acessa as contas disponíveis a sua volta. Às vezes, mesmo os professores, que têm meios de pagar por uma conta de internet junto a um provedor, se queixam de problemas com a conexão, mas isso é compreensível se nos atentarmos aos dados do Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor (Idec), segundo o qual o serviço de internet no Brasil é lento e caro, pois neste país os

language. It was presupposed that abilities in both reading and writing in the school curriculum are carried in the mother tongue, a presupposition that overlooks the involvement of other school subjects in the literacy process. School subjects, then, blame the teaching and learning of Portuguese for students’s eventual failure in reading and writing.

³⁴ <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/trilhas-de-aprendizagens/#trilhas-de-aprendizagens> (Acesso em 24 de novembro de 2022)

provedores não garantem 100% da velocidade contratada. Segundo o Idec, a velocidade média da banda larga ofertada no Brasil está um pouco acima de 1 megabit por segundo (Mbps) e, cerca de 20% da população conta com uma velocidade inferior a 256 quilobits por segundo. Comparativamente, nos Estados Unidos, Europa e Coreia do Sul, as pessoas contam com um serviço mais barato e de maior qualidade.³⁵

Sendo assim, o que se deve admitir da democratização das tecnologias digitais, de acordo com Luke (2000), é a profunda mudança nas noções, apenas, de tempo e espaço, de escola e suas práticas, de nossa relação com livros e modos de leitura, de local de trabalho e até mesmo de identidade. O grande desafio é ajustar essas mudanças a uma escola que ainda traz profundas marcas da pedagogia tradicional. Na rede municipal de São Paulo, os professores lecionam tendo em vista que pelo menos três avaliações externas serão aplicadas no decorrer do ano, a saber: Prova São Paulo e a Prova Semestral (aplicada duas vezes ao ano) e que os estudantes precisam estar preparados para elas. Com relação à adequação a avaliações externas, Monte Mór (2015) ressalta que

Outro fator que influenciou os estudos dos letramentos na segunda geração foi a integração do Brasil ao *Program for International Students Assessment (PISA)*³⁶ in 2000. Cerca de 80% dos alunos brasileiros testados pontuaram no nível 2 (dos 5 níveis) e mostraram habilidades insuficientes para ler e escrever, sendo considerados como jovens ‘analfabetos funcionais’. Embora tenham se tornado alfabetizados – por terem aprendido a ler e escrever na perspectiva convencional de letramento – eles ainda precisavam desenvolver noções que envolvessem interpretação (construção de sentido), inferências, percepções de sutilezas na comunicação, tais como ironia e sarcasmo. Isso significa que uma grande porcentagem de alunos desenvolveu formas de letramento necessário para funções profissionais que demandavam mais que o letramento tradicional foi capaz de prover.³⁷ (MONTE MÓR, 2015, p. 188, tradução minha)

³⁵ <https://veja.abril.com.br/tecnologia/banda-larga-no-brasil-e-cara-e-lenta-conclui-idec/> Acesso em 24 de novembro de 2022)

³⁶ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus backgrounds e suas atitudes em relação à aprendizagem e aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. O Brasil participa do Pisa desde o início da avaliação. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa> (Acesso em 24 de novembro 2022)

³⁷ Another factor that strongly influenced the studies on literacies in this second generation was Brazil’s integration to the Program for International Students Assessment (PISA) in 2000. Around 80 % of the assessed Brazilian Students scores level 2 (out of the 5 levels) and showed insufficient abilities to read and write, being describes as ‘functionally illiterate’ young people. Although they had become literate – by learning how to read and write in the conventional view of literacy – they still needed to develop understandings that involved interpretations (or sense making),

Aos resultados dessas provas são vinculadas, uma vez ao ano, premiações em espécie aos professores que se destacam. Há projetos políticos que visam, no futuro, vincular a esses resultados a capacidade de professores continuarem ou não atuando na rede pública, podendo até ser exonerados, caso esses resultados se revelem reincidentemente insatisfatórios. O contexto de Kern (2009) pode apresentar uma realidade semelhante no tocante às avaliações externas, uma vez que ele mostra essa preocupação em relação à necessidade de se ensinar o padrão normativo aos aprendizes.

Em relação à mediação da comunicação online, Kern (2009) estabelece que há uma poderosa ecologia de relações e interações humanas e tecnológicas que tem o potencial de transformar seus participantes. Isso ocorre porque, uma vez online, as pessoas podem interagir com outras pessoas em qualquer parte do planeta, conhecendo sua cultura, seus costumes, compartilhando experiências, quebrando paradigmas, constatando diferenças e semelhanças, percebendo o outro e com ele aprendendo. Pode-se dizer que a comunicação mediada, promovida pela internet, possibilita trocas de experiência empíricas, visto que para que se obtenham informações sobre a cultura de outrem, mais que ler livros ou assistir a documentários, se pode comunicar com esse outro e aprender sobre ele e as coisas que ele sabe fazer e assim advém a transformação dos participantes dessa ecologia de interações.

Em vista de todas as mudanças que a era digital trouxe aos modos de vida e à prática social, Cope e Kalantzis (2000) apontam para a necessidade de mudança nos rumos da educação. Segundo os autores das quatro formas arquetípicas de educação moderna – Exclusão, Assimilação, Multiculturalismo e Pluralismo – somente esse último método poderá garantir igualdade, pois é o único que se adequa às atuais conjunturas em que as mudanças nos âmbitos dos negócios e do trabalho se pautam na diversidade produtiva, cívico, as vozes dissonantes passam a se fortalecer denunciando discriminação e recusas de cidadania secundária, e pessoal, o novo modo de vida compele as pessoas a desenvolverem identidades multifacetadas.

Tais identidades não estão distantes, no outro ou em cada pessoa, nos diversos papéis sociais por elas desempenhados no decorrer de suas vidas, e hoje em dia são frequentemente apresentadas

inferences, perceptions of subtleties in communication, such as irony and sarcasm. It meant that a great percentage of students had developed forms of literacy necessary for professional functions that demanded more than the traditional literacy was able to provide.

para crianças e adolescentes em desenhos animados, séries de TV e até mesmo em jogos de videogame e virtuais e, nesses jogos, aprendem que ser um indivíduo multifacetado é crucial para a sobrevivência. Embora essa possa parecer uma visão muito neoliberal de cidadão, não podemos ignorar o fato de que vivemos numa sociedade que carrega esses valores de uma forma muito marcada. Assim essas teorias podem ser estudadas, analisadas e adaptadas, no que for de proveito, para a melhora das práticas sociais. Nesse sentido, Gee (2003), em um estudo muito criticado por seus aspectos ditos neoliberais, postula que o videogame é uma tecnologia imensamente atrativa e interativa constituída sobre identidades que constroem em seu projeto, encoraja e opera com bons princípios de aprendizado, que, por seu turno, são mais interessantes que os empregados pela escola tradicional, segundo o teórico.

Ainda nesse tocante, numa entrevista exibida no site *edutopia.org*, Gee cita Barsaloy (1999), dizendo que quando as pessoas entendem alguma coisa, seja um texto ou o próprio mundo, o entendem não por generalizações abstratas, mas literalmente por meio de uma simulação mental de imagens, ações e experiências a que o mundo se refere. Assim sendo, quando as pessoas pensam por que estão prontas para realizar algo que desejam e querem que seja bem-sucedido, elas pensam bem. Todavia quando pedem para elas pensarem sobre coisas para quais não vão agir e com cujos resultados não se importam, elas tendem a pensar muito mediocrementemente, segundo Gee (1999).

Associando as ideias de Barsaloy à seus estudos acerca dos efeitos do videogame, Gee ainda menciona uma lei americana, cujo princípio legal ele considera totalmente equivocado, chamado *Opportunity to learn* – Oportunidade de aprender – que postula que duas crianças têm a mesma oportunidade de aprender se tiverem o mesmo livro, mas na realidade se uma das crianças tiver 1000 horas de experiência / vivência com as situações descritas no livro bem como 10.000 horas jogando o Portal – um dos jogos de videogame analisados por Gee – com a linguagem de que o livro trata, essa criança tem uma chance de aprender muito melhor que uma criança que tem 14 minutos ou menos de vivência com essa linguagem.

Dessarte, a oportunidade de aprender não está no livro, como postula a lei americana, mas sim, no fato de se ser capaz de trazer a experiência para o livro. Segundo o teórico, não existe

linguagem técnica e complicada, mas linguagem que não se entende por que não se conhece por não a vivenciar como experiência no mundo ou no jogo. O estudioso propõe que se traga a "magia" do jogo para os manuais didáticos, não o jogo de videogame, mas atividades, solução de problemas, a vivência no mundo, fazendo com que as crianças queiram interagir com eles e que os vejam como ferramentas que lhes trazem novas possibilidades. Esse é o “jogo”, de acordo com Gee, que se for levado à escola, as crianças gostarão dele como gostam de Portal e, por conseguinte, apreenderão a linguagem do livro mais eficazmente.

Portal é um jogo de videogame, pautado na mais atual tendência do mundo econômico e social, que Gee denomina “*Cross Functional Teams*”, uma estrutura fundamentada por noções neoliberais, com a possibilidade de favorecer a preparação de pessoas para as empresas ‘flexíveis’ dos últimos tempos. Nessa estrutura, as pessoas trabalham em equipe e cada uma deve ser um 'experto' em sua função, porém deve entender as funções dos demais membros do grupo para que possam se integrar a eles e, até mesmo, substituí-los quando eles não mais fizerem parte do grupo. No Portal, os jogadores usam uma arma para construir um portal laranja ou um azul, que suporta inúmeras leis de física e, se o jogador entrar por um sairá pelo outro, conforme as leis de físicas aplicáveis nesse jogo. Refletindo ainda sobre essas equipes “transfuncionais”, Gee, mostra as conexões entre o sistema capitalista neoliberal e o papel das empresas e da escola e a nova lógica que vem sendo construída em torno delas, que delimitam quem poderá fazer parte do pretense progresso que postulam.

De acordo com o teórico, as redes e a formação de redes nos sistemas distribuídos são o principal tema dos novos tempos. Segundo o autor, esse tema para além de estar redefinindo o que se entende por inteligência, está também moldando o mundo dos negócios e o mundo escolar conforme a lógica do ‘novo capitalismo’, uma vez que esses novos negócios e as escolas estão se aliando e se convergindo em noções de comunidades de prática. No mundo atual, as classes sociais estão formando um novo tipo de pessoas: pessoas portfólios, que são os indivíduos que sonham em ser cidadãos do mundo e sujeitos de seus destinos que são geralmente pautados em metas claras e progressistas. Essas pessoas almejam um futuro financeiramente seguro e estão sempre se aprimorando, tornando-se, conforme pontuam Bereiter e Scardamalia (1993, p.2), “especialistas em tornar-se especialistas” capazes de ocuparem as posições que oferecem maiores e mais variados desafios e de maior destaque. Posições que vão garantir-lhes o consumo dos novos superprodutos

e serviços que são criados, aperfeiçoados e mudados cada vez mais rapidamente “graças” ao capitalismo rápido. A demanda desses produtos e serviços não ocorre por conta de sua procedência ou sua função, mas do *status* vinculado a determinadas marcas, que por seu turno são endossadas por determinadas superempresas.

Gee acredita que o projeto dos multiletramentos deva ser firmado como uma Lei de Direitos para todas as crianças, especialmente as que integram as minorias, já que a escola, tal como se apresenta hoje, exclui as pessoas mais desfavorecidas e as fazem renegar seus cotidianos e comunidades em prol do mundo do grupo dominante. O teórico alega, ainda, que somente esse projeto poderá prover a essas crianças bastante Prática Situada – atividades repletas de experiências autênticas de práticas sociais que envolvem conversação, textos, ferramentas e tecnologias que garantam uma construção de sentidos significativa para os aprendizes.

Embora eu acredite que as ideias de Gee acerca do combate à exclusão das crianças menos favorecidas, considerando os multiletramentos como uma saída, seja um direito, a realidade com que me deparo em minha comunidade é de crianças que não têm acesso a jogos como o Portal. Conforme relatado acima, as crianças menos favorecidas com quem trabalho têm apresentado problemas que são muito mais profundos que a falta de internet. A maioria das mães trabalhava como empregadas domésticas ou diaristas para pessoas que perderam o emprego ou tiveram redução no salário e as dispensaram por tempo indeterminado. Muitos pais perderam o emprego, ou tiveram seus salários reduzidos à metade já que os comércios onde trabalhavam precisaram manter as portas abaixadas por muito tempo devido à pandemia. Desse modo, para as famílias que vivem nessas condições, uma conta de internet já seria um item supérfluo, que dirá equipamentos que possibilitariam a aplicação das tecnologias digitais a serviço dos mais avançados métodos e abordagens pedagógicas.

Naqueles tempos de docência remota devido à pandemia, em que supostamente, eu teria a oportunidade de experimentar diferentes formas de ensinar, devido à variedade de ferramentas tecnológicas, logo de início me deparei com a necessidade de ser ainda mais cuidadosa com a preparação de aulas, pois há ferramentas e aplicativos que apesar do forte potencial para a elaboração de aulas muito mais significativas e lúdicas, não podem ser aproveitados, pois são pesados demais para os aparelhos que os alunos têm para realizar as atividades.

A maioria dos professores gravou videoaulas que consistiam na explicação do conteúdo do Caderno Trilhas, eu ministrei atividades que, de algum modo, contemplam o currículo, mas são baseadas em imagens ou vídeos e podem ser realizadas online. Cada um fez seu melhor possível para oferecer suas aulas aos alunos. E esse melhor possível, entendo, está muito aquém do que é proposto pelos entusiastas dos multiletramentos, em especial, Gee (2003), quando ele apresenta sua teoria acerca do jogo Portal e sua representação do sujeito multifacetado diante da globalização.

Penso, então, que não se pode ignorar que, principalmente em tempos como esses – de pandemia – não somente a escola, mas também a sociedade pratica a exclusão das pessoas menos favorecidas, pois, como pude constatar nos exemplos acima, nem todos participam dos benefícios da globalização, a mais intensa tendência trazida pelo capitalismo rápido, da mesma forma e nem todos têm meios de se tornarem sujeitos portfólios, já que para isso é preciso investimento pecuniário. A Globalização é, de acordo com Suárez-Orosco e Quin-Hillard (2004, p. 1) “o que acontece quando a circulação de pessoas, mercadorias, ou ideias entre países e regiões se acelera.” Por outro lado, globalização, segundo Albrow e King (1990)

[...]diz respeito a todos os processos por meio dos quais os povos do mundo são incorporados em uma única sociedade mundial, a sociedade global. Globalismo é uma das forças que atuam no desenvolvimento da globalização[...] (ALBROW; KING,1990, p.9)

De acordo com essas afirmações, o conceito de globalização ganha descrição sociológica, mas trata-se de um conceito, baseado em um processo do modelo econômico capitalista, o qual consiste na mundialização do espaço geográfico por meio da interligação de todo o planeta nos âmbitos econômico, político, social e cultural. Esse conceito econômico e capitalista de globalização e a ideia de política interligada ao Estado-Nação remetem às palavras do professor doutor e intelectual Milton Santos quando ele ressalta que, com a globalização, que ainda de acordo com Suárez-Orosco e Quin-Hillard (2004, p. 1) “define nossa era”

[...]o que sobrou do socialismo fundado em realidades profundas como no caso da China, por exemplo; e o mundo ocidental, que nós aprendemos mais a conhecer e a analisar e a interpretar se tornou todo ele capitalista. Então se tudo se torna capitalista, obrigatoriamente a contradição se instala.³⁸ (SANTOS, 2001, entrevista concedida a Sílvio Tendler.)

³⁸ Milton Santos, em trecho de entrevista no documentário vinculado na TV Sesc "Encontro com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá" Disponível em www.youtube.com/watch?time_continue=14&v=oP9WeauOvWc (Acesso em 24 de novembro de 2022)

Em entrevista ao programa Roda Viva, Santos afirma que

[...] O que caracteriza a globalização é exatamente essa instantaneidade da percepção do que está ocorrendo. Ao mesmo tempo em que é possível haver um centro frouxo, mas centro de comando que realiza esse comando em seu proveito e desorganiza tudo o mais. Eu acho que nunca houve isso na história, essa força de desorganização, de dismantelo, de desordem dessa globalização perversa como ela está sendo. A globalização desorganiza tudo, mas organiza a si mesma, por meio desses centros frouxos que são essas enormes empresas, que têm um papel de centralidade, mas que são poderosas e cegas. Essas grandes empresas e as instituições supranacionais são cegas, direta ou indiretamente, na medida em que não há uma meta clara, não há um objetivo, digamos assim, moral e, eu creio que daí que vem essa desordem, quero dizer, não como o mundo se deu, mas como, pelos seus condutores principais, abandonou a ideia de finalidade, moralidade, solidariedade ... então tudo é possível.³⁹[...] (SANTOS, 1997, no programa Roda Viva.)

Santos (2000) postula a existência de mais de uma globalização, a saber: a globalização como fábula, ou seja, da forma como nos é contada; a globalização como perversidade, da forma como ela realmente é e a globalização como possibilidade, quando propõe a ideia de uma outra globalização, mais justa e igualitária. Santos acredita que a globalização, tal e qual ela se apresenta nos dias atuais, seja de cunho perversa. Os indícios que corroboram para sua posição diante desse fenômeno são inexoráveis: desigualdade social fortemente marcada, pois há pessoas muito ricas e outras muito pobres a ponto de poucas famílias deterem a maior parte das riquezas do mundo; violência crescente, pois ela é uma consequência da crise gerada pelo modelo econômico e político brasileiro, que se estruturou na expropriação das possibilidades até mesmo de trabalho, ou seja, esse modelo se baseou na violência de forma planejada. A violência, concentrada na periferia, é taticamente gerada por aqueles que dizem que a querem combater. Essa visão de perversidade é a mais próxima do modo em que constato a globalização no contexto em que essa pesquisa se desenvolveu.

Pensando na repercussão que a globalização tem na educação, os discursos, geralmente, versam sobre as mudanças dos modos de vida e na necessidade de uma educação pautada nos moldes da atualidade. Suárez-Orosco e Quin-Hillard (2004), corroborando as reivindicações de Gee, dentre os teóricos referidos acima, afirmam que

³⁹ Milton Santos no programa Roda Viva da TV Cultura. Disponível em www.youtube.com/watch?v=xPfkIR34Jaw (Acesso em 24 de novembro de 2022)

Hoje o mundo é outro. Enquanto as pessoas continuam a viver suas realidades locais, essas realidades são cada vez mais desafiadas e integradas a redes de relacionamentos globais maiores. As forças da globalização estão pressionando os jovens, as famílias e o sistema educacional em todo o mundo. [...] as vidas e experiências dos jovens de hoje serão ligadas a realidades econômicas, processos sociais, inovações tecnológicas e midiáticas e fluxos culturais que ultrapassam as fronteiras nacionais com impulso ainda mais forte. Essas transformações globais, acreditamos, requererá que os jovens desenvolvam habilidades que vão muito mais além do que a maioria dos sistemas educacionais podem, hoje em dia, oferecer. (SUÁREZ-OROSCO E QUIN-HILLARD, 2004, p.2)

Dessa maneira, gostando ou não, os tempos são outros e vivemos em tempos de globalização perversa e todos fazem parte dela, embora nem todos, como descrito acima, têm condições de vivenciá-la da mesma forma nem no âmbito escolar nem no profissional. Um exemplo claro é o contexto da presente pesquisa – comunidade onde se situa a EMEF P.C.B. – onde a maioria da população é afrodescendente e, em sua maioria, internalizou o que foi programada para acreditar que “não sabe nem falar português, como é que vai falar inglês?” apesar de haver muitas famílias refugiadas de países do continente africano onde o inglês é língua oficial. Grande parte desse alunado tem como maior incentivo para irem à escola, a alimentação, cada vez mais escassa e parca, que recebem duas vezes por período. Crianças que, em parte considerável, vão à escola sujas, despenteadas e com chinelos faltando pedaços ou remontados a partir de partes distintas de vários chinelos velhos.

Diante dessa situação, desejo o melhor para essas crianças e, assim, também espero para essa clientela, uma educação de ponta, que considere todos aqueles saberes, baseados na normatividade da diferença que os jovens de hoje precisam ter para melhor atuarem no mundo. Do mesmo modo que a educação propiciou que eu pudesse ter uma profissão e a contingência de buscar ampliar meu capital cultural, acredito que essas crianças podem mudar o estado de coisas pelo poder da educação, não somente para a formação pessoal, mas também como o meio mais honesto para a mobilidade social, ainda que modesta. Desse modo, analisar as possibilidades de as crianças desse cenário terem a chance de vir a se tornar o sujeito portfólio a que Gee se refere incentivou essa pesquisa. Também a motivou averiguar se a implementação do projeto dos multiletramentos como uma Lei de Direitos para todas as crianças valeria a pena, nesse contexto, especialmente porque esses jovens e crianças, conforme descrito acima, integram as minorias (maiorias) da cidade de São Paulo.

Conforme salientado por Suárez-Orosco e Quin-Hillard (2004), um dos paradoxos da globalização é a normatividade da diferença e da intensificação da complexidade identitária, demográfica, econômica, política e cultural do mundo que enfrentarão como adultos, portanto

Visões globais novas e mais amplas são necessárias para preparar as crianças e os jovens para estarem informados, engajados e tornarem-se cidadãos críticos no novo milênio[...]a educação precisará ser repensada e reestruturada para melhor preparar as crianças e os jovens do mundo para engajarem-se nos novos desafios, oportunidades e custos da globalização.[...]Uma educação para a globalização deveria, assim, estimular habilidades cognitivas e interpessoais superiores para detectar problemas, resolvê-los, articular argumentos e empregar fatos e artefatos verificáveis para substanciar reivindicações. (SUÁREZ-OROSCO E QUIN-HILLARD, 2004, pp.2-6)

Desse modo, presumo que atuar junto a essa comunidade, experimentando práticas de Multiletramentos e de Novos letramentos entre outras vertentes de acordo com a realidade local, levando em consideração a aprendizagem ubíqua, é mostrar-lhes que, na medida do possível, nas condições disponíveis, enquanto se luta por condições melhores, esses jovens e crianças podem participar de um processo de educação crítica em língua inglesa que pode apresentar qualidade de forma situada, já que contempla a agência desses jovens, a diferença e complexidade da sociedade atual, conforme alertam Suárez-Orosco e Quin-Hillard (2004).

A aprendizagem ubíqua, considerada nesse estudo devido ao histórico da comunidade, é pensada de uma forma que não se limita à aparelhagem da era digital, já que, como salientado acima, poucas dessas crianças têm acesso a tal aparato, mas que considera e legitima as filosofias, ciências e crenças locais desses alunos como ponto de partida para a reflexão. E os conceitos de Multiletramentos e Novos letramentos se alinham a essa pesquisa, uma vez que entendo que os letramentos de que disponho para atuar em condições tão adversas são múltiplos e milenares, mas também locais e situados.

Nessa visão, a experimentação do fazer docente consiste, sobretudo, em facilitar os processos, orientar os alunos claramente sobre o que devem fazer, fornecer o material de apoio, observar e analisar o desenvolvimento dos alunos, promover intervenções quando necessário e refletir e repensar a prática pedagógica. Observado esse processo, o próximo passo é socializar o trabalho dos grupos, refletir sobre os percursos percorridos, problematizar as conclusões e os resultados alcançados e tomar notas do desenrolar do decurso.

Ainda que não tenha havido garantias, procurei manter uma perspectiva positiva de ajudar esses alunos a perceberem que vivem num mundo globalizado perverso, para que pudessem agir de modo a desnaturalizar essa perversidade, criticá-la, combatê-la e lutar pela terceira globalização descrita por Santos (2000), aquela mais justa e igualitária, ao invés de conformar-se à lógica da globalização atual como a maioria de seus pais, pelo que constato diariamente, fez.

É possível que, ao preocupar-se com a educação das minorias, Gee, esteja almejando uma sociedade mais justa e igualitária, tendo em vista as demandas da atualidade, e não é o único a considerá-las, como se pode concluir através dos postulados de outro estudioso da linguagem semiótica, Kress (2000a), que por sua vez, acredita que as antigas teorias da linguagem e da comunicação se provaram imprecisas e incapazes de lidar com os textos da atualidade – da era eletrônica – pois são teorias de uso, como se fosse possível se ter pleno controle do sistema representacional, cujo escopo se limita a mera convenção. Os textos produzidos na atualidade, além da linguagem escrita têm se valido de recursos visuais, auditivos, espaciais e gestuais, portanto são multimodais e, nessa condição, precisam de uma nova teoria que abarque tal diversidade. Portanto, segundo o autor, somente poderia versar sobre os textos da era das tecnologias eletrônicas, uma teoria que reconhecesse a ação de interesse de indivíduos socialmente situados histórica e culturalmente formados, não como usuários pacíficos de sistemas estáveis, mas como sujeitos reformuladores, transformadores e remoldadores dos recursos representacionais a eles disponíveis.

Sendo tais recursos multifacetados, Kress (2000b) amplia as noções de seu supramencionado artigo, onde discorre sobre a multimodalidade e traz uma série de exemplos para justificar que as teorias da linguagem vigentes não são capazes de apreender as formas mais complexas de construção de sentido. Dessa forma, propõe uma teoria da semiótica que alcance os múltiplos modos de comunicação e representação em uso numa determinada sociedade em seus diversos segmentos. Essa teoria deve se aproximar dos modos de vida, mesmo no sentido biológico e psicológico do ser, já que, para Kress, através do corpo, os seres humanos apresentam uma série de modos de interagir no mundo e de percebê-lo.

Os exemplos que o teórico traz nesse artigo justificam uma teoria semiótica menos limitante que reconheça que, nas representações aparentemente mais simples, ocorre um grande esforço

cognitivo e transformativo. Esses exemplos representam a multimodalidade de diversas formas, a saber: visual – desde o desenho de uma cabeça de elefante por uma criança de 6 anos de idade e da sequência temporal da visita ao *British Museum* representada por crianças na fase pré-escolar até manuais de instruções com texto e imagens ilustrativas; gestual – quando o autor menciona as línguas de sinais e, por fim, o comportamental – quando discorre sobre o que se passa por nossas cabeças ao cogitarmos em comprar uma garrafa de água mineral ou como se pode fazer sentido perante objetos que caíram em desuso e já não fazem parte de nosso cotidiano, quando descreve o suporte de talheres. Kress termina sua exposição levantando uma questão importantíssima para o projeto dos multiletramentos quando faz uma breve descrição de sua teoria semiótica de como o mundo ocidental representa e percebe o mundo através da produção de textos e imagens.

Como Kress, entendo o quanto a leitura de imagens é relevante e tenho percebido ao longo dos anos de docência que os estudantes têm mais interesse em atividades que envolvem imagens. Uma das atividades que gosto de realizar com todas as séries é “Simon says”⁴⁰ (Meu mestre mandou, em português) e numa variação dessa brincadeira, que reservo às turmas de 7º ano em diante, a brincadeira é “Simon Says Draw”, em que as crianças desenhavam diferentes objetos: casa, livro, árvore, telefone, computador etc. Em seguida, peço que se reúnam em grupos e mostrem seus desenhos. Depois pergunto se todas as casas, livros e os outros objetos são iguais e, então, pergunto “Por quê?” Elenco abaixo, uma imagem e um fragmento de uma dessas interações e discussões baseadas em imagens que ocorreu numa turma de 9º ano, em 2022.

Figura 3 - Desenho realizado por um aluno de 9º ano durante a atividade Simon Says Draw.



Fonte: Desenho elaborado por estudantes participantes da pesquisa

⁴⁰ Vide apêndice F

Eu: [Enquanto entrego meia folha de sulfite a cada aluno] “Today we’ll play Simon says?”

Aluno 1: “Que cool. Que saudade desse game teacher?! But, why the paper?”

Aluna 1: “Já faz um time que we don’t play. Mas porque você está entregando a folha?”

Eu: “Today Simon wants you to draw some things.”

Aluna 1: “Cool. But I suck.”

Geral: [risos e galhofa.]

Alguns: “You what?!”

Aluna 1: “Children, relax. I’m bad for draw. Só isso. Já estão think shit!”

A execução dessa atividade foi muito interessante, pois retomou alguns conceitos já trabalhados com essa turma quando eles eram meus alunos no 7º ano numa das primeiras aulas antes da pandemia. O objetivo principal era refletir sobre como imaginamos os diversos objetos existentes no mundo, como suas representações diferem de pessoa para pessoa e o quanto dizem dos históricos de vida de cada uma delas, trazendo além de traços identitários, memórias (desenhos de casas com chaminé e trilha frontal, ou árvores com balanço que costumam aparecer em desenhos animados e livros de histórias infantis), vivências (desenhos de telefones fixos, smartphone variados, computadores com CPU) e até mesmo desejos (desenho de mansões, Iphones, Imacs e Macboks etc).

O que mais me chamou a atenção nessa aula foi a fala de uma aluna, alegando que, na verdade, somos todos muito similares, uma vez que “até houve um pouco de diferença, mas todos nós desenhamos tipos de casas, livros, telefones etc. muito parecidos. Se algum de nós fosse um indígena ou quilombola ou negro pobre da África, nossos desenhos de casas iam ser muito diferentes desses aqui, não ia ter telefone e computador e talvez nem livro, porque a gente não ia conhecer essas coisas, eu acho, né teacher”. Outra aluna, concordou, dizendo que “True. A gente é different, mas igual, ao mesmo time” e então seu colega conclui explicando, a seu modo, o que nos faz ser diferentes e iguais ao mesmo tempo: “I think because the nossa culture.”. Acredito que nesse ponto esse exemplo de atividade ilustra bem o que entendi do escopo explorado na teoria de Kress, já que trazemos em nossos traços identitários, memórias, vivências, desejos e nossa inevitável ocidentalidade.

Outro exemplo de atividade que envolve imagens que, por sua vez, surpreendeu bastante os alunos foi “Where is it located?”⁴¹ – uma vez que consistiu em dois conjuntos de fotografias: um com imagens de lugares muito precários e outro com retratos de lugares luxuosos. A princípio, a única tarefa a ser realizada pelos estudantes era dizer em que regiões de que países se encontravam os lugares fotografados.

Figura 4 - Conjunto de imagens para a atividade “Where is it located?” realizada em uma sala de 9º ano.



Fonte: Imagens de domínio público coletadas pela pesquisadora

Aluno 1: “Mentira... Lie que this in Cidade Tiradentes?”

Eu: “It’s true! It’s from an ad by a local real estate agency?... Peguei de um anúncio de uma imobiliária aqui.”

Aluna 1: “No, teacher, I’m sorry. This in Germany? Is pior que in Brazil. Cidade Tiradentes is better.”

Aluna 2: “Where Singapura from? Is poor country?”

Eu: “It’s in the southeast of Asia. It’s one of the richest countries in the world.”

Aluno 1: “This is relative, teacher. The poor people are very many, like Brazil. ?!”

Aluna 1: “But have very much arranha-céus luxuosos como esse aqui. I think is very rich mesmo!”

Realizar essa atividade com essa turma, que também havia sido atribuída a mim quando estavam cursando o 7º ano foi ótimo, pois não tínhamos tido a oportunidade de fazer essa reflexão sobre o que nos leva a pensar que comunidades precárias só existem no Brasil, nos países da África e na América latina. Do mesmo modo que tendemos a imaginar que construções luxuosas somente serão encontradas em bairros, cidades e países nobres. Muitos alunos não acharam possível que o

⁴¹Vide apêndice G

primeiro prédio, à direita, se situa no bairro em que residem, na Cidade Tiradentes, bem como as imagens, à esquerda, são de lugares situados nos EUA, Inglaterra e Alemanha, respectivamente. Considero que meu objetivo foi alcançado, pois duas alunas compartilharam suas conclusões acerca da atividade com a classe – “Teacher making the nossa head think. Open... I love teacher... Make me refletir.”; “Nossa, me too. Miami, Germany, England... never imagined! Is for reflection mesmo! Stop for think. The media bug the your head... The teacher fix. Thanks teacher.” – que concordou com elas unanimemente.

Não apenas Kress elaborou uma teoria para dar conta dos textos do terceiro milênio, mas também o linguista e analista crítico do discurso Norman Fairclough (2000) estabelece uma aproximação entre uma teoria da linguagem com a análise de discurso crítica, o que ele chama de uma teoria social de uso da linguagem. Para descrever essa nova teoria, Fairclough discorre sobre os conceitos de hibridismo e multimodalidade textuais, sugerindo que com as drásticas mudanças nos modos de vida, nas relações, nas identidades sociais bem como na linguagem, desencadeadas pela “mercantilização” e globalização, a produção textual está sendo marcada pela diversidade seja no modo de representação, seja na linguagem.

O autor acredita que somente uma teoria baseada em análise linguística e intertextual estaria apta a descrever e explicar textos que têm sido produzidos de acordo com práticas discursivas associadas às instituições e domínios sociais cada vez mais diversificados e híbridos e, nesse sentido, eu acredito que Fairclough, ao trazer vários exemplos desse hibridismo, amplia as noções abordadas no artigo supracitado de Kress, que também reclama uma teoria que comporte com eficácia a explicação dos textos em nossas atuais conjunturas.

Sem descartar por completo, mas contestando os moldes em que a pedagogia vigente opera, Cope e Kalantziz (), para transformá-la, argumentam que letramento é uma questão de transformação e agência, já que os participantes transformam, remoldam e redesenham o mundo e é também multimodal, pois há diversos modos de representação com suas peculiaridades e não deve ser vinculado a regras de correção gramatical, já que sua gramática visa comparar os diferentes usos da linguagem, não somente entre idiomas distintos, mas em termos de construção diferenciada de sentidos de acordo com fatores tais como idade, sexo, origem, etnia, classe social, ocupação, moda e/ou fetiche. Além desses argumentos, os autores apresentam um modelo,

constituído de quatro elementos que supostamente possibilitaria a aplicação dessa nova abordagem, fornecendo suplemento para a prática pedagógica, a saber: Prática Situada, Instrução Clara, Enquadramento Crítico e Prática Transformada/ transformadora.

Embora eu admita que mudanças nas abordagens didáticas devem ocorrer, com base nas conjunturas dos novos tempos e das tecnologias digitais e ainda que eu considere plausíveis as abordagens nos conjuntos de sugestões para transformações na Educação elencadas acima, constatei durante todo o processo de investigação limitações e falhas sistemáticas da pasta da educação do contexto em que me insiro como educadora. Contudo, otimista que sou, vejo que nem tudo se perdeu, pois muito das teorias acerca dos multiletramentos e novos letramentos tem se provado relevantes não somente em minha prática docente, como também investigativa e possibilitou que eu avaliasse, na medida do possível, variadas práticas dessas epistemologias. Outrossim, essas experimentações, descritas no decorrer dos capítulos, se mostraram importantes para o desenvolvimento dos alunos, no que diz respeito à valoração de suas identidades, à convivência com as diferenças de quaisquer naturezas em sala de aula, à cooperação com os colegas e a mais abertura para diálogos, bem como a uma postura positiva e a uma maior articulação no trato com questões menos palatáveis.

CAPÍTULO 3 – Práticas Translúngues e suas Contribuições para a Educação em Língua Inglesa

Ainda no tocante à educação linguística e a sua relação com a disseminação da língua inglesa pelo mundo, vale ressaltar que essa língua é tida como a língua global que opera a conectividade produzida pela internet. Tal relação vem sendo estudada, discutida, criticada e, nesse processo, a língua inglesa tem sido classificada em múltiplas nomenclaturas – Língua Global, Língua Franca Global, Língua Mundi, Língua Internacional, Inglês Global, novi-língua, dentre outros termos – denotando distintos conceitos como se pode observar dos postulados de autores, que, de acordo com suas linhas de pensamento, lançam luz sobre a difusão dessa língua bem como seus inerentes pontos positivos e negativos. Entre esses autores, cito Canagarajah (1999, 2006), Jenkins (2007); Kachru (1985, 2004); Rajagopalan (1999, 2003, 2004, 2014); Harmer (2007), Phillipson (1992, 2014); Kirkpatrick (2006, 2007) e Pennycook (2004, 2010).

Alguns desses teóricos, apontam para o fato de que, ao mesmo tempo que o idioma se espalha pelos quatro cantos do mundo, não se mantém conforme os padrões originalmente ingleses, já que é intensamente transformado pelas influências daqueles que o incorporam ao seu cotidiano linguístico.

Canagarajah (2006) indica que historicamente a língua inglesa tem servido como língua franca em pelo menos dois sentidos. No século XVI, na ocasião da colonização, quando a língua se espalhou pelas colônias e passou a ser falada não somente para comunicação entre colonizadores e colonizados, como também entre os próprios colonizados e, num segundo momento, a partir dos anos 1950, principalmente com o advento da globalização, trouxe novas noções de interação humana nos segmentos social, econômico, cultural etc. O autor, resalta ainda que

Esses dois movimentos históricos apresentam desafios diferentes para o Estado-Nação: enquanto um afirma a língua local contra a negligência sofrida durante a imposição da língua inglesa no período colonial, a globalização reinsere a necessidade pela língua inglesa para o modo de vida pós-moderna. Enquanto o fim da colonização foca nas práticas linguísticas no Estado- Nação, a globalização torna as fronteiras nacionais porosas e traz influências linguísticas de fora. É como se um processo histórico tivesse sido consumido pelo outro, antes mesmo do primeiro ser finalizado.⁴² (CANAGARAJAH, 2006, p. 202, tradução minha)

⁴² These two historical movements present different challenges for the nation-state: while the first involved affirming the local language against the neglect suffered during the imposition of English during the colonial period,

O especialista afirma que com a globalização “o inglês tornou-se uma língua de contato para uma variada gama de comunidades (fora do império britânico)”⁴³(CANAGARAJAH, 2006, p. 197, tradução minha). E, desenvolvendo um estudo comparativo com colegas que tratavam desses aspectos da língua, o autor conclui que

Os teóricos estão agora alternando modelos de *Global English* que traçam a relação entre comunidades em situação mais fluida e igualitária. Muitos estão adotando a posição de que o inglês é uma língua heterogênea como múltiplas normas e sistemas diversos. Enquanto as variedades nacionais se mantêm locais, os falantes desenvolverão novas normas para a comunicação internacional.⁴⁴ (CANAGARAJAH, 2006, p. 199, tradução minha)

Em relação à eficácia da comunicação, em meio a tanta heterogeneidade, Canagarajah verifica que

Os falantes além das fronteiras nacionais realizam uma comunicação efetiva. O que os ajuda são estratégias discursivas de negociação sociolinguísticas e pragmáticas. Temos que considerar, entretanto, como a comunicação efetiva tende a ser baseada não na uniformidade gramatical ou na competência formal, mas em pragmática e performance. Esse tipo de orientação nos ajudará a reconciliar-nos à realidade de inglês como língua heterogênea com um sistema e normas gramaticais plurais, acomodando a expressão de diversos valores e identidades locais.⁴⁵ (CANAGARAJAH, 2006, p. 211, tradução minha)

Jenkins (2007) se refere a Língua Franca como “um contexto de comunicação específico: o inglês sendo usado como Língua Franca, a língua de escolha comum, entre falantes com históricos linguísticos e culturais distintos”⁴⁶ que, não partilhando da mesma língua materna, a fim de se comunicar, adotam o inglês como uma língua de contato, por vezes, sua segunda língua.

globalization reinserts the need for English for postmodern life. While decolonization focuses on language practices within the nation-state, globalization makes national borders porous and brings in linguistic influences from outside. It is as if one historical process got subsumed by another before the first process was complete.

⁴³English has become a contact language for a wider range of communities (outside the former British empire).

⁴⁴ scholars are now moving to alternate models of global English that chart the relationship between communities in more fluid and egalitarian terms. Many are adopting the position that English is a heterogeneous language with multiple norms and diverse systems. While all national varieties will be local, speakers will develop new norms for international communication.

⁴⁵ The speakers across national borders achieve effective communication. What helps them are sociolinguistic, pragmatic, and discourse strategies of negotiation. We have to consider, therefore, how effective communication may be based not on a uniform grammar or formal competence, but pragmatics and performance. Such an orientation will help us reconcile ourselves to the reality of English as a heterogeneous language with a plural grammatical system and norms, accommodating the expression of diverse local values and identities.

⁴⁶ a specific communication context: English being used as a lingua franca, the common language of choice, among speakers who come from different linguacultural backgrounds.

Para entender o fenômeno do crescimento do uso de língua inglesa no mundo, Kachru (1985) propôs o modelo dos três “círculos do inglês” – círculos interior, exterior e crescente (*inner, outer, expanding circles*, respectivamente), demonstrando, através de uma categorização da situação dos diferentes países que falam a língua inglesa que ela possui três círculos de influência. No círculo interior encontram-se os países em que o inglês é a língua materna; no exterior, situam-se os países que têm o inglês como segunda língua por alguma razão histórica ou cultural e no círculo crescente estão os demais países do mundo que aprendem o inglês como língua estrangeira. Se sua teoria é válida, aqui nos situamos.

O acaloramento das discussões acerca dos *World Englishes* levou o estudioso a refletir sobre seu trabalho e a amadurecer suas ideias na reelaboração de sua teoria dos círculos. Destarte, Kachru (2004), em contato com os estudos de suas contrapartes, redefine sua teoria e não mais situa países, mas falantes, de modo que mantém, nesta fase de seus estudos, o *inner circle* – falantes nativos da língua inglesa, renomeia o *outer circle* como *high proficiency non-native speakers* – falantes proficientes da língua inglesa. E ao invés de *expanding circle*, nomeia *low proficiency non-native speakers* - falantes cujas habilidades linguísticas em inglês são frequentemente consideradas fora do padrão.

Rajagopalan (2003) denuncia a expansão da língua inglesa pelos quatro cantos do mundo e postula que tal alastramento não deva ser percebido como um fenômeno apolítico ou neutro. Segundo o autor, trata-se do implemento da agenda do imperialismo linguístico que tem afetado diretamente a educação linguística. Advindo na esteira da globalização, o imperialismo linguístico configura-se em práticas pautadas na “estadunidização” das diversas culturas, causando o apagamento de identidades linguísticas e culturais dos falantes, causando assim, um efeito avassalador sobre as sociedades.

O autor pontua que principalmente em países do terceiro mundo, o imperialismo linguístico, através da propaganda das maravilhas operadas pela língua inglesa, acaba propondo uma educação linguística baseada em orientações reprodutivistas e imediatistas que enaltece a cultura, os valores e o *modus vivendi* dos falantes nativos dessa língua e promove sua divulgação. Tal postura desvaloriza as questões locais, de imenso valor patrimonial e corrobora para o processo da globalização cultural que, em certa medida, converge para o processo de homogeneização cultural,

quando aspectos, como o inglês como língua franca global da contemporaneidade, o individualismo e consumismo exacerbados dos americanos bem como culturas hegemônicas impactam o cenário mundial e se consolidam como único modo possível de vida.

Ainda no tocante à difusão da língua inglesa, Rajagopalan (2014) ressalta que

A língua se tornou uma espécie de “língua mundi” ou a que prefiro chamar de “World English” (RAJAGOPALAN, 2004, 2005, 2006) é uma “novi-língua” em plena acepção desse termo popularizado por George Orwell. Ela já escapou das mãos dos ingleses, dos norte-americanos, dos australianos, dos novo-zelandeses, enfim de todos aqueles que até bem pouco tempo atrás eram tidos como proprietários do idioma. [...] o World English (diferentemente, da língua inglesa no sentido restrito) pertence a todos aqueles que dela fazem uso por mais rudimentar ou precário que seja. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 76)

Harmer (2007) acredita que “a pessoa que fala o *World English* é, talvez, capaz de lidar com uma gama bem maior de variedades da língua inglesa do que uma pessoa que fica presa às atitudes e competências do falante nativo”⁴⁷. Também Rajagopalan (2004) pensa que a procura por parâmetros de fala cada vez mais semelhantes aos dos falantes nativos tornam o repertório linguístico das pessoas mais limitante e limitado: “quem não consegue se comunicar em inglês com uma pessoa com sotaque grego ou punjabi é comunicativamente deficiente”⁴⁸ (RAJAGOPALAN, 2004, p. 115).

Phillipson (2014) afirma que, embora aconteça o oposto, o *Global English* deve ser visto mais como projeto do que uma realidade que atende a premissa de processos de hierarquização da língua, limitando o acesso de falantes a outras línguas. Segundo o teórico, há um jogo ideológico articulado através da língua inglesa e seu reconhecimento como língua franca, configurando-se como um “linguicismo banal”, porém pernicioso, pois esconde os interesses particulares dos britânicos e dos norte-americanos em consolidar suas línguas como capital de poder e influência. Assim, segundo Phillipson (2014) há a intenção de disseminá-la sobretudo, apolítica e acriticamente, como superior, avançada e moderna, favorecendo os objetivos de grupos hegemônicos, como se pode constatar quando ele alerta a respeito do fato de

⁴⁷ The person who speaks World English is perhaps capable of handling a much wider range of varieties of the English language than a person who is stuck with the attitudes and skills of the native speaker.

⁴⁸ anyone who cannot communicate in English with a person with a Greek or Punjabi accent is communicatively disabled

A indústria da língua inglesa tem se expandido massivamente e é de maior importância para a economia britânica. Seus constituintes-chaves são editores, departamentos universitários de Linguística Aplicada e de Ensino de Língua Inglesa, Escolas de idiomas, multimídia de Ensino de inglês da BBC e consultorias educacionais em todo o mundo.⁴⁹ (PHILLIPSON, 2014, p. 11)

De acordo com Phillipson (1992) “a legitimação do imperialismo linguístico do inglês faz uso de dois mecanismos relacionados ao planejamento educacional linguístico: o primeiro diz respeito à língua e cultura (anglocentricidade) e o outro à pedagogia (profissionalismo)⁵⁰.” Assim como Phillipson, para o teórico Rajagopalan (2014, p.18), a educação linguística consiste em “uma atividade imbuída de conotações políticas” e reforça a ideia de que

O professor de línguas tem a responsabilidade – e o dever – de agir em conformidade com a macropolítica vigente – o que não o isenta, na qualidade de um profissional capacitado, de ter suas próprias opiniões a respeito de não só como conduzir suas práticas pedagógicas, mas também como e por que ensinar determinadas línguas como parte do currículo escolar em detrimento de outras. (RAJAGOPALAN, 2014, p. 74)

Em se tratando da opção por um modelo de educação linguística que obtivesse maior êxito, Kirkpatrick (2006) conclui que “um modelo baseado em língua franca é mais sensato naqueles contextos comuns e variados em que a principal razão para o aluno aprender o inglês seja para se comunicar com outros falantes não nativos.”⁵¹ O referido autor, em outra obra, salienta dois contrapontos dos modelos hegemônicos da língua inglesa: por um lado, eles gozam de prestígio, são legitimados e aceitos como padrão, por outro lado, com o crescimento do número de falantes não nativos da língua inglesa, esses modelos, não necessariamente dispõem da garantia de ser mais inteligíveis internacionalmente. (KIRKPATRICK, 2007)

Entre esses autores que denunciam os interesses britânicos e norte-americanos que subjazem a expansão da língua inglesa pelo mundo pode-se citar, ainda, Pennycook (2004) que explicita as razões pelas quais a educação linguística tem se pautado numa abordagem simplista e funcional. Segundo o estudioso, desde o fim da segunda Guerra Mundial, com o prestígio que os

⁴⁹ The English language industry has expanded massively and is of major importance for the British economy. Its key constituents are publishers, university departments of applied linguistics and English teaching, language schools, BBC multi-media English teaching, and educational consultancies worldwide.

⁵⁰ the legitimation of English linguistic imperialism makes use of two mechanisms related to linguistic educational planning: the first concerns the language and culture (anglocentricity), and the other to pedagogy (professionalism)

⁵¹ a lingua franca model is the most sensible model in those common and varied contexts where learner major reason for English is to communicate with other nonnative speakers.

Estados Unidos passaram a ganhar, a língua inglesa, passa por um estado de mistificação. O teórico discorre sobre o fato de a língua inglesa ser um mito, mas não no sentido de falsidade, mas de uma historieta que considera a expansão desse idioma mundo afora e adentro como algo natural, neutro e benéfico e que tem sido contada de geração em geração, ganhando proporções imensuráveis. Seu esforço parece ser desconstruir essa concepção dessa língua, mostrando seu lado perverso e coadjuvante da tirania da globalização: a ilusão em que submete muitas pessoas que o estudam e se veem fora do “padrão” acreditando nunca serem capazes de “internalizar o modo correto de expressar-se com ele / nele” bem como a exclusão que ele as subordina ao privilegiar certos dialetos, países, culturas e tipos de epistemologia.

Pennycook (2010) assinala, ainda, que o conceito de inglês global não deva ser ditado por um modelo imperialista que sugere que o mundo está sendo homogeneizado pela língua inglesa ou pela visão de *World Englishes* que focam na heterogeneidade das variedades da língua, pois

Os *World Englishes* não têm um ponto de origem, pois, sua origem, na verdade, é múltipla, co-presente e global. Os ingleses globais não se tornaram relevantes porque a língua se espalhou e se adaptou, mas o são, porque compartilham diferentes histórias. Assim como o hip-hop, a língua inglesa sempre foi aborígine. Tal visão desafia mitos centrais de visões recentes sobre a língua inglesa, sejam elas linguístico-imperialistas, *World Englishes* ou inglês como língua franca.⁵² (PENNYCOOK, 2010, p. 204)

A esse respeito, Canagarajah (1999, p. 208), escreve que “Embora se admita que o inglês continuará sendo uma língua global, é necessário tomar medidas para que se protejam as línguas ameaçadas de extinção e que se assegure a integridade das minorias”. Nesse artigo, ele desenvolve uma crítica ao trabalho de Rajagopalan acerca do imperialismo linguístico (IL) e do hibridismo linguístico (HL). Segundo Canagarajah (1999), o teórico Rajagopalan (1999) acerta em criticar o IL, porém seus argumentos não apresentam consistência, já que, a seu modo de ver, o autor invoca a condição de mistura cultural e linguística de acordo com o hibridismo e desestabiliza identidades somente para provar que comunidades monolíngues e contextos históricos motivados pela retórica do IL não existem mais, contudo ele não explora os modos nos quais as condições do HL podem

⁵² World Englishes do not have a point of origin, because their origin is actually multiple, co-present and global. Global English have not become relevant, because the language has spread and adapted, but they are, because they share different stories. Like hip-hop, the English language has always been Aboriginal. Such a view challenges central myths of recent views on the English language, whether linguistic-imperialist, World Englishes or English as a lingua franca.

ser exageradas para ignorar certas realidades de poder no mundo contemporâneo, da mesma forma em que o HL tem potencial para resistir a tipos de imperialismo articulado pelo modelo do IL. Dessa maneira, Canagarajah (1999) discorda da teoria de Rajagopalan (1999) no ponto em que depois de questionar as definições monolíticas de língua, cultura e identidade, este passa a desenvolver uma orientação para o poder não menos monolítica.

Em vista disso, Canagarajah (1999) acredita que essa perspectiva tem efeito negativo sobre os professores, uma vez que as relações de poder limitam seu trabalho e qualquer forma de negociar essas relações apenas resultará em reprodução do domínio de uma língua ou outra. Sua crítica a Rajagopalan (1999) é devido à tentativa que este faz de substituir um sistema de relações de poder por outro, pois sua resposta à violência da política linguística é meramente, de acordo com o teórico, uma questão de negócio, de modo que professores são estimulados a se preocuparem com tarefas imediatas de fácil acesso dentro dos limites da sala de aula e / ou dos livros didáticos.

Da mesma forma, para este crítico linguista, os professores não têm culpa porque os princípios da dominação são irrelevantes ao seu trabalho. Os professores se apressam em fazer vistas grossas às tentações políticas e ideológicas, separando sua sensibilidade moral e consciência social de suas profissões. Rajagopalan (1999), com base nas palavras de Canagarajah (1999), espera que esses profissionais adotem uma atitude pragmática estreita. Depois de um desvio através do campo minado da cultura de guerra e política linguística, ele promove uma orientação de ensino funcional e uma concepção de instrutores habilidosos ao invés de intelectuais informados.

Ao analisar o debate entre esses dois grandes estudiosos, constato que se trata de uma generalização imprudente da parte de Canagarajah (1999) assumir que os professores de língua fazem vistas grossas às políticas e à ideologia de dominação e que essas questões se desassocia de sua prática pedagógica. Embora haja os professores que preferem não se preocupar com essa questão e fazer seu trabalho de instrução técnica de línguas, há aqueles que, pelo contrário, se inquietam e que buscam justamente transcender os domínios da educação linguística como ensino de códigos, em busca de uma construção de sentido mais profunda, considerando as relações de poder que se estabelecem não somente nessa prática, mas nas interações sociais que elas envolvem. Pode-se dizer que essa, entre tantas outras pesquisas, prova que a classe docente tem buscado se informar e viabilizar que seus aprendizes também se informem para enfrentar essas forças coercitivas com maior poder de articulação e agenciamento.

Deslizes à parte, Canagarajah (1999) desenvolveu um vasto trabalho acerca de políticas linguísticas e ideologia, sendo que um dos conceitos sobre o qual discorre é o de *Translanguaging*, (CANAGARAJAH, 2013). uma concepção de prática social relacionada à linguagem. Essa prática social, denominada *translanguaging* pode ser definida como: o processo através do qual, falantes multilíngues tratam as línguas que falam como “um sistema de comunicação integrado.⁵³” (CANAGARAJAH, 2011, p. 401). Pode ainda ser entendida como o ato realizado por bilíngues de acessar características linguísticas diferentes ou vários modos do que são descritos como línguas autônomas, para maximizar seu potencial comunicativo.

Conforme García (2009) postula, *Translanguaging* consiste em

uma abordagem ao bilinguismo que é centrado, não em línguas como tem sido o caso, mas em práticas de bilíngues que são prontamente observáveis...práticas discursivas múltiplas que os bilíngues empenham a fim de fazer sentido de seus mundos bilíngues.⁵⁴ (GARCÍA, 2009, pp.44-45)

Se essas definições convêm, então, *Translanguaging* é uma prática de que há muito tempo tem-se lançado mão, por ser um fenômeno que ocorre toda vez que há comunicação, independentemente de ser ou não em uma zona de contato onde a língua inglesa domine, já que essa prática, além de palavras e cognição, depende também da ação significativa no mundo empírico para acontecer.

Conforme supramencionado, embora alguns trabalhos atribuídos às turmas de 6º e 8º anos sejam escritos em língua inglesa, dependendo da complexidade do tema, todos são apresentados oralmente, porém como esses alunos não possuem um amplo repertório em língua inglesa, foi combinado que sempre comuniquem seu trabalho da maneira como conseguem: alguns apresentam em língua portuguesa, pois se sentem mais confortáveis com sua língua materna, já outros, se arriscam, misturando as duas línguas conforme se expressam para o grupo.

Um exemplo desse tipo de atividade, foi um projeto que preparei para trabalhar com as turmas de 8º ano, cujo principal objetivo foi ajudá-los a pensar em temas pertinentes para serem

⁵³ an integrated system.

⁵⁴ an approach to bilingualism that is centered not on languages as has been often the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable ... multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds.

aprofundados para o Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA)⁵⁵ no ano seguinte. Na primeira aula da sequência, levantei com as turmas os assuntos que consideravam interessantes para pesquisar, escrever a respeito e apresentar para a classe. Combinamos que trabalhariam em grupos de 5 a 6 pessoas e cada membro pesquisaria em casa sobre o assunto, tomando notas do que achasse significativo para o trabalho e, na semana seguinte, se reuniria com seu grupo em sala de aula para discutir as anotações e sintetizar as ideias para a apresentação, elaborando também uma questão sobre o assunto para a classe.

Para a semana seguinte deveriam trazer o mesmo trabalho em língua inglesa para entrega que poderia ser feito com a ajuda de dicionários, tradutores online etc. A orientação para o trabalho a ser entregue, assim como para todos os demais, foi que este fosse manuscrito, que tivesse uma capa com o tema escrito em Língua inglesa, o nome, a turma, a disciplina, o nome da professora e da escola. Quanto à organização interna, o trabalho deveria ser composto por pelo menos três parágrafos: um para apresentar o tema, o segundo para aprofundá-lo e o último para concluí-lo, deveria ter ainda uma ilustração ou ilustrações, desenhadas, pintadas ou impressas, que simbolizassem o tema e, por fim, a indicação das fontes utilizadas para pesquisá-lo.

Os temas escolhidos pelas 5 turmas de 8º anos foram Racismo, Feminismo, Machismo, Violência contra mulheres, Violência contra a comunidade LGBTQIA+, Adoção, Direitos e Deveres da Criança e Adolescente, Medicina Alternativa, Descarte de lixo tóxico, Reciclagem, Gravidez na adolescência, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e alguns temas ligados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS's) da ONU.

Na segunda aula, aquela em que deveriam levar suas anotações para a discussão em grupo, em todas as turmas, houve bastante falta e poucos alunos realizaram a tarefa, havendo casos em que nenhum membro do grupo havia feito. Na semana seguinte, mais faltas e todos os presentes se reuniram em grupos para a apresentação, mas poucos foram os grupos que levaram o trabalho para

⁵⁵ Na rede municipal, o ensino fundamental é dividido em ciclos, sendo o primeiro denominado Ciclo de Alfabetização, que por sua vez compreende as turmas do 1º ao 3º ano; o segundo, Ciclo Interdisciplinar, que envolve as turmas do 4º ao 6º ano e o terceiro, Ciclo Autoral, que situa as turmas do 7º ao 9º ano. Esse ciclo se caracteriza pela construção de conhecimento a partir de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e se concretiza no 9º ano, com o Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA – elaborado pelos alunos e acompanhado sistematicamente pelo professor orientador de projeto de sua escola.

a entrega. Houve os que prometeram para a próxima aula, houve os que ainda precisavam concluir o trabalho e a maioria, simplesmente, não entregou o trabalho escrito.

Será que isso aconteceu porque pedi que essa atividade, especificamente, fosse feita em língua inglesa? A resposta é sim e não. Sim, porque a maioria desses alunos, percebem o tratamento que os professores das demais disciplinas e a gestão da escola dão às aulas de inglês, artes, leitura e informática. Há comentários e sutilezas subliminares que implicam na impressão de que essas disciplinas não fazem diferença no processo educativo. Assim que ingressei na rede pública, em várias ocasiões professores de matemática, português, ciências, história e geografia chegaram a pedir que eu cedesse algumas de minhas aulas para eles passarem provas ou recuperação paralela para os alunos e eu nunca cedi, alegando que, se eles que tinham de quatro a cinco aulas semanais, estavam sem tempo para dar conta de suas demandas pedagógicas, eu, com apenas duas aulas semanais estava em situação ainda pior. Uma professora de língua portuguesa chegou a retrucar com “Ah, mas é inglês, né?”

Do mesmo modo, quando proponho algum projeto em parceria a resposta é sempre “Ai, estou atrasada(o).” ou “Então, trabalho esse tema todo ano, mas esse ano, não planejei abordar isso.” ou ainda, “Ai, vamos combinar para o semestre que vem? Aí estou mais tranquila?” no semestre seguinte: “Ai, menina, ainda estou toda enrolada!” e ainda pior: “Ah não! Isso dá trabalho demais, tô fora. Esse seu entusiasmo é fogo de palha de novato, daqui a pouco isso passa! O pessoal chega querendo mudar o mundo, mas tudo se vai com o fim do probatório. Eu também fui assim.”

Além disso, muitas são as vezes em que a gestão tira alunos das aulas de inglês para resolverem alguma pendência burocrática na secretaria e sempre deixam para fazer comunicados longos durante essas aulas “menos relevantes”. Uma vez, uma das assistentes de direção, bateu à porta da sala e chamou uma aluna para ajudá-la a fazer a contagem dos alunos. Quando a aluna respondeu que apresentaria um trabalho naquele momento, a assistente de direção disse, piscando para mim: “Mas não é aula de inglês? Depois você apresenta”. A menina, confusa, olhou para mim e, felizmente, recusou-se a sair da aula dizendo “Ah, não! Me preparei bastante para essa apresentação e prefiro apresentar logo de uma vez”. Alguns alunos pediram para ir, mas a assistente optou por pegar alguém de outra sala. Muitos, no lugar dessa aluna, teriam ido com prazer, outros, iriam para não contrariar a gestão.

Diante de situações como as descritas acima, os alunos acabam internalizando que a língua inglesa não tem peso em sua formação, uma vez que, se para educadores, inglês é uma disciplina neutra – para não dizer inútil – no processo educativo, não passando de uma disciplina para os alunos relaxarem, para os alunos não há nenhum problema se não participarem da aula de língua inglesa ativamente ou se não realizarem uma atividade que demande um maior esforço. Está tudo bem, pois sabem que “vão passar de ano”, uns “porque não faltam”, outros, porque “fazem todas as lições de português, ciências e matemática”

Mas, voltando à pergunta: Será que isso aconteceu porque pedi que esse trabalho, especificamente, fosse feito em língua inglesa? A resposta é, também, não, porque a maioria dos trabalhos para entrega podem ser redigidos a critério do aluno, seja em língua inglesa, em língua portuguesa ou misto e mesmo assim, a maioria não entrega. E dos poucos que entregam, menos ainda observam os critérios estabelecidos quanto à quantidade mínima de parágrafos, organização geral e indicação de fontes.

Não obstante, não posso considerar que incentivar essas entregas e apresentações tenham sido um fracasso, pelo contrário, alguns trabalhos são feitos com tanta dedicação e esforço que me dão ânimo para não esmorecer diante de tantas adversidades e negativas. Alguns desses trabalhos se destacaram, embora seus autores tenham, obviamente, copiado o texto da internet, pois tiveram o critério de sintetizar seus textos dentro da organização proposta de modo que tivessem início, meio e fim. Percebo que os trabalhos na versão escrita, não apresentam muitas práticas translíngues e são elaborados em língua portuguesa ou inglesa, em alguns casos, com uma ou outra expressão que não encontraram nos dicionários ou no tradutor online. O oposto ocorre com relação às apresentações, como em qualquer circunstância, começam tímidas, mas logo se tornam naturais e engajadas e são, nessas ocasiões, que ocorre maior incidência de práticas translíngues, pois ao apresentar, procuram usar termos que já internalizaram e, ainda que não incentivados no caso de apresentações, lançam mão do que lhes apresentei nas aulas iniciais como *Survival Questions*: “How do you say ... in English?” “What’s the meaning of ...?” “How do you pronounce this word?”. Para qualquer outro momento das aulas, as *Survival Questions* são encorajadas, mas para apresentações recomendo que as empreguem com moderação.

Observei, ainda, que os temas Adoção⁵⁶, Direitos e Deveres da Criança e Adolescente⁵⁷ e aqueles relacionados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS's) da ONU⁵⁸, foram os que suscitaram discussões mais acaloradas e os que mais propiciaram e revelaram habilidades com a língua inglesa falada. Foram esses temas, também, que tiveram menor incidência das *Survival Questions* e de práticas translíngues. Penso que essa relativa facilidade para lidar com esses temas talvez se deva, em parte, ao fato de que em aulas anteriores tratamos de conteúdos que puderam ser reelaborados para esse trabalho, por exemplo, havíamos trabalhado os verbos modais para que os alunos falassem de suas obrigações domésticas, escolares, ecológicas e civis e das obrigações de seus pais perante a eles e a sociedade. Também fizemos recentemente um projeto sobre as várias formas em que a água é desperdiçada pelas pessoas e indústrias. Alguns exemplos das frases realizadas pelos alunos durante as apresentações sobre os temas Adoção e Direitos e Deveres da Criança e Adolescente são:

Apresentadora 1: “Adoption is an act of Love. It must be a privilege to be fathered or mothered by people who choose you.”

Apresentador 1: “I couldn't agree more. When you are biological offspring, your parents do not necessarily choose you. You just come.”

Apresentador 1: To my mind, Children and teens has the right of housing, alimentation, clothes, hygiene, schooling, entertainment.

Aluno 1: Yes, apoiado!

Os temas Medicina Alternativa⁵⁹ e Descarte de lixo tóxico⁶⁰ também animaram o debate e demandaram mais *Survival Questions* e práticas translíngues. Embora os alunos pudessem ter readaptado parte do conteúdo trabalhado previamente para esses temas, o desenvolvimento destes, por serem mais específicos, exigiu mais elementos externos ao objeto de estudo que temos regularmente – a realidade dos próprios alunos. Alguns exemplos das frases realizadas pelos alunos durante as apresentações sobre os temas Medicina Alternativas e Descarte de lixo tóxico são:

Apresentador 2: “Acu...” “How do you pronounce this?”

Apresentador 1: “Acupuncture”

⁵⁶ Vide apêndice H

⁵⁷ Vide apêndice I

⁵⁸ Vide apêndice J

⁵⁹ Vide apêndice K

⁶⁰ Vide apêndice L

Apresentador 2: “É, isso daí is about agulhas in you ears. It makes a reflex in sick organs of body. And... “Ai, fiquei com os mais difficult” “How...”

Apresentador 1: “Ayurveda”

Apresentadora 1: “Toxic waste, chemical material cause death, câncer, defects in babies, is radioactive and mutagenic. How do you say aquilo de tomar injeção in English?”

Apresentadora 2: “Injection”

Apresentadora 1: “No, idiot. O negócio de tomar injection.”

Os demais temas foram apresentados e debatidos, majoritariamente, em língua portuguesa, exceto por alguns alunos que optaram por comunicar-se nas aulas apenas em inglês. Esses alunos fizeram o uso de práticas translíngues somente quando percebiam que não eram compreendidos pelos colegas. Tal atitude revela que alguns alunos não acreditam que as práticas translíngues, apesar de encorajadas, sejam uma forma eficiente de se comunicar. Muitos, inclusive, a associam a galhofa e quando as praticam é para criticar os colegas e ou professores que eles acham que “não sabem falar o inglês.” Notei que alguns preferem falar apenas o português ou não falar nada durante a aula do que aproveitar esse recurso, para mim, tão natural.

Contrariando meus jovens críticos das práticas translíngues, García (2009) e Canagarajah (2013) defendem o translanguagem como uma maneira mais eficiente de se comunicar. Essa não é uma prática nova, mas certamente é uma nova tendência na linguística aplicada, que ao lado da Sociolinguística e sua ascendente, a Linguística luta pelo direito de se autodeclarar ciência porque descreve processos naturais como a língua e como esta comporta quando aprendida como língua estrangeira, além de lhe nomear e designar seus processos multifacetados.

“*Translanguaging* é um ato tão antigo quanto interagir e comunicar-se” (CANAGARAJAH, 2013), pois misturar dois registros ou línguas ou partes destes faz parte do processo inerente à aquisição de outra língua. Para exemplificar, poder-se-ia dizer que embora eu seja uma professora de língua inglesa há mais de vinte anos, a escrita acadêmica em língua inglesa para mim consiste, ainda, em um grande desafio, já que na minha prática cotidiana, não preciso desse registro. Assim, manter o registro formal acadêmico é muito complexo para mim e isso, muitas vezes, ocorre também em língua materna. Há a mistura de estilos porque às vezes é difícil saber se uma palavra ou expressão teria um sinônimo mais apropriado para o registro acadêmico. Outro exemplo: como estudante no nível básico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) é inevitável usar palavras em português para aprender novos sinais e há a necessidade constante de se misturar

português com sinais para que se consiga expressar uma frase ou conceito. Assim sendo, na vida de um estudante de línguas, sejam elas quais forem, entendo que *Tranlanguaging* possa ser constante, essencial e imprescindível.

Pode ser que *Tranlanguaging* seja o modo mais apropriado para se aprender outra língua, levando-se em conta uma educação linguística que transcenda a codificação da língua, se a compararmos com as visões monolíngues de aquisição linguística. Além de *Translanguaging*, há três visões de aprendizagem linguística: a subtrativa, segundo a qual para aprender inglês, necessariamente tem-se que esquecer o Português – prática muito difundida entre os institutos de idiomas mais populares; a visão aditiva, em que o português é a base para que se aprenda o inglês – prática associada aos institutos mais tradicionais de ensino de língua inglesa e, por fim, a visão recursiva, cuja ideia é que o português e o inglês possam ser utilizados de forma intercambiável numa situação real de interação e comunicação, de modo que quanto mais se lançar mão do português, mas aprofundar-se-á no aprendizado do inglês. A diferença entre essas três modalidades e o *Translanguaging* é que as três primeiras são arbóreas e *Translanguaging* é rizomática⁶¹, como Garcia (2009) defende:

[...]Translanguaging além de focar na língua em si e em como alguém pode relacionar o modo em que o padrão monolíngue é usado e descrito, deixa claro que não há fronteiras entre as línguas faladas pelos bilíngues. O que temos é um ecossistema de linguagem que é acessado. [...]⁶² (GARCIA, 2009, p. 47, tradução minha)

Com certa frequência, o conceito de *translanguaging* se confunde com o de multilinguismo. No entanto, esses dois conceitos são diferentes, porque o *translanguaging* considera língua além dos âmbitos da palavra e da cognição, na medida em que nessa modalidade, muitas línguas são vistas como um ecossistema de palavras, conceitos e sentidos, enquanto o multilinguismo considera a coexistência de línguas autônomas e separadas.

⁶¹ Conforme mencionado no capítulo II, *Árvore e Rizoma* são conceitos filosóficos construído por Deleuze e Guattari (2009), são modelos que não se opõem, mas representam modelos epistemológicos distintos. O modelo arbóreo é aquele que denota o pensamento linear, inflexível, baseado na organização hierárquica das relações, enquanto o rizomático sugere outra forma de organização, já que não há centro, hierarquia, ordem ou profundidade. O rizoma é processo de ligação da multiplicidade por ela mesma.

⁶² Translanguaging in addition to focusing on the language itself and how one can relate the way in which the monolingual standard is used and described, makes it clear that there are no boundaries between the languages spoken by bilinguals. What we have is a language ecosystem that is accessed.

No tocante à proficiência e à competência, segundo Canagarajah (2013), a proficiência não está no indivíduo, mas em palavras vazias e a competência consiste na capacidade de alguém converter língua em ação e usá-la para agir no mundo. Com relação ao inglês, à política linguística e à ideologia, segundo o teórico, a língua que hoje em dia é denominada Inglês não é original da Inglaterra, de modo que não existe “inglês puro” nem a afirmação “eu domino a língua inglesa.” Além disso, de acordo com Trimbur (2010) a língua inglesa sempre foi uma língua móvel, uma vez que as pessoas precisam de uma língua em comum para interagir entre si. A língua inglesa, para o referido autor, foi criada para servir o mundo dos negócios e a ideologia fundamentou todo o processo.

Como resultado, considerar as políticas linguísticas sem levar em conta a ideologia por trás delas seria um erro, desde que esta sempre determinou qual língua seria dominante e qual sucumbiria. As políticas linguísticas sempre suprimiram as necessidades dos grupos dominantes. Entretanto, não se pode naturalizá-la, mas investigá-la e criticá-la. Canagarajah (2013) afirma que, somente evitando que a ideologia continue a ser vista como um fenômeno natural, poder-se-á entender que a orientação monolíngue do conceito de língua é construída nos termos dessa mesma ideologia. Segundo esse pensamento, a língua está condicionada a uma comunidade ou território, é pura e separada de outras línguas, consiste em um sistema autônomo, em que a competência linguística é baseada em gramática ao invés de sê-lo na prática e de forma isolada de sua ecologia em relação às demais línguas.

Ao contrário disso, no âmbito de *Translanguaging*, a língua é performativa para a comunicação e é obtida através de escalas espaço-temporais e um conjunto de agentes e recursos, em que tudo pode ser a base para o aprendizado, inclusive a gramática de línguas diferentes, a multimodalidade, a alfabetização, as redes sociais etc. O aprendizado não é mais visto como algo puramente linear, às vezes ele acontece de forma rizomática: alguém pode aprender uma língua com a alfabetização, outro com a língua materna ou até mesmo com outra língua. No Brasil, por exemplo, alguns cursos de chinês lançam mão do inglês para apresentar os conceitos em chinês. Assim sendo, o conhecimento, de acordo com essa modalidade, é usado conforme é necessário, como uma prática social, como uma ação no mundo empírico: o que realmente importa são as estratégias das quais se lança mão para se fazer entender.

Paradoxalmente, como professora de inglês, vivendo no Brasil, onde há somente uma língua oficial: a língua portuguesa, onde o ensino / aprendizado de língua é regido, predominantemente, pela concepção de que a gramática é a base de todo o processo ao invés da ideologia, do gesto, da linguagem corporal, do afeto e /ou da emoção, em que os cenários não são considerados parte do processo para algumas pessoas, ainda é incompreensível pensar-se na adoção consciente e sistemática de práticas translíngues nas escolas de Educação de base.

Desse modo, ainda consideramos a cognição e não o contexto social ou a mente, ao invés da materialização linguística como o local da língua, o que pode ser exemplificado da seguinte forma: a língua portuguesa, que é falada de tantas maneiras diferentes, passa pelo crivo da ideologia, uma vez que uma criança ingressa na escola, pois lá lhe é ensinado que a variedade com que ela está tão acostumada e que usava tão eficazmente até então, deve ser evitada, pois precisa passar a utilizar a variedade eleita como forma correta pela classe dominante. Essa visão é, muitas vezes, confirmada e legitimada pelas classes não dominantes que desqualificam suas próprias práticas sociais de linguagem a favor da normatividade. No que diz respeito à educação superior, os poucos que conseguem ingressar, se deparam com enormes dificuldades, pois deles é exigido um repertório linguístico ecologicamente incorporado que nunca lhes foi ensinado durante os longos anos de educação básica.

Concernente ao ensino de língua inglesa, não se pode ignorar o fato de que, no Brasil, a língua inglesa tem o *status* de privilégio, de ser um diferencial, assim os departamentos de *marketing* dos institutos de idiomas disseminam a ideia de que esta língua é bastante valorizada no mercado de trabalho fazendo com que as pessoas a apreciem e busquem aprendê-la. Apesar da relevância dessa língua entre os brasileiros, de um lado o sistema educacional a adota no currículo durante toda a educação de base, de outro, poucos a aprendem na escola regular, devido à falta de investimento da parte do governo em infraestrutura e formação docente.

Assim, o ensino desse “bem precioso” fica relegado à iniciativa privada e, por essa razão, existem somente na cidade de São Paulo, mais de 30 bandeiras de Escolas e / ou Institutos de Idiomas⁶³ e, considerando que cada bandeira tenha pelo menos uma escola em cada bairro, chegar-

⁶³ <http://www.cursos-de-ingles-saopaulo.com/escolas-de-ingles/> (consultado em 24 de novembro de 2022)

se-ia à conclusão de que há milhares desses institutos em todo o território nacional. Tanto a escola regular como esses institutos de idiomas adotam as supracitadas visões monolíngues⁶⁴ e arbóreas de aquisição linguística, enquanto a escola regular se baseia nas abordagens aditiva e recursiva, as escolas especializadas fundamentam suas metodologias na abordagem subtrativa de aquisição de linguagem. Horner, Lu, Royster e Trimbur (2011) oferecem uma alternativa para essa situação, chamando atenção para o que consideram um novo paradigma.

[...] uma abordagem translíngue, que não vê as diferenças entre as línguas como uma barreira a ser transposta, ou um problema a ser resolvido, mas um recurso para a produção de sentido na escrita, na fala, na leitura e na compreensão auditiva [...] a abordagem translíngue não pergunta para a escrita se a língua é padrão ou não, mas o que quem a escreve está fazendo com ela e por quê. [...]⁶⁵ (HORNER, LU, ROYSTER and TRIMBUR, 2011, pp. 303-05)

Ainda, feita uma breve descrição do cenário brasileiro com relação a como o aprendizado de línguas é visto por aqui, admito que adotar *Translanguaging* pedagogicamente consiste em uma iniciativa inovadora, mas não descarto o risco de que, por aqui, muitos diplomas e empregos cairiam por terra caso alguém tentasse insistir nessa ideia por conta própria. Isso aconteceria porque nos últimos tempos, tanto os professores como os alunos têm sido submetidos a testes que medem sua capacidade de planejar / participar de aulas e comportar-se diante dos conteúdos trabalhados de acordo com os princípios monolíngues e arbóreos das instituições em que lecionam / estudam.

Ademais, *Translanguaging* também é considerada por quem a pratica como um ato de resistência e empoderamento, mas, no Brasil, boa parte dos professores que trabalham em escolas e institutos especializados e até mesmo em universidades, onde as aulas são ministradas em língua inglesa, bem como os alunos que se matriculam nesses cursos, ao interagirem usando essa língua, não têm o interesse de reafirmarem suas identidades como brasileiros, pelo contrário, lutam para apagar o mais ínfimo traço que os caracterize como falantes brasileiros, pois querem pertencer a um grupo seletivo de falantes que são reconhecidos – ainda que apenas entre eles mesmos – como *native-like speakers*. Quando destaco “ainda que apenas entre eles mesmos” refiro-me às inúmeras

⁶⁴ Modelos educacionais cuja orientação é monolíngue sugerem que apenas se pode aprender uma língua por ela mesma, rechaçando o uso e outras línguas como formas de acessar o idioma alvo.

⁶⁵ a translational approach, which does not see differences between languages as a barrier to be overcome, or a problem to be solved, but a resource for producing meaning in writing, speaking, reading and listening comprehension [...] the translational approach does not ask writing whether the language is standard or not, but what the writer is doing with it and why.

vezes em que esses *native-like speakers* se frustram ao interagir com estrangeiros que os reconhecem como falantes brasileiros, imediatamente, após a troca de poucas palavras.

Embora, a abordagem translíngue não defenda que tudo e qualquer coisa seja sempre considerado certo ou que a competência linguística não seja mais relevante, no Brasil, essa abordagem será evitada pelos grupos dominantes que ditam as regras acerca do que é apropriado e até que ponto algo pode ser considerado relevante ou lucrativo, bem como seus apoiadores oprimidos, que seriam refutados por Kubota (2008) quando ela postula que na interação humana, tanto o interlocutor como o falante deveriam compartilhar as responsabilidades para que a comunicação ocorra. Contudo, inúmeras foram as vezes em que professores universitários desconsideraram os trabalhos de seus alunos porque “embora o desenvolvimento e a fundamentação teórica estivessem bons, havia muitos problemas relacionados à língua e o melhor que se tem a fazer é procurar um bom curso de inglês antes de se matricular no curso de Letras nesta instituição”. Não somente certos professores são exigentes, mas também alguns alunos, que em muitas ocasiões reclamam de professores que “atrapalharam seu desenvolvimento no curso” porque não se importavam quando os outros alunos falavam em português na aula e permitiam que eles realizassem o “*codemesh*”⁶⁶ livremente” para se comunicar.

Apesar do histórico brasileiro de ensino e aprendizagem de línguas brevemente descrito acima, em consonância com as instituições que não abrirão mão da gramática descontextualizada em prol da consciência linguística, é reconfortante saber que há brasileiros fazendo um esforço para defender a *Translanguaging*, que segundo Canagarajah (2013) é um novo verbo que descreve uma velha prática e, como provou através de muitos exemplos, trata-se de uma rica abordagem por reconhecer a agência como uma característica crucial e um propósito de comunicação. Talvez admitir essa perspectiva significa possibilitar um futuro em que preservar a própria identidade ao comunicar-se, seja num registro distinto ou numa língua estrangeira não mais será entendido como uma falha, mas como a escolha de uma concepção de língua menos limitante, tornando o *codemeshing* um ato de empoderamento também aqui no Brasil, terra em que, no momento, o que vale é parecer um falante nativo.

⁶⁶ O termo *codemesh* foi empregado aqui, para manter a fala de uma pessoa não familiarizada com o termo *translanguaging*. Contudo vale salientar que, corroborando Garcia (2009) entendo *codemesh* e *translanguaging* como uma mesma prática. Já para Canagarajah (2013;2015), esses dois conceitos trata-se de práticas distintas.

Por um lado, os postulados de Canagarajah (2013) e de Pennycook (2004) no tocante a língua, políticas linguísticas, ideologia e exclusão, o comportamento das autoridades do sistema educacional no Brasil diante do ensino / aprendizagem de língua inglesa, bem como a mentalidade do brasileiro que investe no seu potencial para se tornar um *native-like speaker*, nos remete à postulações de Santos (2007) acerca do pensamento abissal em que diz que

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. [...] Em cada um dos dois grandes domínios — a ciência e o direito — as divisões levadas a cabo pelas linhas globais são abissais no sentido de que eliminam definitivamente quaisquer realidades que se encontrem do outro lado da linha. (SANTOS, 2007, pp.71;73)

Por outro lado, as alternativas apresentadas pelo próprio Canagarajah (2013), Garcia (2009), Horner, Lu, Royster e Trimbur (2011), Kubota (2001) e Trimbur (2010), também alude à teoria de Santos (2007) no que se refere a seu conceito de ecologia dos saberes. Assim,

O pensamento abissal continuará a auto-reproduzir-se — por mais excludentes que sejam as práticas que origina — a menos que se defronte com uma resistência ativa. Assim, a resistência política deve ter como postulada a resistência epistemológica. Como foi dito de início, não existe justiça social global sem justiça cognitiva global. Isso significa que a tarefa crítica que se avizinha não pode ficar limitada à geração de alternativas: ela requer um pensamento alternativo de alternativas. É preciso um novo pensamento, um pensamento pós-abissal. [...] O pensamento pós-abissal pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul. Ele confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes, na medida em que se funda no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes se baseia na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. (SANTOS, 2007, pp.83;85)

Em se tratando do postulado da resistência epistemológica, gostaria de trazer breves relatos de algumas ações que tenho praticado desde 2021, que a meu ver podem servir de exemplos de como romper com o pensamento abissal: incentivar práticas translíngues não somente em aulas de Língua Inglesa, como também em aulas de Língua Portuguesa e Projetos de Complementação de Jornada (CJ)⁶⁷. O primeiro relato tange a procedimentos numa de minhas turmas de 6º ano com

⁶⁷ Na rede municipal, existe a chamada Jornada Básica Diária (JBD), que consiste em 30 horas semanais de trabalho, sendo 25 horas/aula, 3 horas/atividade e 2 horas livres para a preparação de atividades, essas últimas, concernindo a

alunos venezuelanos, o segundo, numa de minhas turmas de língua portuguesa de 7º ano com duas alunas surdas de históricos escolares diferentes, pois ambas são alfabetizadas em Libras, mas apenas uma, em Língua Portuguesa e o terceiro, no Projeto CJ “Solta a Língua Inglesa”.

Em meados de 2021, na turma de 6º ano, recebemos um casal de irmãos venezuelanos, D. e F., alunos que chegaram a nossa escola e não falavam a língua portuguesa, mas se depararam com uma escola situada num país onde, além de se falar, se tem essa língua como a única língua de instrução. Desde o ano passado, sou professora de língua portuguesa nas turmas desses irmãos, no entanto, por conta de comorbidades, apenas voltei às salas de aula presenciais na segunda quinzena de setembro de 2021, após ter tomado a segunda dose da vacina contra a Covid-19. Assim, tive a oportunidade de conhecê-los, já que eles nunca tinham acessado as aulas virtuais síncronas que eu ministrava semanalmente e nem postavam atividades online.

Nos primeiros contatos, tive muitas dificuldades, pois eles não me compreendiam e eu pouco a eles. Felizmente, logo entendi que eu teria de fazer com eles o que eu já fazia artificialmente há muitos anos nos institutos de idiomas, onde eu tinha que esquecer que tinha uma língua em comum com os alunos e todas as vezes que eles falavam português, eu tinha que fingir que o que diziam me era ininteligível e mesmo assim consegui ensinar a grande maioria deles um outro idioma. Tive que resgatar da experiência daquele ato, outrora tirânico, uma possibilidade empática de ação para com aquelas duas crianças, que já estavam acuadas e que, por terem sido mal interpretadas, eram frequentemente convocadas à diretoria por serem “preguiçosas, por não saberem nada e não se esforçarem para aprender”, chegaram até, para se defender, a cometer atos racistas, pois eram hostilizados por colegas e professores. Encurtei os abismos, aparentemente intransponíveis, incentivando práticas translíngues nas aulas de língua portuguesa, permitindo que realizassem atividades em língua espanhola, intermediando debates com a classe onde eles pudessem se expressar em suas línguas, convencendo os colegas de que poderiam negociar com os irmãos, pois ensinariam nossa língua e, em troca, aprenderiam espanhol e a mais subversiva de

horas que podem ser cumpridas fora da escola. Caso não haja aulas atribuídas dentro das 25 horas que precisamos trabalhar diretamente com alunos, precisamos elaborar um projeto de complementação de jornada (CJ)- com atividades a serem ministradas aos alunos quando substituirmos algum dos docentes titulares.

todas as ações: sendo a última a chegar, fui a única docente a atribuir nota 10 para esses alunos, entre um festival de “zeros a três”.

Em 2022, ainda fui professora deles, que no 7º estavam em salas separadas e já apresentam resultados significativos na aquisição da língua portuguesa como segunda língua, mudaram a postura diante dos colegas e professores, e, pelo que percebi, se sentem mais confortáveis e motivados a ir à escola e realizar as atividades das diversas disciplinas, de modo que “os zeros a três” passaram a ser “cincos ou seis”. Durante um debate com a classe sobre xenofobia⁶⁸, quando esses irmãos ainda cursavam o 6º ano, percebi que ambos tentavam empregar algumas palavras em português nas suas falas, mas falavam majoritariamente em espanhol e, em muitos momentos, os colegas entendiam o que falavam. Alguns exemplos que colhi dessa interação foram:

Debatadora: “Creo que las personas xenófobas son muy crueles y no amigas.”

Debatedor 2: “No creo que sean crueles y enemigos, creo que son ignorantes.”

Debatedor 3: “Eu concordo com a D. É cruel mesmo e da vontade de estourar na porrada.”

Debatedor 4: “Ah! Então... eu concordo e discordo do F. (debatedor 2) Não acho que o povo xenofóbico seja cruéis, mas todo mundo sabe que as pessoas têm sentimentos e é muito ruim ser discriminado, né A. (Debatadora)? Que me chamou de “Seu preto!” naquele dia.”

Debatadora: “Ya me disculpé. Disculpa.”

Debatedor 2: “Si, as pessoas piensa que português es mejor que mi língua, pero son mis amigos y no puedo pegarles por eso.”

Em 2021, por questão de acúmulo ilícito, precisei ter um de meus cargos remanejado para a Diretoria Regional de Educação (DRE) a que pertence minha unidade escolar, assim, não perdi o vínculo, mas tive que assumir 25 aulas de Língua Portuguesa em cinco turmas de 7º ano na EMEF do CEU A. A., que se situa nas imediações da EMEF P. C. B., de modo que me foram atribuídas 50 aulas de Língua Portuguesa: 25 no CEU e 25 na C.B. Em duas das turmas do CEU, considerado na região um polo de referência em educação inclusiva, havia alunas surdas e constantemente quando o intérprete de uma ou de outra faltava, elas ficavam na mesma sala. Então ter ido para outra unidade escolar sem ter escolha, não foi tão ruim, pois além de conhecer novas pessoas e a praxe de um CEU, tive a sorte grande de ser professora de duas alunas surdas B. e K. e, entusiasmada com os eventos do Setembro Azul, ocasião em que na rede municipal se celebra e homenageia a comunidade surda, resolvi pôr em prática minhas poucas noções de Libras e fazer

⁶⁸Vide apêndice M

um experimento bilíngue, no qual todos os dias de aula, realizávamos a leitura das informações de lousa (cabeçalho, pauta e avisos) em libras e uma das aulas duplas de Língua Portuguesa de cada semana era totalmente dedicada ao estudo de Libras em que B. e K. eram as professoras e eu, sua auxiliar.

Não somente as meninas e eu, mas toda a classe se divertia muito e todos participavam com seriedade e dedicação das aulas de Libras, pois aos poucos estão se conscientizando de que nosso país é bilíngue e temos Libras como uma das línguas oficiais. Uma das coisas que percebi e que me deixou muito satisfeita ao implementar esse projeto, foi o fato de que nos dias de aula de Libras, ninguém faltava e os alunos dessa turma tinham um histórico de não serem muito assíduos. É possível que uma das razões pelas quais isso ocorria tenha sido porque já debatêramos mais de uma vez sobre a importância de aproveitar todas as chances que tivermos de aprender coisas, inclusive línguas, para alargarmos nossos repertórios linguísticos a fim de termos a possibilidade de comunicarmos com mais diversas pessoas e com isso ampliarmos nossa capacidade de leitura e interação no mundo. Além do mais, Libras é coisa nossa, por que não nos apropriarmos dela?

O projeto Bilíngue Português-Libras⁶⁹ consistiu em prática diária do cabeçalho e informações de lousa com a classe e uma vez por semana, apresentação de Temas diversos [um por aula (de Libras): alfabeto; apresentação pessoal (nome e sinal – equivalente a nosso nome em Libras, atribuído por uma pessoa surda de acordo com uma característica que essa pessoa considere marcante em nós); números; períodos / partes do dia; cumprimentos; dias da semana; meses do ano; alguns membros da família; alguns alimentos e bebidas; os 5 parâmetros da Libras] bem como a disponibilização de materiais (*handouts* dos temas trabalhados) para estudo; revisão constante do alfabeto e dos números; atividades práticas que variam entre sinalização de músicas (infantis); ditado datilológico; eventuais jogos de adivinhação envolvendo datilologia e descrição dos 5 parâmetros da Libras de sinais dos temas estudados.

Nas aulas em que realizamos libras, a intérprete L. que além de nos ajudar no intenso processo de translíngua, também gravava e / ou fotografava nossas práticas. Refiro-me ao processo como intenso porque envolvia a língua portuguesa, Libras e gestos, além de expressões

⁶⁹ Vide apêndice N.

faciais. Era um delicioso lançar mão de todos os repertórios possíveis a fim de comunicarmos, aprendermos, ensinarmos e o principal: nos divertirmos. Que saudade!!!

Abaixo, seguem os registros de dois desses momentos bilíngues.

Figura 5 - B. e eu, ensinando o alfabeto em Libras à turma.



Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora

Figura 6 - D. apresentando seu sinal aos colegas, mostrando que não o esqueceu.



Sinais

Fonte: Imagens feitas pela pesquisadora

Em 2022, de volta a minha unidade nos dois cargos, como fiquei com a incumbência de lecionar apenas 15 aulas também de Língua Portuguesa no cargo de Língua Inglesa, precisei apresentar o Projeto CJ, que nomeei como “Projeto Solta a Língua Inglesa”. O projeto foi desenvolvido para a conversação, mas abarca um *quantum* de pesquisa, de registro, de leitura, de tradução de expressões, de canções e de diversos gêneros textuais em língua inglesa, para gerar repertório e, dessa forma, possibilitar seu objetivo principal: a conversação, que visa a reflexão acerca da importância do conhecimento da língua inglesa para a compreensão da diversidade que

envolve os falantes desse idioma, bem como a ponderação da influência e impacto que as culturas de países cuja língua nacional é a língua inglesa têm (ou não) sobre o Brasil.

De vez em quando tive a possibilidade de ministrar o projeto às duas turmas de 9º ano, que no início dessa minha empreitada, eram meus alunos e os partícipes dos 6º anos em 2019 e em 2020, na modalidade remota, quando cursavam o 7º ano. A primeira aula do projeto foi a escolha de temas de conversas para os encontros. Dentre os temas levantados, os que conseguimos trabalhar foram “Diferença de Abordagens entre professores de Inglês”, “Os Prós e os Contras das Redes Sociais”, “Imigração” e “*Bullying e Cyberbullying*” no 9º A; e “A Guerra entre a Rússia e a Ucrânia”, “As discrepâncias entre os salários de jogadores de futebol e o salário-mínimo no Brasil”, “Depressão” e “*Bullying e Cyberbullying*”, no 9º B.

Combinei com as turmas que eu providenciaria materiais para alimentarmos as conversações e que, se eles achassem alguma informação sobre os assuntos, que separassem e deixassem na mochila, pois não teríamos como saber quando voltaríamos a nos reunir, poderia ser no dia seguinte ou no mês seguinte, conforme mencionado, meu único contato com esses alunos, em 2022, se dava nas condições de docente substituta. Nesse mesmo encontro, curiosa com a escolha de certos temas, perguntei o porquê de os terem escolhido, ambas as turmas elencaram “*Bullying e Cyberbullying*” e, como eu previra, a escolha se deu nos dois grupos devido à efervescência do tema na escola, pois com o regresso total dos alunos à modalidade presencial, no final de 2021, percebemos fortes incidências de conflitos envolvendo *bullying* e até mesmo alguns casos graves de *cyberbullying*. A fim de lidar com o problema de forma impessoal e mais abrangente, alguns de nós procuramos a gestão escolar para juntos pensarmos em ações *anti-bullying* e *cyberbullying*.

Então, planejamos e, desde o início de 2022, promovemos algumas ações, tais como, combinados e contratos de convivência, rodas de conversa e relatos de experiências, palestras, assembleias, peças teatrais com dramatizações sobre o tema etc. Um menino disse que gostaria de se aprofundar um pouco mais, pois “esse ano vai rolar o TCA serião e tem vários grupo que escolheu esse tópico, inclusivemente o meu”. Outro aluno falou que ele e sua colega escolheram as abordagens didáticas de professores de inglês porque eu os havia abandonado e não gostavam “do jeito de ensinar da outra professora”. “Ah, teacher! Por que nos abandonastes?” “Volta pra nós,

mas para dar aula sempre e não quando os outros profes faltarem!”, outra aluna: “Não é justo, teacher e logo no último ano!”

A menina que citou a “Imigração” me surpreendeu duplamente ao justificar a escolha por ter novos “vizinhos africanos que vivem de uma maneira muito esquisita”, primeiro porque acostumada que eu estava com os sonhos de brasileiros de saírem do país, achei que esta seria a perspectiva do assunto e, depois, as palavras e a forma em que ela se referiu a seus vizinhos, o que não incomodou apenas a mim, pois logo um dos alunos, gritou: “Sua racista! Aposto que se fosse uma família gringona, você ia babar ovo! Sua paga pau do caraio” “Já sei teacher, mind your language! Sorry!” Foram muitas discussões paralelas, sala pegando fogo, a menina constrangida e quando eu, finalmente, consegui apaziguar os ânimos, uma aluna perguntou ao “ofendido”: “Ué, africano não é gringo, não?!” O menino se justificou dizendo que “os gringão é os loirão de olho azul.”

Então um tumulto ainda maior se descortinou, pois outros alunos começaram a gritar; “Seu racista!” “Ih, olha lá, zero for you! Nada a ver, gringo é todo bicho que é de fora do Brasil, seu racista!” “E ainda querendo passar um pano, zoando a J.!” (menina que comentou sobre os vizinhos) “Shame on you, né teacher! Felizmente (ou não) a aula acabou, pois quase houve briga. Finalizei a aula, explicando que para termos esses tipos de trocas, precisaríamos ter postura, argumentos consistentes e evitar contendas, pois estas são recursos de quem não tem nem postura e muito menos argumentos e eles concordaram, um menino disse; “É isso mesmo, sem levar pro coração, né teacher!”

No 9º B, essa conversa inicial não foi tão acalorada quando no 9º A, pois os alunos dessa turma não se engajam muito em discussões, a maioria é bastante faltosa e grande parte dos presentes não se desconectam do *tik tok*. Então, a escolha foi amena e as justificativas mais lacônicas, mesmo entre aqueles que procuram participar das aulas. Um menino disse que escolheu a guerra “because part of my family is Ukrainian and I have parents (relatives) que live there. My grandma is very preocupada com o brother dela que live there!” Uma aluna disse que votou em “Depressão” “because I and my mother have depression and my mom tentou comit suicide two times in last year.” Acrescentou, ainda, que talvez aprofundando mais sobre o tema e fazendo o TCA sobre esse assunto “I can cure me and to help my mother superate this problem.” Após essa fala, ela começou

a chorar, e todos foram consolá-la, um menino se ofereceu para buscar-lhe um pouco de água, uma colega se ofereceu para acompanhá-la ao banheiro para lavar o rosto.

São nessas ocasiões que entendo bem por que muitos professores preferem não tocar em temas tão espinhosos, mas a atmosfera de solidariedade e empatia que tomou aquele espaço foi tão edificante e comovente que logo ela se restabeleceu, tomou a água que o colega lhe trouxera, se recusando a sair da aula, pois queria participar, “tenho que superar isso, e só vou conseguir enfrentando esses fantasmas, né teacher. Here is o único place que I posso talk this”. Todos mostraram muita maturidade e eu (meio morta por dentro), tomava nota, dividida entre a positividade daquilo tudo e a percepção do peso que aquela menina de 14 anos deve suportar cotidianamente. Outra estudante alegou ter pensado na diferença de salários porque leu um artigo sobre o quanto Neymar ganha e “o salary-mínimo Brazilian don’t give for nothing”. Um menino retrucou: “you don’t can compare the salary of a soccer player como Neymar com the salary of Brazilian poor people because is two worlds totally different.”

As aulas do Projeto Solta a Língua Inglesa, apesar de sua natureza esporádica, suscitaram ótimas discussões, algumas exaltações, mas poucos alunos participaram ativamente, conforme se pode constatar nos excertos que registrei das discussões dessas aulas em ambas as turmas de 9º ano:

“Diferença de Abordagens entre professores de Inglês”⁷⁰:

Debatedor 1: “To my mind, we have to have the mesmo teacher for ever.”

Debatedor 2: “I discord, but I think the all teachers have to ensinar igualmente ... ighality.”

“Os Prós e os Contras das Redes Sociais”⁷¹:

Debatedora 1: “I love redes sociais”

Debatedora 2: “Social networks”

Debatedora 1: “Is true. I love social networks because I aprend, I ... como é cantar?”

Debatedora 3: “Sing.”

⁷⁰ Vide apêndice O.

⁷¹ Vide apêndice O.

“Imigração”⁷²

Debatedora 1: “I don’t like imigration because is very diferente the costumes (customs).”

Debatedor 2: “Só because is diferente costumes you don’t like? Everybody is different, is not motive.”

“*Bullying e Cyberbullying*”

(9ºA)⁷³

Debatedora 1: “Bullying e cyberbullying is crime because kill peoples.”

Debatedor 2: “E às vezes the peoples se kill because bullying e cyberbullying.”

(9ºB)⁷⁴

Debatedor 1: “My dad speak not exist bullying in past. Now tudo is bullying. I agree”

Debatedor 2: “Ok, but in the presente bullying kill the peoples.”

“A Guerra entre a Russia e a Ucrânia”⁷⁵

Debatedora 1: “Teacher this topic... I don’t know speak the war.”

Debatedor 2: “Is culpa of the Estados Unidos.”

Debatedor 3: “What? O que os Estados Unidos have com isso... the war? Pelo o que I know, the Estados Unidos help Ucraina in very difficult situation now.”

“As discrepâncias entre os salários de jogadores de futebol e o salário-mínimo no Brasil”⁷⁶

Debatedora 1: “I só think is absurd the money Neymar receive ever month”

Debatedor 2: “Why? Ele merece esse ... he merece this money. He play very good. He is the best!”

“Depressão”⁷⁷

Debatedora 1: “Depression is not mimimi. Depression is serious problem. I and my mother have depression because in last year bad people kill my brother.”

Debatedora 2: “Algumas peoples think que depression is frescura, mas not is.”

⁷² Vide apêndice O.

⁷³ Vide apêndice O.

⁷⁴ Vide apêndice P.

⁷⁵ Vide apêndice P.

⁷⁶ Vide apêndice P.

⁷⁷ Vide apêndice P.

Quanto ao experimento de romper com o pensamento abissal, fi-lo não apenas porque qui-lo, mas também porque tenho constatado que pensar nas práticas translíngues sob a égide do pensamento pós-abissal e da ecologia dos saberes é aceitar a possibilidade de se vivenciar novos paradigmas na educação linguística, admitindo-se o benefício da tecnologia digital, mas também a epistemologia concernente à comunidade em perspectiva, como uma tentativa de melhor atendê-la. Desse modo, a mudança de paradigmas proposta pelas práticas dessas teorias foi uma premissa que apontou afinidade com o contexto da presente pesquisa, devido aos deslocamentos conceituais constatados na convivência com todas as (a)d(i)versidades de meus alunos.

CAPÍTULO 4 – Ubiquidade Refletida em Abordagens de Multiletramentos, de Novos letramentos e Práticas Translíngues, bem como sua Aplicabilidade à Educação Linguística em uma escola na Cidade Tiradentes

Poucos métodos e paradigmas educacionais de ensino se assemelham tanto à praxe social quanto a aprendizagem ubíqua, pois desde a tenra idade, as interações humanas trazem marcas do que têm sido passado de geração em geração, de uma brincadeira de boneca, na qual se imitam mães e seus cuidados para com seus filhos, um carrinho de rolimã, com o qual se imita as fantásticas curvas do inesquecível Airton Sena, um muro liso de concreto e alguns pedaços de carvão, com os quais se imita as professoras primárias na sua prática e esforço em tornar seus alunos letrados. Como postulava Aristóteles “Imitar é natural ao homem desde a infância – e nisso difere dos outros animais, em ser o mais capaz de imitar e de adquirir os primeiros conhecimentos por meio da imitação – e todos têm prazer em imitar” (ARISTÓTELES, 1992, p. 21-22.). Imitando, se aprende. Imita-se em todas as esferas de ação humana, sempre e em qualquer lugar, não somente na escola. Porém, isso não quer dizer que não se tenha escolhas ou agência para as próprias ações.

No que tange à imitação e à escolha, nessa minha prática docente acabei colecionando alguns “bordões de sala de aula”. Percebi que meus alunos acabam incorporando essas expressões que, na maior parte das vezes, falo sem pensar. O mais interessante é que mesmo quando não são mais meus alunos, sempre os ouço usando essas falas com colegas ou se referindo a si mesmos com elas. São muitos os exemplos, mas vou compartilhar os mais recorrentes: Quando alguém diz alguma palavra de baixo calão, alguns dizem, junto comigo e de forma muito espontânea: “Mind your language!” As vezes até complementam “This is a school!” Não raro, após o proferimento de uma daquelas palavras que não deveríamos dizer em público, já ouvi uníssonos, até mesmo, da tríade: “Mind your language! This is a school! Respect your classmates!” Outros de meus chavões mais enunciados são “Zero for you!” ou “Shame on you” quando alguém “apronta alguma”. Já houve casos em que escrevi na lousa alguma palavra em português, fazendo confusão com a escrita inglesa, por exemplo: “excellente”, “abilidade”, “licensa” “aproximadamente!”. Alguém sempre diz “Ih, teacher. “Zero for you/ Shame on you” ou quando a própria pessoa percebe que errou algo e diz. “Zero for me! / Shame on me!” Todas as vezes que alguém está muito inquieto, conversador, soltamos um “Oh! My! X is terrible today!” e obviamente, não poderiam faltar os mais recentes e talvez os que eu mais proferi na vida: “Put on your mask!” ou “Hey, I still can see your nose!”

Os exemplos acima são mais uma evidência de que cada indivíduo escolhe o quê, como e quando imitar, bem como o que não imitar e, principalmente, se esse processo de aprendizagem for exclusivamente pretendido por meio de livros, lousa e a figura do professor que perpetuem um currículo, segundo Bruce (2010), pré-histórico. Em seu ensaio para o livro editado por Cope e Kalantzis (2010), Bruce levanta a seguinte questão: Por que precisamos da aprendizagem ubíqua? Para respondê-la ele relembra a preocupação de Harold Benjamin, já em 1939, acerca do que ele denominou “currículo dente de sabre”. “Ensinar aos alunos habilidades que foram úteis na Idade da Pedra, mas que não são mais necessárias no mundo moderno” (BENJAMIN, Apud. BRUCE, 2010, p. 22). Bruce acredita que Benjamin tenha sido influenciado pelas ideias de John Dewey na era da educação progressista, que “assim como Benjamin percebia a irrelevância do currículo dente de sabre, criticava o aprendizado formal de seus dias, considerando-o irrelevante para um mundo em constante mudança”.

De acordo com esse autor, Dewey (1907) percebia que a distância entre as tecnologias educacionais e a vivência dos alunos não se conciliavam e, como consequência, essas tecnologias não poderiam ser aproveitadas para lidar efetivamente com as dramáticas mudanças sociais e tecnológicas que se sucediam já no início do século XX. Seu modelo de escola daria aos estudantes a oportunidade de combinar teoria e ação de uma forma que enriqueceria a ambos, tornaria o aprendizado mais empolgante e significativo e, por conseguinte, estabeleceria um modelo mais avançado na sociedade – *Laboratory School*.

Nos dias atuais, a escola-laboratório de Dewey, que procurava estabelecer liames entre mente e corpo, teoria e ação ou, ainda, disciplina e vivência comum encontra maior respaldo na era da computação e da internet, visto que a computação ubíqua faz parte dos nossos cotidianos domésticos, social, acadêmico e profissional. Bruce conclui seu ensaio, dizendo que aprendizado é um aspecto relativo à vivência, não a lugar, pois sempre somos capazes de aprender em espaços diversos, além da sala de aula formal, frequentemente de maneira mais prazerosa, memorável e útil. Todavia, a aprendizagem ubíqua serve para nos lembrar de que precisamos constantemente reexaminar como a aprendizagem ocorre e lançar mão de novas tecnologias, uma vez que elas nos ajudam a resolver problemas, criar e acessar conhecimento e construir comunidade, conectando trabalho, família, amigos e, enfim, a vida. É preciso, segundo Bruce, assegurar que ao empregar

novas tecnologias, estaremos aprimorando e não limitando nossa capacidade de nos desenvolvermos como seres humanos completos.

Quando contamos com uma boa infraestrutura, as tecnologias digitais se tornam mais acessíveis. Porém, tenho percebido o contrário na rede municipal de educação, como já mencionado, por cerca de três anos, o almoxarifado da escola esteve cheio de aparelhos de TV de 50 polegadas, computadores e *datashow*, porém não se admite que a única empresa encarregada de sua instalação em toda a rede, não está conseguindo suportar a demanda de serviço. Por conseguinte, apenas poderemos usufruir desse aparato, já obsoleto, a partir de 2023.

Burbules (2010) aborda uma ideia de aprendizagem ubíqua que vai além do conceito de “a toda hora em todo lugar” e sugere seis dimensões de ubiquidade inter-relacionadas ao longo das quais seu sentido pode ser proveitosamente ampliado. A primeira dimensão é a espacial. Nas sociedades desenvolvidas, as tecnologias digitais estão sempre à mão, não apenas nos computadores e outros eletrônicos, mas nos carros, nos quiosques e assim por diante. O advento do *wi-fi* significa que a internet está a apenas um clique onde quer que se esteja e o acesso constante à informação, no entanto, implica que outros têm constante acesso a você, o que pode ser muitas vezes bom e muitas vezes ruim.

A segunda dimensão diz respeito ao aspecto portátil da ubiquidade, *smartphones*, *iphones*, *tablets*, *ipad* estão sempre à mão, por serem portáteis podem ser levados a qualquer lugar, além disso, geram novas formas de práticas sociais, como por exemplo deixar de usar relógios de pulso, comunicar-se via *SMS* ou *Whatsapp*.

A terceira é a dimensão da “interconectabilidade”. Automóveis vêm equipados com *GPS* e outros aparelhos capazes de nos informar nossa localização; encontrar lugares específicos como postos de gasolina, hospitais, hotéis; estimar a hora de nossa chegada a determinado ponto e ainda realizar reservas em hotéis, enquanto ainda se encontra a quilômetros de distância. As “*smart homes*” permitem que se conectem variados aparelhos para que compartilhem informação, pode-se desligar uma cafeteira com seu celular, por exemplo. Tal interconectividade dá ao aprendiz uma sensação de inteligência extensível, no sentido tecnológico, pois o conhecimento, memória e poder de processamento são otimizados por termos, no mercado, aparelhos sempre disponíveis para suplementar e apoiar o que somos e o que podemos fazer com nossas próprias mentes. E no que se

refere ao aspecto social desta inteligência, estamos sempre em contato com outras pessoas que podem saber coisas ou ser capazes de fazer coisas que nós ou outras pessoas não sabem.

A quarta dimensão é o sentido prático da ubiquidade, que demonstra como as novas tecnologias mascaram divisões agudas entre atividades ou esferas da vida, que são sempre entendidas separadamente, como por exemplo: trabalho / brincadeira; aprendizagem / entretenimento; acessar / criar informação; público / privado, que por razões não somente tecnológicas, como também sociais e culturais, hoje em dia, não se desassociam. Mudanças no âmbito profissional, pessoal e doméstico acarretam diferentes perspectivas acerca de onde, como, quando e porque ocorre o aprendizado. Assim, mais do que um desafio às instituições tradicionais de ensino, é um alerta de que toda a economia de atenção, comprometimento e motivação para aprender precisam ser repensados. A aprendizagem como prática humana, que é sempre ligada a uma rede mais ampla de contextos sociais e institucionais, precisa ser vista em relação aos novos conjuntos de gêneros textuais e práticas emergentes na era digital. Ambientes de aprendizagem virtual devem ser vistos não em termos de realidade virtual, mas como local de imersão onde criatividade, solução de problema, comunicação, colaboração, experimentação e investigação sustentam uma experiência completamente engajada. Quando essa imersão ocorre, ubiquidade e virtualidade, que são coisas distintas, se cruzam.

A quinta dimensão se refere ao aspecto temporal da ubiquidade, refletindo uma nova concepção de tempo, por um lado a personalização do tempo, quando, por exemplo, se grava um programa de TV ou educativo e se pode pausar a qualquer momento, a qualquer ponto segundo a própria vontade e necessidade. Por outro, a ideia de aprendizado constante ao longo da vida, pois são vastas e ininterruptas oportunidades para aprender, independentemente da idade.

A sexta dimensão é a noção de redes e fluxos globalizados, transnacionais: fluxos de pessoas, informação, ideias e assim por diante. Nunca se está simplesmente onde se está, se está também em meio a um conjunto de relações e contingências que afetam e são afetadas por esses crescentes processos globais. Aprender para um futuro global, portanto envolve mais que possuir um amigo por correspondência em outro país, fazer turismo ou programas de intercâmbio, ou ainda aprender os costumes e exotismo de lugares distantes. Aprender para um futuro global envolve reconhecer as interconexões fundamentais entre pessoas, lugares e processos díspares, bem como

a forma em que esses elementos influenciam e moldam escolhas locais e individuais. Desse modo, no âmbito da educação, cogito que seria proveitoso que as atividades e procedimentos didáticos passassem por uma profunda transformação.

Quando reconhecemos o valor do conceito de ubiquidade nesse processo de transformação, de um lado, mas por outro trabalhamos em contextos em que o acesso a essas tecnologias é restrito a boa parte dos alunos, verificamos que apenas três das dimensões da ubiquidade descritas por Burbules (2010) são vivenciadas com maior frequência em suas práticas: a quarta, a quinta e a sexta dimensões, pois atuando em uma escola periférica, num bairro desfavorecido e carente, onde as famílias, em sua maioria, vivem em comunidades irregulares e desestruturadas, poucos alunos têm acesso à tecnologia digital fora do espaço escolar. Suas pesquisas são realizadas na escola nos horários em que o laboratório de informática, que é uma sala de aula regular, está disponível para pesquisas: às segundas-feiras das 10h00 às 12h00 e às quintas das 14h00 às 16h00. Assim, no âmbito espacial, para aprender e ter acesso à informação além da escola, os alunos podem contar, com os centros culturais e áreas de lazer espalhadas por toda a comunidade onde residem. No âmbito temporal, quando preparam suas pesquisas e lições de casa, têm a liberdade e o prazo mínimo de uma semana para desenvolvê-las na hora que lhes for pertinente. E na dimensão das redes e fluxos globalizados, em sua comunidade, essas crianças têm contatos com pessoas que vieram refugiadas de diferentes regiões do continente africano, do Haiti, da Bolívia e da Venezuela, muitas dessas pessoas são também alunos na EMEF P.C.B., conforme relatado acima.

As experiências trocadas pelos alunos nativos brasileiros com os alunos refugiados ou descendentes de refugiados se provaram bastante relevantes para a formação de ambos os grupos, por isso conjeturo que devam ser estimuladas, embora eu reconheça que, de início, houve resistência da parte das crianças e adolescentes estrangeiros em trocar informações sobre seus gostos, hábitos e costumes. Paulatinamente, essas pequenas trocas de informações surgem de forma espontânea, uma vez que, não é possível saber ao certo, se as experiências dessas crianças e adolescentes têm sido necessariamente boas. O que se sabe é que a diáspora nunca é fácil, principalmente quando se dá nos moldes em que ocorrem às dessas famílias. Temos o já citado exemplo dos alunos, F. e D., irmãos recém-chegados da Venezuela que apesar de terem se engajado em algumas amizades, ainda estão enfrentando problemas culturais e sendo frequentemente mal interpretados e injustiçados na comunidade escolar.

Entendo que a rotina escolar somente passará por tal transformação, uma vez que se considere uma conciliação entre sua prática e as novas tecnologias que permitem maiores possibilidades a professores e alunos. Michael Twidale (2010) pensou nessa conciliação quando desenvolveu um estudo em que estabelece um levantamento sobre a computação ubíqua e constata que, desde os primeiros anos dessa tendência, é possível observar um apagamento de fronteiras entre as diferentes esferas da ação humana, pois a adoção de computadores, *smartphones* e a rede tem acarretado uma porosidade nas vidas profissionais e domésticas das pessoas. Hoje em dia, é possível trabalhar em casa, fazer compras do trabalho e se espera que os indivíduos estejam disponíveis o tempo todo. Além disso, o autor entende que com a proliferação de modelos cada vez mais *high tech*, maiores são as possibilidades, pois esses aparelhos podem ser usados com diferentes propósitos inclusive e, principalmente, para fins educacionais. Twidale conclui seu trabalho, acrescentando que toda a exploração e experimentação se deve ao fato de que o computador e a internet permeiam as vidas profissional, pessoal e social das pessoas e os métodos de pesquisa tradicionais, reducionistas e baseados em rotinas laboratoriais são insuficientes, e precisam ser redesenhados com as tecnologias que pretendem inspirar e são por elas inspiradas. De acordo com o teórico, a aprendizagem ubíqua poderá contribuir muito com esse processo, pois pode adotar e apropriar-se das tecnologias da computação ubíqua nas práticas educacionais tradicionais na sala de aula ou fora dela como no local de trabalho, em casa e em todo lugar.

Concordo com Twidale, mas e quanto a nós aqui na Cidade Tiradentes? Então, mais uma vez me deparo aqui com a barreira da má-infraestrutura e a triste impressão de que, na rede municipal, as coisas são feitas deliberadamente para não funcionar, pois há muitos anos tem-se falado em distribuição de *tablets* para os alunos e computadores para todos os professores da rede, inclusive, muitas pessoas de fora da rede acreditam que essa distribuição já ocorreu antes mesmo do meu ingresso nela. Todavia, somente há cerca de um ano, quase um ano e meio depois que iniciamos o ensino remoto, chegou a vez dos estudantes e dos professores (alguns) de nossa região receberem seus dispositivos. Mas esse benefício tem sido problemático em uma série de aspectos.

Em primeiro lugar, tanto os *tablets* (para os estudantes), como os computadores (para parte do grupo docente) foram entregues em sistema de comodato⁷⁸ ou seja, “ganham, mas não

⁷⁸ O comodato é uma modalidade em que um aparelho é cedido sem custos na contratação de um serviço. Sendo assim, enquanto o contrato se mantiver válido, o beneficiário pode fazer uso do equipamento sem qualquer cobrança adicional.

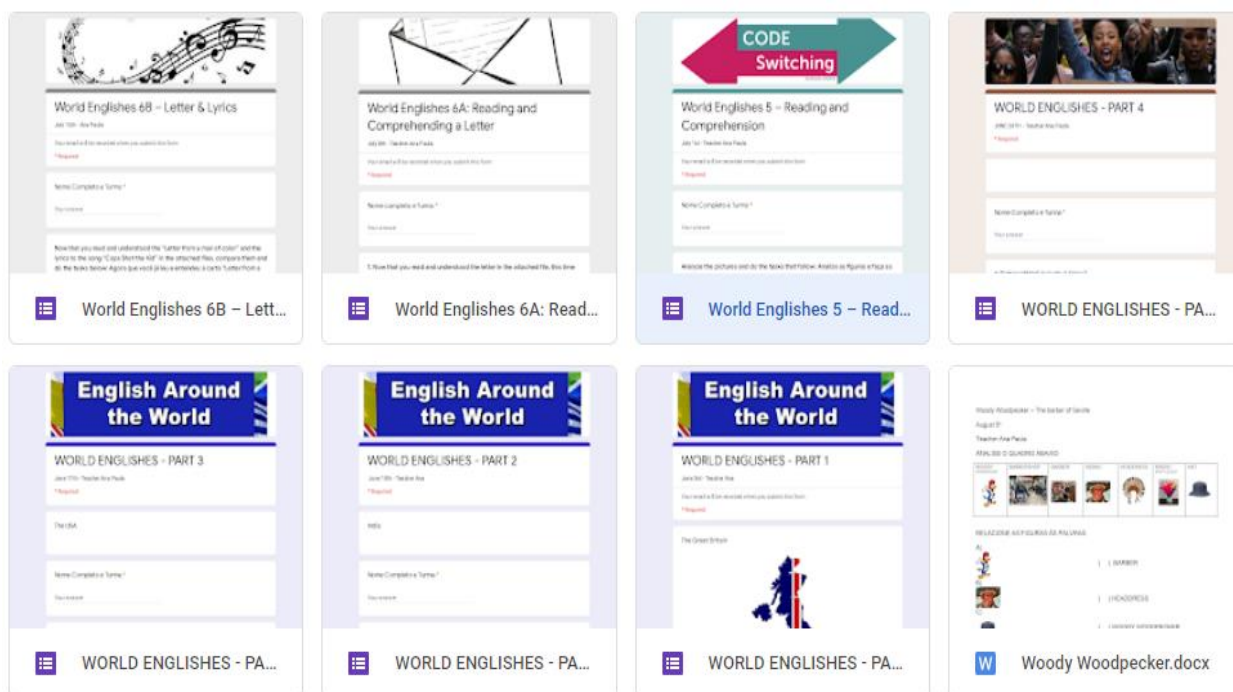
levaram”, visto que muitos pais se recusaram a assinar o contrato de comodato por medo de, eventualmente, ter que pagar pelo aparelho caso a criança o quebrasse, outros pais, assinaram, levaram os dispositivos, porém não deixam que as crianças os usem, temendo que sejam danificados e gerem sanções pecuniárias. Outros, ainda, levaram os artefatos, mas as crianças alegam que mal os viram, pois ora “meu pai vendeu.” ora “meu tablet sumiu de casa.” Os poucos alunos que realmente retiraram e fizeram uso dos *tablets* encontraram dois obstáculos, de um lado os aparelhos vieram bloqueados para quase todos os aplicativos, inclusive para sites educacionais, *Youtube* e alguns sites de busca, do outro, um pacote ínfimo de dados que para muitos acabou nos primeiros dias. Desse modo, dependendo da atividade que postávamos na GSA, a maioria dos alunos não conseguia acessar e tivemos que nos limitar muito na incorporação desse mecanismo em nossas práticas, adaptando-nos, como costumeiramente, à realidade local. A ironia é que justamente, no momento em que lançar mão desse aparato foi mais imprescindível, apesar de termos quase sentido o gostinho da tão almejada tecnologia digital nas práticas docentes, com contas institucionais equipadas com os super aplicativos da *Google* e da *Microsoft* a nosso dispor, mas inacessíveis para a grande maioria dos alunos que, de um lado não tinham acesso à internet no único smartphone da casa, geralmente o da mãe e, do outro, seus dispositivos eram bloqueados. Além disso, por consequência, tivemos muitos casos de *tablets*, que na tentativa de desbloqueio, travaram, foram levados para a escola para proceder à abertura de chamado para o conserto junto ao setor de manutenção, mas nunca mais foram vistos, pois o processo para o atendimento desses chamados é muito moroso e, como suspeitamos, também essas vistorias, são incumbência de apenas uma empresa em toda a rede.

Dessa forma, ainda que tenha me frustrado, procurei fazer o melhor que pude, com a tecnologia de que meus alunos e eu dispúnhamos, de modo que as atividades que propus se limitaram, em sua maioria, aos formatos de formulários e editores de texto virtuais⁷⁹, uma vez que, percebi que essas eram as ferramentas mais acessíveis para os estudantes, conforme mostram as imagens a seguir.

Destarte ao receber seus aparelhos tanto os discentes como docentes assinaram um contrato de comodato que garante que enquanto estiverem atuando na rede poderão fazer uso dos aparelhos, porém serão responsabilizados e arcarão com as custas dele, caso o danificarem e deverão devolvê-los em perfeito estado ao se desligarem da rede.

⁷⁹ Vide apêndice Q.

Figura 7 - Captura da tela de meu Google Drive com atividades trabalhadas remotamente durante o distanciamento/ isolamento em 2020, com turmas de 9º ano.



Fonte: Elaborado pela autora

Quanto aos computadores dos professores, eu não recebi um, porque como já descrevi, devido a comorbidades, estava no grupo de risco e somente pude retornar às aulas presenciais em meados de setembro de 2021, quando a distribuição dos computadores já tivera acontecido e quem estava no trabalho remoto não tinha direito ao aparato. Sim, exatamente, quando fui pegar o meu e fiquei sabendo disso, também perguntei mentalmente: “Uai?” Apesar de não serem bloqueados, os computadores não têm muitos aplicativos e a orientação é não baixar nada neles a fim de “deixá-los o mais original possível, pois não nos pertencem.” É, e novamente: “Uai? E as Metodologias Ativas? Os games? Os podcats? E a tão incentivada incorporação das tecnologias digitais em nossas aulas? O ensino híbrido? A aprendizagem ubíqua nos moldes de digitalidade? *Not today?!?!*”

A aprendizagem ubíqua que não é algo novo, conforme supramencionado, tem sido amplamente respaldada pelas tecnologias digitais, porém não podemos esquecer que ubiquidade no sentido primeiro da expressão, nos remete à ideia de que o aprendizado se dá em qualquer lugar e em qualquer tempo, independente da era digital. O conceito de ubiquidade possível e, por conseguinte, mais verificado e aplicado nessa pesquisa, como se pode constatar nos exemplos

supracitados, não necessariamente corrobora toda a teoria aqui elencada. Assim sendo, como levar os alunos a perceber a ubiquidade da aprendizagem de língua inglesa em suas práticas sociais? Como promover práticas de aprendizagem ubíqua para alunos nessas condições, aliando-as ao aprendizado de sala de aula?

Por incrível que pareça, a ubiquidade não apenas é possível nesse contexto, como tem-se revelado, observadas as limitações da rede municipal e as especificidades da comunidade, uma fonte riquíssima de aprendizagem e resgate de valores paulatinamente esquecidos pela comunidade escolar. O conceito de ubiquidade exerce um papel fundamental nas práticas educacionais, visto que o aprendizado está em qualquer lugar, em qualquer momento. Se as pessoas considerassem o quanto e quão variados conhecimentos adquirem desde que nascem, mesmo antes de seu ingresso na escola, ou do advento de todo esse aparato tecnológico digital, perceberiam que, de fato, colecionam um significativo inventário de práticas e ações realizadas no decorrer de sua infância, em muitos casos, mais interessantes que os que são vivenciados na escola ou mídias digitais.

As crianças passaram a perceber que podem contar com os saberes de seus familiares para começar uma pesquisa. Com o passar do tempo, aprenderam a considerar que somente o saber produzido na escola é válido, porém estão reaprendendo a consultar seus pais e familiares para a realização das lições de casa. A mãe de uma aluna, em visita à escola, agradeceu pela oportunidade que foi dada a ela e a sua mãe de dialogar com a filha / neta com maior frequência e “de quebra aprender um pouco de inglês”, pois para fazer as lições de casa, a aluna consulta a mãe e a avó sobre os temas e pede para usar seu celular, único meio de acessar a internet na casa desta família. A mãe disse, ainda, que a filha “mal chega em casa e já procura fazer as lições de inglês e está muito interessada nas aulas, dizendo que vai ser uma professora de inglês quando crescer. Até a avó dela está aprendendo um pouco e a ajudou quando fez a lição sobre da família”. Interessante é o fato de esta ser a mãe de uma aluna empolgada com as aulas de inglês no 6º ano, de um aluno do 2º ano que “adora as musiquinhas cantadas nas aulas de inglês”, mas também de um aluno no 8º, que não se interessa pelas aulas e nunca realiza nenhuma lição em sala de aula ou em casa. A mãe se surpreendeu em saber que seus três filhos tinham a mesma professora, já que um deles parece não se entusiasmar com as aulas de inglês e que “nunca faz lição de casa”.

O relato dessa mãe trouxe inspiração para que eu continue estimulando os alunos a construírem seu saber, resgatando dados junto aos seus, apesar das dificuldades que enfrento e de alguns continuarem a ignorar as aulas, agindo de uma forma que parece ser uma retaliação social e resistência a um sistema que os oprime. Dessarte, as lições de casa e trabalhos escolares atribuídos a esses estudantes são baseados em pesquisas, que eles podem fazer junto a livros, revistas, jornais, aos colegas, aos amigos, aos familiares, à comunidade, em primeira instância, e, posteriormente, em dicionários ou na internet para que possam acessar a língua inglesa. A maioria dessas lições e trabalhos é o ponto de partida para discussões relevantes em sala de aula.

Muitas dessas discussões têm repercutido nas casas dessas crianças, pois alguns pais têm ido à escola para conhecer “a professora que faz seus filhos se interessarem pelas lições de casa e que ensina as crianças a esperar sua vez para falar, a falar bem e baixo e a ouvir os mais velhos, valorizando a experiência de vida que eles têm”. Essa foi a fala de um pai que revelou ter percebido mudanças e amadurecimento em seu filho, aluno de 6º ano que diz que sua aula favorita, “apesar de ter muita lição”, é a de inglês.

Assim, o conceito de ubiquidade aplicado nesta pesquisa, para além de estar presente nas mídias digitais, está também na comunhão familiar, ou seja, na percepção de que uma avó, um primo que estuda numa escola de inglês e um vizinho refugiado de um país distante têm conhecimento de muito valor e que compartilhados podem fazer a diferença, além de estreitar as relações.

Enquanto mudanças profundas no quadro educacional não ocorrem, sigo investindo no desafio de procurar um meio termo ou um ponto de equilíbrio entre as exigências estruturalistas do Currículo de Cidade e uma pedagogia que priorize práticas de multiletramentos, novos letramentos e, *translanguaging*. Os quadros abaixo revelam a tentativa de expor esse esforço, pois mostram as atividades passadas no primeiro semestre de 2019 às duas turmas de 6º ano e às cinco turmas de 8º ano, bem como a maneira como foram abordadas em sala de aula.

Quadro 1 – Atividades do Primeiro Semestre de 2019 – 6º anos

SEXTOS ANOS	
Lições de casa	Trabalhos
<ul style="list-style-type: none"> - Write a paragraph about yourself (full name, nickname, occupation, age and origin) - Interview the members of your family and get to know their occupations: - List your favorite sports, name one athlete that practices each sport listed and justify your preferences: - List the school subjects you have and rank them 1 to X. (1 you like the most and X you dislike) and explain why you like 1 the most and dislike X: - Name five things you are good at and explain why you think you are good at them: - Talk to your parents or grandparents and draw your family tree, indicate the relationships the members have with you: - Write an add to find an e-pal. (full name, nickname, age, occupation, hobbies, sports, favorite food, who you live with, email address, whatsapp etc.): 	<ul style="list-style-type: none"> - (Em casa; individual, duplas ou trios) Saint Patrick – Onde é comemorado? Como é comemorado? Qual(is) dos nossos feriados tem similar história e notoriedade? (Manuscrito em português) Quais são os símbolos desse feriado (mínimo cinco imagens com os nomes em inglês)? E os símbolos dos nossos? (imagens e nome em inglês). Quais são as fontes de sua pesquisa? (Aqui muitos indicaram a internet, mas já aprenderam a citar fontes, e hoje o fazem, inclusive, na lição de casa, conforme supramencionado). - (Em sala de aula) No dia da socialização da lição acerca de seus esportes favoritos, pedi que se sentassem em grupos de quatro a cinco alunos, e utilizando os dados da lição de casa e dicionários, pedi que criassem uma lista de esportes, atletas que os praticam e a descrição da atividade desses atletas. - (Preparação em casa, Individual) Preparação de uma lista com todos os seus favoritos para apresentar para a classe.

Quadro 2 – Atividades do Primeiro Semestre de 2019 – 8º anos

OITAVOS ANOS	
Lições de casa	Trabalhos
<ul style="list-style-type: none"> - List all the items you bought last month (food, stationery, clothes, electronics, etc) - Write a paragraph about 10 things you did during your last vacations; - List things you , might, may and/or will do next weekend; - Build at least 5 arguments against adoption - Build at least 5 arguments for drug legalization - Build at least 5 arguments against Alternative Medicine - List three children’s rights and three duties - Build at least 5 arguments for Children doing Household chores 	<ul style="list-style-type: none"> - (Em casa, individual, duplas ou trios)) Saint Patrick – Where and how is it celebrated? Which are some of its symbols? (at least 5 images labeled in English) Are there any corresponding Holiday in Brazil? If so, which are the Brazilian holiday symbols? (at least 5 images labeled in English to illustrate the history part)? Make sure you include both the folklore and religious aspects of these holidays and indicate the sources for your research. Handwritten History part in Portuguese. - (Em sala de aula, 5 temas foram sorteados, a saber: Adoption; Children’s rights and duties; Alternative medicine, Environment Preservation, The use of Animals in research, de modo que cerca seis alunos por tema ficaram encarregados de, em casa, individualmente, desenvolver um texto em inglês sobre o tema sorteado. Na semana seguinte, grupos de seis estudantes sentariam de acordo com os temas trabalhados e elaborariam uma apresentação em língua portuguesa e uma pergunta sobre o tema de sua apresentação para os demais colegas responderem em língua inglesa como lição de casa) - Nas próximas 5 semanas os grupos apresentaram seus trabalhos e os demais ouviram e desenvolveram lições de casa baseadas nas questões dos grupos.

Fonte: Elaborado pela autora

Em dias de entrega de lições de casa – uma vez por semana – a parte inicial da aula é reservada para a socialização desta por aqueles que desejarem apresentar e comentar sua lição. Tornou-se um hábito descrever como fizeram e quais as fontes utilizadas para a realização da tarefa, na maior parte das vezes, as fontes são sites da internet. Hoje em dia, trazem o site ou nome do livro e as páginas consultadas anotados e compartilham com os colegas, escrevendo-os na lousa no momento da socialização. Além disso, às vezes falam dos desafios que enfrentam para fazer determinada lição e quais as alternativas encontradas a fim de superar os obstáculos. Adquiriu-se esse hábito para que os colegas que apresentam dificuldades para realizar as tarefas de casa possam entender que todos passam por adversidades na hora de lidar com novidades, portanto é normal ter dúvidas. Ademais, os relatos dos colegas podem ser aproveitados como dicas para se esforçarem a fim de participar de forma mais ativa e autônoma nas aulas. Todos os trabalhos são apresentados oralmente, em língua portuguesa ou em uma mistura com a língua inglesa na aula da entrega e na(s) aula(s) subsequente(s), quando necessário.

Considero essa possibilidade porque, “se todo saber é situado” (HARAWAY, 1988), não existem línguas ou culturas homogêneas separadas por blocos, assim não pode haver estrutura, embora a ilusão da existência de estruturas tenha sido fortemente veiculada para facilitar a elaboração do conceito de língua que postula a Linguística Estrutural, que para se constituir como ciência precisou aderir ao processo de isolar, abstrair, controlar para eliminar a subjetividade da observação a partir dos anos 1960, fazendo com que língua constituísse um sistema rígido de eixos sintagmáticos e paradigmáticos, conforme preconizam Jakobson (1963), Hjelmslev (1968) e Saussure (1971), entre os estruturalistas mais conhecidos que a reivindicou.

Todavia, é sabido que, ao contrário, tanto as línguas como as culturas são compostas por elementos multifacetados que por seu turno transformam e são constantemente transformadas pelos diferentes elementos heterogêneos provenientes de outras línguas e culturas já transformadas ou em transformação constante. Ao postularem que as línguas são estruturas inventadas e constituídas, Makoni e Pennycook (2007) concordam com García (2014) no que se refere a essa perspectiva:

a língua inglesa é apenas considerada uma língua em comparação com outras línguas tais como a língua francesa, a espanhola ou a chinesa. Nenhuma dessas línguas existe por si

mesma, e todas estão em contato com outras sendo influenciadas por outras e contendo elementos estruturais de outras.⁸⁰ (GARCÍA, 2014, p. 17)

E, se isso é aceitável, o que fazer com o ensino de línguas? Então tudo é válido? A resposta é sim e não. Sim, porque se creio que a língua não tem a função precípua de comunicar ou expressar como se fosse um evento externo, um mero utensílio, de que se dispõe ao bel prazer, mas um fenômeno humano social, parte do que sou, percebo que, a depender do caso, uma ou outra das milhares formas de interagir com a língua será válida e legítima em algum lugar e em algum tempo. E a resposta é, também, não, porque as diversas circunstâncias em que ocorre a língua sempre estabelecerão o que será válido, pois, ao contrário do que muitos possam pensar, o ensino de línguas não representa uma salada, um vale-tudo, trata-se, em primeiro lugar, de respeito a quem nos dirige a palavra ou nos apresenta um resultado.

Para melhor entendimento desse argumento, não seria irrelevante mencionar o que Austin (1965) denominou as “condições de felicidade” ou lembrar Bourdieu (1996), remetendo a Austin (1965) e Searle (1969), afirmando que “A eficácia simbólica das palavras se exerce apenas na medida em que a pessoa-alvo reconhece quem exerce como podendo exercê-la de direito [...]”. O mesmo ocorre no tocante ao ensino de línguas se o objetivo é que este transcenda a ideia de mero conjunto de práticas escolares. Aqui, vale observar que a postura do pesquisador nas ciências humanas deva ser a de observar o seu entorno e procurar não se fechar em apenas uma teoria a fim de ter um arcabouço mais amplo para melhor analisar e interpretar o objeto de estudo, nesse caso a língua, que por sua vez, não se isola do social, buscando, obviamente, contextualizar essas teorias de acordo com o objeto e local de estudo. Sobre a pesquisa, Bourdieu (1996) diz que

não podemos capturar a lógica mais profunda do mundo social a não ser submergindo na particularidade empírica, historicamente situada e datada [...] É preciso cuidar-se para não transformar em propriedades necessárias e intrínsecas de um grupo qualquer [...] as propriedades que lhe cabem em um momento dado, a partir de sua posição em um espaço social determinado e em uma dada situação de oferta de bens e práticas possíveis. (BOURDIEU, 1996, pp. 15-18)

Mesmo na particularidade empírica, a coexistência de diferentes saberes não pode ser negada, afinal, “a diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os

⁸⁰ English is only considered a language compared to other languages such as French, Spanish or Chinese. None of these languages exists by itself, and all are in contact with others being influenced by others and containing structural elements from others. (GARCÍA, 2014, p. 17)

conhecimentos são contextuais e parciais. Não há conhecimentos puros, nem conhecimentos modernos; há constelações de conhecimento.” (SOUSA SANTOS, 2006, pp. 142-143). E se todos os conhecimentos são válidos e, para entender suas lógicas mais profundas, procuro submergir em suas particularidades, então, ao invés de fazer *thin description*⁸¹: descrição superficial da experiência vivenciada nesse ato de pesquisa, esforço-me para realizar *thick description*⁸²: descrição mais elaborada e profunda do fenômeno observado.

Geertz (1973) defende que a etnografia consiste em *thick description* – já que o fazer do etnógrafo, segundo Geertz é

uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas “ [...] umas nas outras, que são ao mesmo tempo estranhas, irregulares, e não explícitas, que ele (o etnógrafo) deve manipular [...] Fazer etnografia é como tentar ler (no sentido de ‘construir uma leitura de’) um manuscrito – estrangeiro, gasto, cheio de reticências, incoerências, rasuras suspeitas, comentários tendenciosos, mas escritos não em gráficos de som convencionais, mas em exemplos transientes de comportamento moldado.⁸³ (GEERTZ, 1973, p.10, tradução nossa)

Enquanto professora de línguas, creio que toda construção de sentido seja válida e procuro entender as realizações que os alunos fazem com essas línguas, percebendo o que está por trás delas para, a partir do que for verificado, mostrar aos alunos outras possibilidades, mas sem deixar de considerar a relevância de seus saberes prévios e de seus esforços para apresentar um resultado. Acredito que, desse modo, criando em cada aula de línguas uma “ecologia do saber” (SOUSA SANTOS, 2006), seja possível combinar com os alunos um ensino pautado na ética, já que entende-

⁸¹ Citado por Geertz em *The interpretation of Cultures*, ao desenvolver um estudo sobre a descrição científica, Gilbert Ryle cunhou os termos *Thin e Thick Description*. *Thin description*, de acordo com Ryle, é a descrição mais imediata e superficial de um fenômeno. Seu exemplo foi o ato de piscar, cuja definição literal é contrair a pálpebra direita rapidamente.

⁸² *Thick Description*, segundo Gilbert Ryle é a descrição mais profunda de um fenômeno, ou no caso do ato de piscar, após uma detida análise mais elaborada, a conclusão é que o mesmo consiste em praticar uma paródia de um amigo fingindo um piscar para fazer com que um inocente pense que uma conspiração está em curso. É possível estabelecer liames entre esses conceitos de Ryle e os de Ricoeur (1978), a saber: Ontologia da Compreensão e Epistemologia da interpretação. Quando escreveu que toda interpretação tem um duplo sentido, Ricoeur se referia ao fato de que havia uma via curta para chegar a “verdade” em que a definição e/ ou descrição dos fenômenos é superficial, e a via longa, que depende de um olhar mais reflexivo que pressupõe mudança e suplementação constantes. Assim, enquanto *Thin Description*, pode, aqui, ser entendido como descrição para compreensão superficial da experiência, *Thick Description*, a ontologia e epistemologia da interpretação.

⁸³ a multiplicity of complex conceptual structures, many of them overlapping or tied together, which are at the same time strange, irregular, and not explicit, that he (the ethnographer) must manipulate. meaning to 'build a reading of') a manuscript - foreign, worn, full of reticence, inconsistencies, suspicious erasures, biased comments, but written not in conventional sound graphics, but in transient examples of molded behavior. (GEERTZ, 1973, p.10)

se aqui que esta se baseia em ações a serem tomadas conforme as diferentes situações vivenciadas num dado ambiente, nesse caso, a sala de aula, não evitando o caráter *dissensual* desse meio – tomando de empréstimo o que propôs Rancière (1996 e 2005) acerca do conceito do dissenso, que, segundo esse estudioso, consiste em não silenciar as divergências e desigualdades, mas saber conviver com elas / nelas.

Tal empréstimo faz sentido, no tocante à aula de línguas, já que a heterogeneidade está na origem das culturas e das línguas. E, se aceitamos essa possibilidade, então a hermenêutica da suspeita, defendida por Ricoeur (1977) é bastante válida, pois se prima por negar o *consensus gentium* que impera no mundo desde os tempos do iluminismo, empurrando professores e alunos num abismo sem fim de contendas, pois determina que as pessoas leiam e entendam o mundo, falem línguas e construam sentido da mesma forma e quem não se enquadrar “é um fracassado.” Esse filósofo defende suspeitar daquilo que já está posto, que já está dado, de modo que ao se deparar com um fenômeno não se acredite que se esteja diante de uma verdade absoluta e definitiva, pois as diferentes interpretações dos diversos campos epistemológicos lidam com o duplo sentido e a alternativa real ou ilusória devido às inevitáveis generalizações que são suscitadas quando se descreve algo, provisória ou definitiva, pois um fenômeno (palavra, som, imagem, gesto, sinal) exprime significações que designam algo aqui e agora, mas pode não ter significado ou significar a mesma coisa em qualquer outra instância de espaço ou de tempo passado ou futuro.

Como já mencionado, o conforto da convergência e da homogeneidade não existe, o que há de concreto é o dissenso, os conflitos. Então, o exercício da suspeita prima pela via longa, de reflexão, de mudança e de suplementação constantes, e ainda assim, não garante a verdade, mas possibilidades outras. Como Ricoeur (1978) escreve, que a vivência é marcada por conflitos de interpretação e, assim também fizeram Marx, Nietzsche e Freud, cabe à humanidade, contestar, por meio da reflexão crítica, qualquer imposição de pureza, seja ela linguística, religiosa, étnica ou cultural.

Ainda que Ricoeur não tenha desenvolvido sua teoria da interpretação para ser aplicada na educação, sua contribuição para essa área é inegável, visto que, como propõem Takaki, Ferraz e Mizan:

Nada seria mais propício do que reinserir o pensamento de Ricoeur às maneiras que refletimos sobre a atualidade e sobre a educação linguística desejáveis para que os alunos exercitem com vistas a uma cidadania ativa em tempos fluidos e, portanto, pendendo à transformação. (TAKAKI, FERRAZ e MIZAN, 2019, p.24)

No desenvolvimento da educação linguística, principalmente a vertente crítica, prevejo a possibilidade de transformação e, nesse processo “explicar conceitos complexos, como a ruptura ricoeuriana de pensamento, de forma palatável e que faça sentido aos leitores / alunos é um gesto pedagógico de valor estratégico e criativo inestimável.” (TAKAKI, FERRAZ e MIZAN, 2019, p. 29). Desse modo, penso que uma educação linguística que transcenda a decodificação de textos compreenderia a língua conforme o que salientam Takaki, Ferraz e Mizan:

A língua/linguagem possui capacidade geradora de múltiplos sentidos que mediam as negociações [...] língua/linguagem, assim compreendida, seria/teria uma interface com a sobrevivência do símbolo num movimento que elicitaria complementações e/ou no processo de interpretação de um (mesmo) texto. Esse lócus, a partir do qual uma teoria de linguagem se desenvolve, caracterizaria a hermenêutica como sendo um exercício filosófico, linguístico, cultural e educacional envolvendo as operações de entendimento de significados complexos e relacionados à interpretação de textos a partir de um sujeito também complexo e situado. (TAKAKI, FERRAZ e MIZAN, 2019, p. 32).

Considerar a existência e a relevância desse sujeito complexo e situado, multiplicando-o por 35, pelo menos – se considerarmos uma sala de aula com seus alunos e professor – implica conflito e, em se tratando de conflitos, Kress (2010) alerta para o fato de que

[...] A comunicação somente poderá ser entendida se a vímos como uma interação sempre complexa, incorporada em ambientes sociais contraditórios, contestados e fragmentados, ainda que entre grupos ou indivíduos, encontrando-se em ‘locais’ sociais, que por sua vez são distintos em alguns aspectos. (KRESS, 2010, p. 35, tradução minha)⁸⁴

No que tange à interpretação, Kress (2010) diz, ainda, que

[...] Em comunicação, membros de uma comunidade participam na renovação, recriação e transformação de seu ambiente social da perspectiva do sentido. Nesse processo ‘o social’ – como entidades e formas, como processos e práticas – é articulado em forma (material) semiótica: o social é recalibrado, “re-registrado” com recursos semióticos/culturais. [...] (KRESS, 2010, p. 34, tradução minha)⁸⁵

⁸⁴ Communication can only be understood if we see it as an always complex interaction, incorporated in contradictory, contested and fragmented social environments, even if between groups or individuals, being in social 'places', which in turn are different in some aspects. (KRESS, 2010, P. 35)

⁸⁵ In communication, members of a community participate in the renewal, recreation and transformation of their social environment from the perspective of meaning. In this process ‘the social’ - as entities and forms, as processes and practices - is articulated in semiotic (material) form: the social is recalibrated, “re-registered” with semiotic / cultural resources. (KRESS, 2010, P. 34)

Kress reivindica, ainda, que o social seja o ponto de partida para que haja mudanças nas formas de ver, interpretar e comunicar os fenômenos no mundo, já que “o social tem prioridade sobre todas as formas, processos e os elementos da comunicação são sociais em sua origem” (KRESS, 2010, p. 35). Os conceitos supracitados são importantes no que diz respeito à interação de professores e alunos, visto que ensinar / aprender são atos sociais e a língua não se desvincula do social. Admito que seja muito difícil pensá-la dissociada dos praticantes, já que até para ensiná-la é preciso fazê-la por meio dela própria.

No caso das turmas de 8º ano, a maioria dos poucos trabalhos entregues, bem como as lições de casa acerca das questões propostas por seus pares, apresentou uma qualidade linguística que não obedecia aos objetivos estruturalistas do Currículo da Cidade, por essa razão, foi oferecida a esses alunos a chance de refazer o trabalho para nova submissão, embora poucos tenham se entusiasmado com a oportunidade de fazer a segunda versão. Quanto às apresentações, conforme supracitado, algumas foram muito frutíferas e renderam boas discussões acerca dos temas, principalmente aqueles referentes aos “direitos e deveres das crianças”, “O uso de animais em pesquisas” e “A preservação do meio ambiente”.

Assim, pouco a pouco, vou conseguindo realizar aulas que envolvem um número cada vez maior de alunos, embora a adesão às lições de casa ainda seja parca. Essa situação é um dado que está em análise, se a *thick description* em desenvolvimento, independente dessa pesquisa, for de fato consistente, o que pode estar ocasionando o desinteresse nas lições de casa emergirá.

Com relação ao conceito de ubiquidade nos moldes da digitalidade, desde 2020, principalmente devido às medidas de controle de espalhamento do coronavírus, procurei, ao máximo possível, incorporar diversos recursos digitais baseados em metodologias ativas aplicáveis às tecnologias móveis. Todas essas possibilidades são ótimas, porém, é preciso não generalizar, considerando esses recursos acessíveis a todos, como ocorre com diversas teorizações acerca destes recursos e aprendizagem ativa, dando muitas vezes, a impressão de que quem está teorizando, não tem o escopo da realidade que uma professora residente e atuante na periferia vivencia. Não dá para pensar em “promover a aprendizagem ativa” como um fenômeno unilateral. “Promover a aprendizagem ativa” é uma ação que deve partir de toda a sociedade, principalmente das autoridades por meio de infraestrutura, política social e de postura ética.

Como demonstrado ao longo deste estudo, o professor, mesmo com um mundo de sonhos e vontades, por si somente, não consegue. A impressão que tenho quando leio cada Instrução Normativa (IN) e listas de estratégias miraculosas sendo apresentadas como uma panaceia que vai resolver tudo é de que basta que eu faça aquilo que está escrito ali e tudo vai se resolver. Reitero que, desde 2020, tenho adotado todas as estratégias possíveis e imagináveis e procurado adaptar-me o tanto quanto possível conforme minhas modestas condições. Entre 2020 e 2021, quase enlouqueci assistindo a um tutorial após o outro, fazendo cursos e isso não foi ruim, pelo contrário, foi ótimo para meu desenvolvimento como pessoa e como professora, e confesso que foi até mesmo um passatempo, já que eu não podia estar na escola com meus alunos e colegas. O fato é que, na realidade, o uso dessas estratégias, sejam elas ligações telefônicas, contatos individuais personalizados via WhatsApp, Grupos de WhatsApp, encontros no Meet para tirar dúvidas, além das aulas síncronas pelo Meet, atividades com editor de texto ou em formulário por meio das GSA e atividades impressas não me garantiram o retorno de 10% dos meus alunos, pois são, em sua maioria, filhos de mães solteiras ou famílias que perderam seus empregos durante a pandemia e passaram grande parte de seu tempo correndo atrás daquele auxílio emergencial que mal deu para garantir-lhes o pão de cada dia. Quando conseguíamos contatar a maioria desses pais e mães, eles ficavam irritados e não queriam tratar do aspecto pedagógico da escola, não queriam que cobrássemos que seus filhos participassem das aulas, mas nos cobravam o dinheiro prometido pelo governo para a aquisição do material escolar e do uniforme. Os adultos dessas famílias estavam e ainda estão preocupados em alimentar suas crianças e não a comprar-lhes aparelhos de celular com pacote de dados. Nem é porque não querem, é porque não têm condições.

Além do mais, ainda em 2020, o então secretário da educação foi a público dizer que ninguém seria reprovado por não participar das aulas. Não defendo a reprovação, pelo contrário, não acredito nela, mas da forma em que isso foi comunicado, ao invés de incentivar as crianças a estudar e seus pais a apoiá-las o máximo possível, as eximiu de toda e qualquer responsabilidade pelo seu processo educativo. Isso consistiu, a meu ver, em um procedimento deveras lastimável, já que o referido secretário atuava numa rede que se diz defensora da autonomia e do protagonismo dos estudantes. Já no ano de 2021, tudo mudou: como se entre 31 de dezembro de 2020 e 01 de fevereiro de 2021, a situação pandêmica tivesse se revertido completamente, ainda que continuássemos sem vacina, que os números de casos e de óbitos aumentavam vertiginosamente,

que perdíamos colegas, amigos e entes queridos para essa terrível doença. Recebemos a IN 29/2021⁸⁶ cujos discursos eram “promover aprendizagem ativa”, por meio do ensino híbrido, fazer a “busca ativa” – contatando e avaliando a situação dos alunos que “sumiram”, aplicar os “protocolos da saúde ativos” – montando agrupamentos de 15 alunos de modo que se pudesse manter o distanciamento na sala de aula e que cada grupo pudesse alternar semanalmente aulas assíncronas e/ ou síncronas virtuais com aulas presenciais. A partir de 2021 – após 9 meses em casa despreocupados – sim, os alunos deveriam tornar-se ativos, pois a partir daquele ano tudo seria diferente e de fato tudo mudou, menos o impacto daquela fala, pois muitos alunos que sabemos ter PCs e bons aparelhos de celulares com acesso à internet se recusam a se preocupar ou a levar os estudos a sério, não atendiam a nossos telefonemas, saíam dos grupos de WhatsApp que custávamos a formar com as salas, faltavam às aulas síncronas e quando entravam nas GSA, entregavam lições em branco para se livrar das notificações de pendência. Todas as possibilidades de aprendizagem ativa previstas na referida IN são ótimas e foram testadas, mas se os pais e os alunos não têm acesso a elas ou se são levados a ignorá-las, não se interessando pela educação de seus filhos, “promover a aprendizagem ativa” torna-se apenas uma expressão bonita na teorização, mas fica perdida no vácuo do espaço, conforme relatado.

Para atingir meus objetivos pedagógicos, em consonância com a atualidade, percebi a necessidade de combater fenômenos também evidenciados pela atualidade: a teorização de vácuo e a docência de sobrevivência. Essa tomada de consciência me levou a diversos percursos, mas enveredei-me pelo caminho que se revelou mais significativo para pautar meu intento docente: a supramencionada pedagogia emergencial.

⁸⁶ Dispõe sobre a reorganização e replanejamento do trabalho educacional no segundo semestre letivo de 2021 nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. (Já revogada e/ou alterada). Disponível em <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/instrucao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-sme-29-de-21-de-julho-de-2021/detalhe> Acesso em 20 de julho 2022.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo, procurei mostrar a relevância da educação linguística em Língua Inglesa em nossa região em três ângulos: do ponto de vista das autoridades, dos alunos e de minha própria perspectiva. Constatei que para as autoridades é mais relevante não oferecer a infraestrutura necessária para incentivar e implementá-la na rede pública, em prol do forte nicho de mercado concernente ao ensino de idiomas por redes especializadas privadas. Desse modo, legitima o discurso de que somente é possível aprender inglês “de verdade” se realizar um curso em um instituto de idiomas particular, enfatizando a ideia de que o ensino de qualidade é para poucos, portanto somente para os que podem pagar. Tanto o questionário aplicado sobre esse tema, quanto as muitas interações com os alunos revelam que algumas dessas crianças e adolescentes acreditam na falácia de que a escola pública não oferece inglês de qualidade. Porém, o questionário também aponta que a maioria dos alunos não apenas valorizam a educação em língua inglesa oferecida em nossa unidade escolar, mas também os esforços empenhados para lhes oferecer um ensino de qualidade. Admitem, ainda, que a educação linguística em língua inglesa deve acontecer em uma via de mão dupla, pois também depende de sua colaboração, dedicação e interesse. A meu ver, oportunizar aos alunos que entrem em contato com o mundo desse outro é permitir-lhes que vivenciem formas diferentes de ler, ver, viver e interagir no mundo, conhecendo a si mesmos ao contrastar-se com aquele que vive em países cuja língua é o inglês, entendendo-o como mais um povo, não pior ou melhor que eles, apenas outro. A relevância dessa aprendizagem está em ter a oportunidade de aprender um pouco sobre a cultura do outro, sem rejeitar sua própria cultura.

No segundo capítulo, busquei evidenciar até que ponto os Multiletramentos e Novos Letramentos podem ser aplicados em minha prática docente para otimizar a interação e aprendizagem dos educandos. Como esses paradigmas educacionais estão muito ligados à internet, o trabalho prenunciou a necessidade de desenvolvê-los do jeito que fosse possível naquele momento, enfrentando burocracia da parte da prefeitura que gerou, além da falta de acesso à internet, aos smartphones, a computadores e tablets, o esmorecimento de grande parte do alunado. Contudo, o empreendimento também desvelou que a implementação dos Multiletramentos e dos Novos letramentos se provou relevante para o desenvolvimento dos alunos, possibilitando que se tornassem mais críticos, percebendo que não é apenas em nosso país que existem fenômenos tais como pobreza, analfabetismo, alcoolismo, vício em drogas, sexismo, feminicídio etc. Ao mesmo

tempo em que passaram a ter uma autoestima mais elevada, passaram a ser mais tolerantes às diferenças, mais dispostos a colaborar e engajar-se com as atividades e, talvez, o mais significativo, parecem estar mais confiantes, confortáveis e contentes consigo mesmos enquanto falantes da língua inglesa.

No terceiro capítulo, trouxe experimentos com as práticas translíngues, já que meu objetivo é apresentar a língua inglesa a meus alunos, sem levá-los a renunciar seus próprios saberes e fazeres linguísticos. Concluí ao final da pesquisa que avançamos muito, em comparação com as primeiras aulas que tivemos, pois os estudantes têm apresentado maior facilidade para entender o que é dito por variadas pessoas com diversos sotaques e muitos têm lançado mão de práticas translíngues mais como meio de se fazer entender do que por falta de acesso ao léxico da língua inglesa.

Por fim, no último capítulo, ostentei um esforço de apresentar como a ubiquidade coaduna com procedimentos de Multiletramentos, Novos Letramentos e Práticas Translíngues. Constatei que devido à falta de infraestrutura e políticas educacionais em consonância com a realidade de nossa comunidade, o conceito de ubiquidade mais aplicável em nossa escola é aquele que antecede e independe da era digital. Os estudos revelaram que os alunos, em sua maioria, passaram a entender que não é somente na escola e na hora escolar que se aprende, mas que um diálogo com um membro da família, um filme, um jogo, uma notícia de telejornal, um *reel* – formato de vídeo que pode ser criado e compartilhado dentro da rede social – ou mesmo o ato de ouvir uma conversa no ônibus ou entre vizinhos na rua podem se tornar o ponto de partida para uma frutífera discussão com os colegas em sala de aula e vir a ser convertidos em construção de saberes preciosos. Em sua maioria, eventualmente, os estudantes aprendem que saberes não-escolares também têm seu valor.

Conforme as descrições em cada capítulo podemos afirmar que um enfoque na aprendizagem ubíqua, nas práticas de Multiletramentos, Novos Letramentos, e *translanguaging* pode ser uma alternativa eficaz para a educação linguística em uma escola pública de base, desde que seja privilegiada uma abordagem situada, pautada nas premissas do pensamento pós-abissal (SANTOS, 2007). Constatei que na EMEF P. C. B., o referido enfoque pôde ser aplicado de modo que a educação em língua inglesa foi muito bem aproveitada, educacionalmente, pelos alunos do ensino fundamental II, justamente porque ocorreu a partir de um constante fazer reflexivo. Cada etapa de cada atividade foi planejada, tendo em vista os alunos nos compostos de seus saberes, suas

identidades, disponibilidades e, na medida do possível, suas necessidades. Além disso, toda esquematização foi tratada com flexibilidade, podendo, portanto, ser experimentada, revisada, adaptada e / ou reconfigurada a todo e qualquer momento em que se fez necessário.

Durante todos os processos, sempre mantive em mente que não seria profícuo que tal programa fosse considerado pronto e dado apenas porque foi bem-sucedido em uma ou outra turma. Essa perspectiva – que me refiro como pedagogia emergencial – e que, por seu turno, se contrapõe ao que alcunho docência de sobrevivência, me auxiliou muito a manter o olhar atento à contemporização de meu conjunto de ações e minha prática docente durante esse transcurso se provou mais significativa por ter sido relegada à conta da experimentação. A pedagogia emergencial se revelou ser pensamento, essa pesquisa foi um ato de pensar, não aquele pensamento sem propósito que vem a nossa cabeça, mas aquele que vem como forma de interpretação das coisas do mundo que nos leva a entender o estado de coisas vigente e propor intervenções para torná-lo não apenas mais habitável por todos, mas mais agradável de se habitar para todos. Esse pensamento está em constante conexão com o que foi pensado antes pelos basilares, seus discípulos e com os que estão começando a pensar agora e, nesse conjunto, incluo-me, como pesquisadora e meu empreendimento científico.

Compreendi durante o decurso dessas observações que a adoção da pedagogia emergencial, torna a escola um lócus de valorização da diversidade e sendo uma mulher PPPGMS, residente e atuante na Cidade Tiradentes como educadora e por ter a maioria de minhas interações humanas marcadas por algum tipo de preconceito, reafirmo que somente existem vantagens ao tornarmos o ambiente escolar um local de valorização da diversidade.

Isso é verificado, pois a criança sem deficiência aprende e muito sobre cuidado, respeito, empatia e cidadania ativa ao conviver com crianças com deficiência. O mesmo acontece quando crianças que se identificam como brancas têm a oportunidade de interagir com crianças pretas, indígenas, estrangeiras ou que têm deficiências e perceber que apesar das diferenças físicas e culturais, têm muitas coisas em comum e fortes afinidades ou quando um adolescente percebe que identidade ou orientação sexual nada têm a ver com caráter ou estado de saúde. Essa aproximação dos diferentes e a valorização dessas diferenças fazem as crianças pensarem se é “legal” destratar ou maltratar alguém com quem se tem tanta coisa em comum.

Além disso, essa proximidade amplia a construção de sentido e de saberes para todos, pois esses sujeitos percebem que todos são diferentes e que, ao contrário do que podem pensar os conservadores reacionários, é preciso aprender a viver com as diferenças crítica e eticamente, e não tentar homogeneizar tudo o quanto há, impondo aquilo que lhe convém como regra e verdades universais absolutas. Os processos do presente estudo mostraram que a melhor forma de se fazer isso, no ambiente escolar, é propor rodas de conversa para reflexão sobre essas questões periodicamente, onde todos os alunos podem falar sobre o que sabem e sentem a respeito dessas temáticas, além de se colocarem nos lugares uns dos outros a fim de tentar entender o ponto de vista de cada um. Desse modo, o preto tem a oportunidade de entender o porquê daquele que se diz branco pensar de certa forma; aquele que se diz branco poderá entender por que aquele comentário que ele fez foi considerado racista, o indígena poderá ser compreendido e também terá a oportunidade de entender as posições do preto e as daquele que se diz branco, o heterossexual poderá entender o LGBTQIA+ e vice versa, aquele que não tem deficiência poderá entender as necessidades daquele que tem deficiência e vice e versa, o brasileiro poderá perceber e evitar posturas desagradáveis ao estrangeiros e vice e versa, e assim, a todos é oferecida a oportunidade de aprender um pouco sobre os aspectos positivos, negativos, as vicissitudes e demandas pessoais, sociais e culturais de cada um.

O mais relevante nesse processo é que poderão contar com uma abertura para aprender a importância de se construir um ambiente positivo, acolhedor e agradável para todos, para eventualmente otimizar as potencialidades de cada um. Quero muito que cheguemos lá, em termos de leis, já temos avançado um pouquinho, agora é desconstruir e transformar algumas mentalidades limitadas e limitantes e isso começa na escola, já que as crianças trazem traços dos comportamentos de seus familiares, muitas vezes preconceituosos e segregacionistas, e um limão sempre cai debaixo do limoeiro.

Será, mesmo? Minha saudosa avó materna frequentemente recorria àquela máxima do limão quando se referia aos hábitos das pessoas que passavam de geração em geração: “o avô era assim, o pai é e o filho está me saindo igual.” Contudo, não foi apenas uma vez que vi meu também saudoso avô materno completar a máxima de sua esposa, dizendo “sim, mas às vezes o limão pode rolar para debaixo da bananeira. Veja o irmão caçula dele, não é assim”. Como meu avô, tendo a romper com qualquer ideia que revela e / ou prestigia agendas deterministas e penso na ideia de

uma escola reeditada, passando a ser o primeiro lócus de quebra de determinismos oriundos da família, pois é nesse primeiro ambiente em que os diferentes se encontram e convivem e em que se constroem os diferentes modos de agência que vão levar à ruptura com crenças que acarretam os absurdos aterradores que nos aprisionam e nos impelem a agir sob o domínio de obsessões cartesianas.

Tem sido um grande desafio remendar minha resiliência a cada dia e propor formas de romper com essas fixações ao invés de lançar mão do conforto da docência de sobrevivência, conforme o que relatei do que foi vivenciado e observado durante o andamento desse ato científico-acadêmico, visto que não é novidade que a educação municipal e, por extensão, também a brasileira, tem muitos percalços a superar e o atual cenário político ampliou-os mais ainda. O distanciamento social, o fechamento das escolas e a suspensão das aulas impuseram, no último biênio, a elaboração de novas estratégias para acessar os estudantes. Dessa maneira mais do que nunca os educadores precisaram pensar em como adaptar e flexibilizar os currículos para que as aprendizagens acontecessem.

Durante os anos iniciais da pandemia, a escola procurou adotar medidas para que todos os alunos pudessem participar de alguma forma das aulas, ainda assim, como posto, houve alunos que desanimaram e se recusaram a participar das aulas e atividades virtuais. Todavia, atribuo, em parte, essa não participação efetiva à fala do então secretário da educação que, conforme supramencionado, foi a público “sossegar” a população, alegando que não haveria reprovação.

Nunca fui adepta da reprovação escolar, portanto concordo que no meu contexto de atuação, reprovação, naquele momento, em que menos de 10% das crianças tinham acesso à internet e que a maior preocupação dos pais eram os cartões de R\$ 55,00 para garantir a alimentação que seus filhos estavam deixando de realizar enquanto estavam fora da escola, seria uma medida até mesmo desumana. Discordo, porém que as autoridades devam fazer essa revelação e da forma em que foi feita em um telejornal em rede aberta, pois até aqueles que estavam realizando alguma atividade, desapareceram de vez da plataforma, e muitos passaram até mesmo a sair dos grupos de WhatsApp, alegando que não fariam lições, pois preferiam jogar *free fire*⁸⁷!!! Entendo que essa fala infeliz do

⁸⁷ Jogo eletrônico de ação-aventura do gênero *battle royale*, muito apreciado pelos alunos da EMEF P. C. B. entre 10 e 14 anos, criado pela desenvolvedora vietnamita 111 dots Studio e publicado pela Garena, disponibilizado para Android e iOS a partir de 2017.

secretário, em consonância com todo um estado de coisas que atravancam o sistema educacional, tenha banalizado o processo educativo aos olhos dos alunos e de seus familiares e jogado todo o trabalho que tínhamos construído até ali por terra. A partir de 2021, as coisas mudaram muito, mas muitos alunos e, infelizmente, pais, permanecem com o mesmo comportamento incentivado pela fala “tranquilizadora” do referido secretário: faltaram aos agrupamentos presenciais, quando entravam nas GSA, entregaram lições em branco para se livrarem das notificações de pendências, ignoraram as aulas síncronas oferecidas diariamente e abandonavam os grupos de WhatsApp, como forma de nem sequer ter conhecimento do que acontecia na escola. Alguns pais até se irritavam comigo quando os contatava, pois “têm mais o que fazer do que fazer meu trabalho”. Muitos acham que incentivar os filhos a estudar é trabalho exclusivo do professor.

Há, desde 2021, uma forte cobrança da parte da SME para que as unidades e professores encontrem um meio, sozinhos, para que a aprendizagem aconteça. Em 2021, eu preparava aulas em cinco modalidades: aulas presenciais (para a professora que me substituía presencialmente), aulas virtuais pelo Meet, adaptação dos conteúdos de cada aula para alunos com deficiências, atividades remotas pelas GSA e material impresso para aqueles alunos que não tinham nenhum acesso à internet, pois decidiram não mais disponibilizar os Cadernos Trilhas de Aprendizagens, empurrando mais essa responsabilidade para os professores. Lembrando que tive que reduzir muito o que disponibilizava para a impressão, pois a escola não tinha recursos para adquirir a quantidade de tinta e papel necessários para imprimir os textos de que os alunos precisariam para realizar a atividade como ela fora planejada originalmente. O problema das impressas foi quase resolvido com distribuição dos *tablets*, porém como mencionado, a maioria dos aparelhos apresentou problemas, e os alunos e seus pais não conseguiam acessar as atividades. Além disso, muitos pais se recusaram a pegar o dispositivo, pois não queriam assinar o termo do comodato porque “não queriam se responsabilizar pelo aparelho” – e eu não os culpo. Apesar dessa distribuição, não foi observado aumento significativo de participação nas atividades virtuais, ainda que eu tenha tentado e muito. O problema é que aquela fala desastrosa daquele secretário impactou a comunidade e minou nossos esforços em grande proporção, pois até final de outubro de 2021 – quando as aulas presenciais foram retomadas, ainda houve pais dizendo que não “forçariam seus filhos a estudarem sozinhos porque eles não tinham culpa de poder ir à escola apenas uma semana no mês devido à

pandemia e, por conseguinte, não poderiam ser prejudicados, de acordo com o que as autoridades já anunciaram”.

A pesquisa, enfim acabou, mas não a experimentação, a readaptação, a observação, a avaliação e a reflexão, e, que como já percebi há algum tempo, o que vai me guiar a agir da melhor forma possível para planejar e acompanhar as demandas de meus estudantes e de suas famílias, não apenas nesse contexto crítico e pandêmico, mas também em qualquer fase de minhas ações educativas é perceber cada aluno como um evento único no universo, um sujeito, protagonista de sua história, com seus gostos, preferências, necessidades e história. É isso que procuro praticar a cada dia letivo, a cada aula planejada e a cada intento traçado.

Um dos legados que Paulo Freire nos deixou e que busco seguir é o conceito de práxis - prática acompanhada da reflexão, funcionando como o Oroboro⁸⁸, aplicando o currículo que seja possível praticar dentro dessa mentalidade de que cada aluno é uma pessoa diferente com sonhos, realidades e prioridades distintas. Essa percepção me ajuda a esforçar-me para não incorrer no erro de homogeneizar os alunos, ou seja falar, transmitir e divulgar saberes em prol de uma minoria e ignorando a existência da maioria. Somente enxergando, escutando e compreendendo o outro como um ser único, crítico e dotado de saberes e capacidades ímpares será possível contemplar a valorização da vida em quaisquer que sejam as circunstâncias ou currículos vigentes.

Posso afirmar que tenho obtido alguns êxitos, abordando essa pedagogia que procura romper com fixações exclusivamente racionais em detrimento das emocionais e que leva em consideração os pontos de intersecção entre perspectivas dos multiletramentos, novos letramentos, práticas translíngues sob a égide da ubiquidade localizada. Verifiquei que ela humaniza os sujeitos, tornando-os, também, não somente mais críticos, como mais abertos ao que percebem como desafios, propensos a romper paulatinamente com os absurdos aterradores semeados em seu cerne, vislumbram possibilidades outras para além da Cidade Tiradentes, alçam voos em direção a novos projetos de vida e passam a conciliar-se com o “horroroso verb *to be*” e a intimidadora USP.

⁸⁸ Oroboro ou Uróboro ou, ainda, Ouroboros é um símbolo místico que representa o conceito da eternidade, através da figura de uma serpente (ou dragão) que morde a própria cauda. Com base na semiótica, a representação circular do ouroboros simboliza a constante evolução e movimento da vida, além de outros significados como a autofecundação, a ressurreição, a criação, a destruição e a renovação. Disponível em <https://www.significados.com.br/ouroboros/> Acesso em 20 de julho de 2022.

E desbravadora empolgada que sou, vou mais fundo no quintal e para além da bananeira, visto que penso que numa era de influenciadores me encontrei nesse papel de cooperação com as condições do terreno, operando como agenciadora de agências, despertando os sentidos e a consciências desses limões para o quão interessantes os demais pés de frutas que existem no enorme terreiro que é o universo são.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Homo Sacer: O Poder Soberano e a Vida Nua**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- ALBROW, M; KING, E. **Globalization, knowledge, and society** (readings from international sociology), London, Sage Publications, 1990, p. 3-13.
- ALCOFF, L. M. New Epistemologies: Post-Positivist Accounts of Identity. In: **The Sage Handbook of Identities**. Wetherell, M. and Mohanty, C. T. (Eds), London: Sage, 2010.
- ALVES, J. A terceirização do ensino de língua estrangeira em escolas de ensino formal, 2010. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-26112010-161803/pt-br.php>. Acesso em: 24 nov. 2022.
- APPLE, M. Education, markets, and audit culture. In: **Critical Quarterly**, v.47, issue 1-2, p. 11 to 29. London: SAGE Publications, 2005.
- ARNAUT, K. (et. al) **Engaging Superdiversity: Recombining Spaces, Times, and Language Practices**. Bristol & Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2016.
- ASAD T. BROWN, W., BUTLER, J., MAHMOOD S. **Is Critique Secular?** Berkeley, 2009.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Comentada Eudoro de Souza, São Paulo: Ars Poética, 2008.
- AUSTIN, J. **How to do Things with words**. New York: Oxford University Press, 1965.
- BARTHES, R. Rhetoric of the image. In: **Image, Music, Text**. Stephen Heath (Ed. and trans.). New York: Hill and Wang, 1977.
- BATESON, Mary Catherine. **With a Daughter's Eye: A Memoir of Margaret Mead and Gregory Bateson**. New York: William Morrow, 1984.
- BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. Trad. Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- _____. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- _____. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Detzian. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BELSEY, C. **Poststructuralism: A Very Short Introduction**. New York: Oxford University Press, 2002.
- BENEVIDES, M.V. Cidadania Ativa e Democracia no Brasil. In: **Rev. Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 21-31, jan./jun. 2016. Disponível em: http://www.saopaulo.sp.leg.br/escoladoparlamento/wpcontent/uploads/sites/5/2015/05/REVISTAPARLAMENTO_SOCIEDADE_2016_NUMERO6_WEB_20161005.pdf#page=23. Acesso em: 24 nov. 2022.

BIESTA, G. Education after deconstruction: Between event and invention. In: M. A. Peters; G. J. Biesta (Eds.), **Derrida, deconstruction and the politics of pedagogy**. New York, NY: Peter Lang, 2009.

_____. **Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy**. Oulder, CO: Paradigm, 2010.

BILBENY, N. **Ética Intercultural**. Madri, Plaza y Valdes, 2012.

BOAS, F. Liberdade para ensinar ([1945] 2005). In: STOCKING, Jr. e BOAS, G. W. F. (orgs.). **A formação da antropologia Americana – 1883-1911**. Rio de Janeiro: Contraponto/UFRJ, pp. 401-405.

BORTONI-RICARDO, S.M. **O Professor Pesquisador: Introdução à pesquisa Qualitativa**. Parábola Editorial, 2008.

BOURDIEU, P. **A economia das Trocas Linguísticas - Parte II: Linguagem e Poder Simbólico**, 1996.

_____. **Razões práticas, Espaço social e espaço simbólico**. Campinas, SP: Papius, 1996.

_____. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BLOMMAERT, J. From Mobility to Complexity in Sociolinguistic Theory and Method. In: **Tilburg Papers in Cultural Studies**, 2014.

BLOMMAERT, J., & RAMPTON, B. Language and Superdiversity. **Diversities**, 13(2), 1-21, 2011.

BRADFORD, A. Challenges in adopting English-taught degree programs. **International Higher Education**, no.69 Fall, 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 nov. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 nov. 2022.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

BROWN, W. **Undoing the Demos: Neoliberalism's Stealth Revolution**. Cambridge, MA & London: Zone Books, 2015.

BRUNER, J. **In search of Pedagogy**. vol. II: The Selected Work of Jerome S. Bruner 1979-2006, New York: Routledge, 2006.

BUSCH, B. Expanding the Notion of the Linguistic Repertoire: On the Concept of *Spracherleben* – The Lived Experience of Language. **Applied Linguistics**, 2017, 38: 3(1).

BUSCH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**, 2012.

BUTLER, J. **Excitable Speech**. New York: Routledge, 1997.

_____. **Notes Toward a Performative Theory of Assembly**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2018.

_____. **Senses of the Subject**. New York: Fordham University Press, 2015.

BUZARO, M. E. K. Critical data literacies: going beyond words to challenge the illusion of a literal world. In: Takaki; Monte Mor (org.) **Construções de Sentido e Letramento Digital Crítico na Área de Línguas/Linguagens**. Campinas: Ed Pontes, 2017.

CALVET L-J. **A Sociolinguística**. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. **Language Wars and Linguistic Politics**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. **As Políticas Linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CANAGARAJAH, S. Codemashing on Academic Writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. **Modern Language Journal** 95 (III), 2011, pp. 401-417.

_____. **Negotiating the local English as a lingua franca**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231788017_Negotiating_the_local_in_English_as_a_lingua_franca. Acesso em: 24 nov. 2022.

_____. **On EFL Teachers, awareness, and agency**. Oxford ELT Journal, v53 n3 pp. 207-13 Jul. 1999.

_____. **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. New York: Routledge, 2005.

_____. **Translingual Practices and Neoliberal Policies** – Attitudes and Strategies of African Skilled Migrants in Anglophone Workplaces. Springer, 2017.

_____. Translingual Practice as Spatial Repertoires: Expanding the Paradigm Beyond Structuralist Orientations. **Applied Linguistics**, 39:1(1), 2018.

_____. **Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations**. New York: Routledge, 2013.

CANCLINI, N. **A Globalização Imaginada**. Iluminuras: São Paulo, 2010.

CANTLE T. **Community Cohesion: A New Framework for Race and Diversity**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008.

_____. **Interculturalism: For the Era of Cohesion and Diversity**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO-GÓMEZ, S. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada, 1750-1816**. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, S., GROSGOUEL R. **El giro descolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Moderna, 1984.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

COPE, B. KALANTZIS, M. **Multiliteracies**. Literacy Learning and the Design of Social Futures. London and New York: Routledge, 2000.

_____. **Ubiquitous Learning**. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2009.

CORACINI, M.J. E CARMAGNANI, A.M.G., **Mídia, Exclusão e Ensino: Dilemas e Desafios na Contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DARDOT, P. & LAVAL, C. **A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DAVIS, K., PATSKO, L. How to teach English as Língua Franca, 2013. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-teach-english-lingua-franca-elf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

DEARDEN, J. English as a Medium of Instruction (EMI), 2014. Disponível em: https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_cover_option_3_final_web.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

DELEUZE, G., **Foucault**. 2a. ed., S.P.: Ed. Brasiliense, 1991. Título original: Foucault. Paris: Éditions de Minuit, 1986.

_____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, vol. 2. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **Anti-Oedipus: Capitalism and Schizophrenia**. Penguin Classics, trad. Robert Rurley, Mark Seem and Helen R. Lane. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2009.

DE LISSOVOY, N. Decolonial Pedagogy and the Ethics of the Global. In: **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**. vol. 31, no. 3, 2010.

DENZIN, N. **The Research Act: a theoretical introduction to sociological methods**. New York: McGraw-Hill, 1978.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. The discipline and practice of qualitative research, In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2000, p.1-36.

De WIT, H. Globalisation and Internationalization of Higher Education. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)** vol. 8 n. 2 Barcelona, 2011.

DERRIDA, J. **A Escritura e a Diferença**. Tradução: Maria Beatriz Marques Nizza da Silva. Coleção Debates. Filosofia. São Paulo: Ed Perspectiva, 2002.

_____. **A Farmácia de Platão**. São Paulo: Editora Iluminuras, 1997.

_____. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. Coleção Estudos. Filosofia. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.

_____. **Limited Inc**. Evanston: Northwestern University Press, 1988.

DILLET, B. et al. **The Edinburgh Companion to Poststructuralism**. Edinburgh: University Press, 2013.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade**. Em A socialização. Porto: Porto Editora, 1997.

DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Reading ourselves: placing critical literacies in contemporary language education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 18, 2, 227-254, 2018.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. Michigan State University, 1986. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c74e/735826d50018235b98dd4723a9fad28b3956.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

FAGAN, M. **Ethics and Politics after Poststructuralism: Levinas, Derrida and Nancy**. Edinburgh University Press, 2013.

FINK, B. **O Sujeito Lacaniano: Entre a linguagem e o gozo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade**. vol. 1 - A Vontade de Saber. Rio de Janeiro: Graal, 13ª edição, 1999.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Renato Machado. 26 ed. São Paulo: Graal, 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica**: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.68, pp.17-43. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 nov. 2022.

FREIRE, P. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Brasil: Centauro Editora, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. (28ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra, 1987.

FREUD, S. **O Mal-Estar na Civilização**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. Original: 1930.

GALO, S. **Deleuze e a Educação**. São Paulo: Autêntica, 2003.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st century**: A global perspective. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; LI WEI. Language, Languaging and Bilingualism. In: **Translanguaging: Language, Bilingualism and education**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.

GEE, J.P. **Entrevista sobre o jogo “O portal”**, 2012 Disponível em: www.edutopia.org. Acesso em: 24 nov. 2022.

_____. Literacy and Interpretation. In: J. P. Gee; E.R. Hayes. **Language and Learning in the Digital Age**. London and New York: Routledge, 2011, p 41-53.

_____. **Situated Language Learning**: A Critique of Traditional Schooling. New York & London: Routledge, 2004.

_____. **What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003, pp. 203-210.

GEERTZ, C. **The impact of the concept of culture on the concept of man in The Interpretation of Cultures**. New York: Basic Books, 1973, p 31-54.

_____. Thick Description: toward an interpretative theory of culture. In: **The Interpretation of Culture**. New York: Basic Books, 1973, p. 3-30.

GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo :UNESP, 1991.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H. **Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education**. New York: Routledge, 2ed, 2005.

GOFFMAN, E. **The presentation of self in everyday life**. New York: Doubleday, Anchor Books, 1959. Disponível em: https://monoskop.org/images/1/19/Goffman__Erving_The_Presentation_of_Self_in_Everyday_Life.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

GREEN, J; CAMILLI, G.; Elmore, P. **Complementary Methods in Education Research**. London: Routledge, 2006.

GROSGOUEL, R. Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: transmodernity, decolonial thinking and global coloniality, 2011. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>. Acesso em: 24 nov. 2022.

_____. **Decolonizing Western Universalisms: descolonial pluriversalism from Aimé Césaire to the Zapatistas**. Transmodernity 1(3), 2012.

_____. The Structure of Knowledge in Westernized Universities: Epistemic Racism/Sexism and the Four Genocides/Epistemicides of the Long 16th Century. In: Human Architecture. **Journal of the Sociology of Self-Knowledge**. vol. 1, no. 1, 2013.

_____. **Transmodernidade, Pensamento de Fronteira**, 2008.

GUILHERME M. English as a global language and education for cosmopolitan citizenship. In: **Language and Intercultural Communication**, 7:1, 72-79, 2007.

GUILHERME, M. & DIETZ, G. Difference in Diversity: Multiple perspectives on multi-, inter-, and trans-cultural conceptual complexities. **Journal of Multicultural Discourses**, 10:1, 1-21, 2015.

GUMPERZ, J. Linguistic Anthropology. 2009. Disponível em: www.researchgate.net/publication/229581773_Linguistic_Anthropology_in_Society/citation/download. Acesso em: 24 nov. 2022.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade** (11ª. Edição). São Paulo: DP&A, 2006.

_____. The Local and the Global. In: KING, A. D. (Ed). **Culture, Globalization, and the World System**. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1997.

HARAWAY, D. Situated Knowledges: The Science Question In: **Feminism and the Privilege of Partial Perspective**. *Feminist Studies*, Vol. 14, No. 3. Autumn, 1988, pp. 575-599.

_____. **Staying with the Trouble**. Durham: Duke University Press, 2016.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. Pearson Longman, Essex, 2007.

HELLER, M. **Paths to Post-Nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

HMELO-SILVER, C. Problem-Based Learning: What and How Do Students learn? **Educational Psychology Review**, 16(3), 235-266, 2004. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/23363859>. Acesso em: 24 nov. 2022.

HEUSER, E. M. D. No rastro da filosofia da diferença. In: SKLIAR, C. **Derrida e a Educação**. São Paulo: Autêntica, 2005.

HORKHEIMER, M. **Critical Theory Selected Essays**. New York: Continuum Pub, 1982.

HORNER, B.;LU, M.;ROYSTE, J.;TRIMBUR, J. **Language difference in writing: Toward a translingual approach**. *College English*, 2011, 73 (3), 303-21.

HOWARTH. D. R. **Poststructuralism and After: Structure, Subjectivity and Power**. New York: Palgrave MacMillan, 2013.

HOY, D. C. **Critical Resistance: From Poststructuralism to Post-Critique**. Cambridge, MA & London:MIT University Press, 2005. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/21k6t3fq>. Acesso em: 24 nov. 2022.

HYMES, D. H. **Ethnography, Linguistics, Narrative Inequality: Toward an Understanding Of Voice**. 1st edn. London: Taylor & Francis, 1996.

JANKS, H. **Doing Critical Literacy: Texts and Activities for Students and Teachers** (Language, Culture, and Teaching Series). New York and London: Routledge, 2014.

_____. Reading Texts Critically. In: **Literacy and Power**. New York and London: Routledge, 2010.

JENKINS, J. **Current perspectives on teaching World Englishes and English as a Lingua Franca**. *TESOL QUARTERLY*, 2006, Vol. 40 (1), 159-181.

JENKINS, J. **English as a lingua franca: attitude and identity**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2007.

JOSEPH, J. **Language and Politics**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

KACHRU, B.B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: Quirk, R. and H. Widdowson (eds.) **English in the World: Teaching and Learning the language and the literature.** Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

_____. **Asian English: beyond the canon.** Hong Kong University Press, 2004.

KALANTZIS, M. and COPE, B. **Literacies.** New York, Melbourne, Madrid, Capetown: Cambridge University Press, 2008.

_____. **New Learning: elements of a science of education.** Melbourne: Cambridge University Press, 2008.

KERN, R. Technology and language learning. In: **The Routledge Handbook of Applied Linguists.** London and New York: Routledge, 2010.

KNIGHT, J. Higher Education in Turmoil; the changing world of internationalization, Sense Publishers
KNIGHT, J. Five truths about internationalization. **International Higher Education.** n°. 69 Fall, 2012.

KNOBEL, M. & KALMAN, J. Teacher Learning, Digital technologies and new Literacies. In: Knobel, M. & Kalman (eds) **New Literacies and Teacher Learning: professional development and the digital turn.** New York, Berlin, Vienna: Peter Lang, 2016, pp 1-20.

KRESS, G. Communication: Shaping the domain of meaning. In: **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication,** 2010.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KYMLICKA, W. **Multicultural citizenship.** Oxford: Oxford University Press, 1995.

KIRKPATRICK, A. Which Model of English: Native-speaker, Nativized or Lingua franca In: **English in the world Global Rules, Global Roles.** ed. Rubby e Saraceni, Continuun: London, 2006.

_____. **World Englishes: Implications for international communication and English Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

KUBOTA, R. Teaching world Englishes to native speakers of English in the USA. In: **World Englishes** Vol. 20, No. 1 pp. 47-64 Oxford:2001, Blackwell Publishers Ltda.

_____. Critical Multiculturalism and Second Language Education. In: B. Norton and K. Toohey (eds) **Critical Pedagogies and Language Learning.** Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2004, p 30-52.

LANKSHEAR, C. and KNOBEL, M. **Literacies: social, cultural and historical perspectives.** New York: Peter Lang Publishing, 2011.

LEVINSON, B. A. U. (Ed). **Beyond Critique: Exploring critical social theories and education.** USA, Boulder: Paradigm Publishers, 2011.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos.** Tradução: Mário Vilela. São Paulo: Ed. Barcarolla, 2004.

LOPES, C. R. Sobre estrutura e acontecimento em uma visão discursiva. Seção do artigo Lendas urbanas: narrativas entre o acontecimento e a estrutura. **Eutomia**, 1:2, 2008

LUKE, A. **Educational Policy, Narrative and Discourse.** London and New York: Routledge, 2019.

_____. **Literacy and the Other: A sociological approach to literacy research and policy in multilingual societies.** Reading Research Quarterly, 2010.

_____. Two takes on the Critical. In: B. Norton and K. Toohey **Critical Pedagogies and Language Learning.** Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2004, p 21-29.

LUKE, A., and FREEBODY, P. Shaping the social practices of reading. In: S. MUSPRATT, eds. **Constructing critical literacies: Teaching and learning textual practice**, p.218. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2007.

LUKE, A.; WOODS, A.; WEIR, K. **Curriculum, Syllabus Design and Equity: a primer and model.** New York and London: Routledge, 2013.

LUKE, C. Cyber Schooling and Technological Change Multiliteracies for new times. In: **Multiliteracies Literacy Learning and the Design of Social Futures.** London and New York: Routledge, 2000.

MACHIAVELI, N. **Dell'arte Della Guerra.** Createspace Independent Publishing Platform, 2018.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do pacífico ocidental.** São Paulo: Abril Cultural, v. 2, 1978.

MEAD, M.; FORTUNE, R. **Summary Statement on the Problem of Personality and Culture.** Tchambuli, 1933. Page 1. Additional handwritten notes by Reo Fortune, probably June-July 1935. Typescript photocopy. Manuscript Division, Library of Congress (142). Disponível em: <http://www.loc.gov/exhibits/mead/images/mm0142p1s.jpg>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MEER, N. and MODOOD, T. **Interculturalism, multiculturalism or both?** Political Insight, April. Oxford: Political Studies Association and Blackwell Publishing, 2012.

MENEZES DE SOUZA, L.M. **Entering a Culture Quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil** em Makoni & Pennycook, **Disinventing Language, Multilingual Matters**, 2006.

_____. **Para uma redefinição de letramento crítico:** conflito e produção de conhecimento, em Maciel & Assis (orgs). *Formação de Professores de Línguas – Ampliando Perspectivas*, Jundiaí, Paco Editorial, 2011.

_____. **The Goan Patient.** 2018.

MENEZES DE SOUZA, L.M.; ANDREOTTI, V. Culturalism, Difference and Pedagogy. In: Lavia & Moore (orgs) **Cross-Cultural Perspectives on Policy and Practice: Decolonizing Community Contexts**, London: Routledge, 2006.

_____. **Global Learning in the Knowledge Society:** four tools for discussion, Zep Zeitschrift Fur Internationale Bildungs forschung Und Entwicklungspadagogik, 2008.

_____. **Through Other Eyes:** learning to read the world. Derby: Global Education, 2008.

_____. **Translating Theory into Practice and walking minefields:** lessons from the project Through Other Eyes, 2008.

_____. **Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education.** Routledge, 2011.

MERCER, K. Welcome to the jungle. In: J. Rutherford (Org.). **Identity.** London: Lawrence and Wishart, 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022

MIZAN, S. Representações visuais de grupos indígenas no jornal *Folha de São Paulo*: educando por meio do Letramento Crítico Visual. **Revista X**, v. 2, p. 264-278, 2013.

MODOOD T. **Multiculturalism:** a civic idea, Cambridge, Polity Press, 2013.

MOHANTY, C.; BARTHES, R. Social justice and the politics of identity. In: **The Sage Handbook of Identities.** Wetherell, M. and Mohanty, C. T. (Eds), London: Sage, 2010.

MOITA LOPES, L.P. **Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada:** a linguagem como condição e solução. DELTA, 1994, Vol 10, nº2, p. 329-338.

MONTE MÓR, W. Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a "diferença". **Revista Polifonia**, v. 1, n. 29, p. 234-253, 2014. Disponível em: <http://periodicos.cientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/152> Acesso em: 24 nov. 2022

_____. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: C H Rocha; R F Maciel (orgs) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã:** Por entre Discursos e Práticas. Campinas: Ed Pontes, 2013.

_____. Globalização, ensino de língua inglesa e educação crítica. In: Kleber Aparecido da Silva (org) **A Educação de Professores de Línguas na Contemporaneidade**. Campinas: Ed Pontes, 2011.

_____. Learning by Design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices. In: B. Cope; M. Kalantzis (Eds) **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Nova York: Palgrave Macmillan, p 186-209, 2015.

Letramentos Críticos e Expansão de Perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 315-335.

_____. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: E. S. Junqueira e M. E. K. Buzato (orgs) **New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School**. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013.

MONTE MÓR, W.; MORGAN, B. Between Conformity and Critique. Developing ‘Activism’ and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies? In: **Revista Interfaces**, v. 14, n. 2 (2014): Transnational literacies, p 16-35, 2014. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/interfaces>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MOTTA, T. **Leitura em inglês no ensino médio: uma análise da atividade de leitura na escola e sua relação com a comunicação mediada por novas tecnologias**. 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-06072008-010957/pt-br.php>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MUSPRATT, S., LUKE, A. & FREEBODY, P. **Constructing Critical Literacies**. St Leonards, Hampton Press, 1997.

NORTON, B.; TOOHEY, K. **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, I. B. **Educação, formação de identidades democráticas e democracia social**. Boaventura e a Educação. São Paulo: Autêntica, 2007.

PENNYCOOK, A. **Cultural Politics of English as an International Language**. New York & London: Routledge, 2017.

_____. **Language as a Local Practice**. New York & London: Routledge, 2010.

_____. Language Policy and Local Practices. In: Ofelia García; Nelson Flores & Massimiliano Spotti (eds.). **The Oxford Handbook of Language and Society**. Oxford: Oxford University Press, 2015.

_____. Performativity and Language Studies. **Critical Inquiry in Language Studies**, 1(1), 2004.

_____. Rethinking origins and localization in global Englishes. In: SAXENA, Mukul; OMONIYI, Tope. (Orgs.) **Contending with globalization in World Englishes**. UK: Multilingual Matters, 2010, p. 196-233.

_____. **The Myth of English as an International Language**. Sidney: University of Technology, 2004.

PETERS, M. **Pós-Estruturalismo e Filosofia da Diferença: Uma Introdução**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PHILLIPSON, R. Linguistic imperialism of and in the European Union. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/265794203_Linguistic_imperialism_of_and_in_the_European_Union . Acesso em: 24 nov. 2022.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, 16: 32-33, 2002.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Mapping Teacher Agency: na ecological approach to understanding teacher's work, 2011. Disponível em: <https://www.stir.ac.uk/research/hub/publication/764065>. Acesso em: 24 nov. 2022.

O'REGAN, J. P. **English as Lingua Franca: an immanent critique in Applied Linguistics**. 2014, 35.5.

RAJAGOPALAN, K. Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of World English. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, 48(2): 185-196, Jul./Dez. 2009b.

_____. Of EFL teachers, conscience and cowardice. **ELT Journal**, Volume 53, Issue 3, July 1999, Pages 200–206, July 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/53.3.200> . Acesso em: 24 nov. 2022.

_____. The Identity of “World English”. In: Gonçalves, G. R. [et al.] (Orgs.) **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009a.

_____. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 73-82.

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

_____. The Concept of 'World English' and its Implications for ELT. **ELT Journal**, 58/2, 2004.

RAMPTON, B. Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. **Journal of Sociolinguistics**, 2007, 11/5: 584–607. Disponível em: http://eprints.ncrm.ac.uk/2839/1/Rampton_2007_on_linguistic_ethnography_page_proofs_.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

RANCIÈRE, J. Aesthetic Separation, Aesthetic Community. In: **The Emancipated Spectator**. Gregory Elliott (trans). London & New York: Verso, 2009.

_____. A partilha do sensível. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: **EXO experimental Org**; Ed. 34, 2005. Disponível em: <file:///C:/Users/Anny/Downloads/partilha%20do%20sensivel%20ranciere.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

_____. O Dissenso. In: NOVAES, Adauto. **A Crise da Razão**. São Paulo: Companhia das Letras: Brasília DF: Ministério da Cultura: Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte. 1996.

_____. **O Mestre ignorante**. Autêntica: São Paulo e Belo Horizonte, 3ª. Ed., 2011.

RICOEUR, P. Da interpretação. In: **Origem e Interpretação**: as perspectivas hermenêuticas, 1977.

_____. **O Conflito das Interpretações**: verdades e versões, 1978.

ROBERTS, K.G. **The Limits of Cosmopolis**: ethics and provinciality in the dialogue of cultures, New York, Peter Lang, 2014.

ROSE, G. **Visual Methodologies, an introduction to the interpretation of visual materials**. London, South Oaks, New Delhi: Sage Publications, 2007.

SANTOS, B. **A Gramática do Tempo** - Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

_____. Para além do pensamento abissal, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SANTOS, M. Em 1997, no programa Roda Viva da TV Cultura. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=xPfkIR34law. Acesso em: 24 nov. 2022.

_____. Em 2001 no documentário vinculado na TV Sesc "Encontro com Milton Santos: o mundo global visto do lado de cá". Disponível em: www.youtube.com/watch?time_continue=14&v=oP9WeauOvWc_. Acesso em: 24 nov. 2022.

_____. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal, Rio de Janeiro: Record, 2000

SÃO PAULO. **Currículo da Cidade**. Ensino fundamental, Língua Inglesa, São Paulo, 2019.

_____. **Orientações Didáticas do currículo da Cidade**. Ensino fundamental, Língua Inglesa, Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, 2018.

_____. **Priorização Curricular do Currículo da Cidade**. Ensino fundamental, Língua Inglesa, Secretaria Municipal de Educação, São Paulo, 2021. Disponível em: https://educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/01/Prioriz-Curric_Ens_Fund_ING_web.pdf Acesso em: 24 nov. 2022.

SAVIANI, D. **Histórias das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEARLE, J. Speech Acts: An Essay. In: **The Philosophy of Language**. London: Cambridge University Press, 1969.

SCHMITZ, J.R. On the notions “native”/” nonnative”: A Dangerous Dichotomy for World Englishes”. **Signótica**, 2009, 21(2), 341-363.

SEIDLHOFER, B. English as a Lingua Franca, in Key Concepts in ELT, 2005. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/ELF_Seidlhofer2005.pdf Acesso em: 24 nov. 2022.

SILVA, T.T. **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (org) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994/2000.

SOARES, I. **Educomunicação na Perspectiva de Soares**: Análise da Editoria Artigos Nacionais da Revista Comunicação & Educação de 2000 a 2015.

SOUSA, R. Professores de inglês da escola pública: investigações sobre suas identidades numa rede de conflitos, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-01112006-155417/pt-br.php>. Acesso em: 24 nov. 2022.

SOUSA SANTOS, B. Ecologies of Knowledges & Intercultural Translation. In: **Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide** (chapters 7 & 8). Paradigm: Boulder, Co., pp. 188-235, 2014.

_____. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, no. 54, 1999.

_____. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 48, 11-32. Superior Eucuménico Andino de Teologia, 1997.

_____. **Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition**. New York & London: Routledge, 1995.

SPRADLEY, J. **The ethnographic interview**. Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich College, 1979.

STREET, B. Ethnography of writing and reading. In: OLSON, David R.;TORRANCE, Nancy (Ed.). **Cambridge Handbook of Literacy**. CUP: Cambridge, 2008.

_____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

_____. **Social Literacies**. London, Longman, 1995.

_____. The implications of the 'New Literacy Studies' for literacy education. In: Goodman, S, Lillis, T. Maybin, J. Mercer N. (orgs.) **Language Literacy and Education: a reader**. Stoke on Trent, Trentham Books, 2003.

SUÁREZ-OROZCO, M.M. **Learning in the global era**. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, 2007.

SUÁREZ-OROZCO, M.M. & QIN-HILLIARD, D.B. **Globalization, Culture and Education in the New Millenium**. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 2004.

TAKAKI, N.; FERRAZ, D.; MIZAN, S. Repensando a Educação Linguística com contribuições de Ricoeur e Monte Mór, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/38462>. Acesso em: 24 nov. 2022.

THOMAS, M. Ethical Issues in the Study of Second Language Acquisition: Resources for Researchers. *Second Language Research* 25(4): 493-511. 2009. Disponível em: <https://dlib.bc.edu/islandora/object/bc-ir:101032/datastream/PDF/view>. Acesso em: 24 nov. 2022.

TRIMBUR, J. "Linguistic memory and the uneasy settlement of US English." In: B. Horner. M_Z. Lu, and P. K. Matsuda (eds), **Cross-language relations in composition**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2010, pp. 21-41.

TRIPATHI, R. Professional Ethics in English Language Teaching. *Inter. J. Eng. Lit. Cult.*, 2016, 4(6): 104-107. Disponível em: <https://www.academicresearchjournals.org/IJELC/PDF/2016/July/Tripathi.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

UECHI, S. Inglês: disciplina-problema no ensino fundamental e médio?, 2006. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-07112007-130624/pt-br.php>. Acesso em: 24 nov. 2022.

VALDES, M. J. **Hermeneutics of Poetic Sense: Critical Studies of Literature, Cinema and Cultural History**. Toronto: University of Toronto Press, 1998.

VARELA, F.J. **Ethical Know-How: action, wisdom, cognition**. Stanford, Stanford University Press, 1999.

VATTIMO, G. **O Fim da Modernidade**. Nihilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna, tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VERTOVEC, S. **Super-diversity and its implications**. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 2007.

WETHERELL, M. and MOHANTY, C.T. (eds). **The SAGE Handbook of Identities**. London: Sage, 2010.

WILLIAMS, J. **Understanding Poststructuralism**. Chesham: Acumen, 2005.

APÊNDICES

Apêndice A – Esboços de alguns dos cartazes sobre as ODS's

and improve nutrition and promote sustainable agriculture

By 2030, end hunger and ensure access for all people, particularly the poor and vulnerable people.

Let's be More generous
and donate food to
those who don't
have it!!

Quality Education

Respect The Teachers and Educators in education
respeite os educadores

Respect The Teachers
and
Educators in Education

School packet gets too open could
get stolen

The solution to this problem is that
it could be left open and could change
for better and less waste in school

It will make it easier, and it will
help with the waste in the school and
leaving it open it will help a lot

IF YOUR DOG GOES
HUNGRY ANYO
WHO OFFERS A PIECE
OF FOOD CAN KEEP
HIM FROM YOU...

SEXISMO
NEVER WOMEN
SHOULD
HAVE EQUAL
RIGHTS

- WASTE
+ HELP OTHERS

Apêndice B - TERMO DE ASSENTIMENTO

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “Ubiquidade, Multiletramentos e o ensino de língua inglesa na escola pública regular”, desenvolvida pela professora pesquisadora Ana Paula Guimarães, mestranda do Programa de Pós graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, portadora do RG N° 27.939.934-0 e do CPF 255. 576.758-41.

Multiletramentos é um paradigma que considera as diferentes habilidades e modos de construir conhecimento e nas aulas de língua inglesa, as contribuições desse paradigma se realizam na possibilidade de o aluno aprender a língua estrangeira, percebendo as diferentes formas em que essa língua é praticada, dependendo do local onde é falada e os propósitos dos falantes. Nessa perspectiva são levados em consideração a heterogeneidade, a curiosidade como ponto de partida para o pensamento crítico, multimodalidade, e a agência do aluno.

Ubiquidade tem relações com as diferentes fontes de conhecimentos, de onde o aluno poderá construir sentido na leitura que faz do mundo e de seus fenômenos. A escola ainda é vista como o lugar do conhecimento, mas é preciso admitir que nos dias atuais, a internet, como as bibliotecas há alguns anos atrás, quando usada de maneira apropriada, promove grande avanço nas práticas escolares, tais como lições de casa e pesquisas.

O objetivo desta pesquisa é averiguar como as práticas de multiletramentos e aprendizagem ubíqua podem enriquecer as aulas de língua inglesa dos alunos do ensino fundamental I e II.

O método para coletar as informações necessárias à pesquisa é aplicação e arquivamento de atividades que contemplem práticas de multiletramentos e aprendizagem ubíqua durante as aulas de língua inglesa, nas próprias produções dos alunos e registrados em diário de campo, entrevista e questionário. Os dados coletados na pesquisa serão usados para fins estritamente acadêmicos e científicos. Portanto, o sigilo dos dados, sua identidade e sua privacidade serão preservados durante todas as fases da pesquisa.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Esta pesquisa apresenta “**RISCO MÍNIMO**”, ou seja, possíveis riscos psicológicos podem caracterizar-se como cansaço ou aborrecimento ao preencher questionários bem como desconforto, constrangimento ou alteração de comportamento durante gravações de áudio ou vídeo.

Os benefícios dessa pesquisa se converterão em sua oportunidade de aprender conforme seus esforços e de forma situada. Eventuais despesas e danos materiais resultantes da participação desta pesquisa serão devidamente ressarcidos.

Coloco-me à disposição para esclarecer possíveis dúvidas por meio do telefone (11) 99238-1166, do e-mail annyguimmy@hotmail.com.

Se tiver qualquer dúvida quanto à ética desta pesquisa, é possível consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (CEP/EACH), por meio do telefone (11) 3091-1046, do email cep-each@usp.br , ou pessoalmente no endereço: Rua Arlindo Bértio, 1000 – Ermelino Matarazzo São Paulo – SP.

Assim, tendo compreendido os riscos e benefícios da pesquisa, assinamos este Termo de Assentimento em duas vias. Uma via ficará com a pesquisadora e a outra, em poder do participante. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

São Paulo, ____ de _____ de 20__.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do Termo de Assentimento apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

Apêndice C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) responsável,

Conforme o Termo de Assentimento em anexo, convido seu/sua filho(a) para participar da pesquisa intitulada “*Ubiquidade, Multiletramentos e o ensino de língua inglesa na escola pública regular*”, desenvolvida pela professora pesquisadora Ana Paula Guimarães, mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, portadora do RG Nº 27.939.934-0 e do CPF 255. 576.758-41.

O objetivo desta pesquisa é averiguar como as práticas de multiletramentos e aprendizagem ubíqua podem enriquecer as aulas de língua inglesa dos alunos do ensino fundamental I e II.

Caso concorde com a participação do estudante na pesquisa, por favor, assine as duas páginas das duas vias do Termo de Assentimento assinado pelo estudante, bem como as duas vias deste TCLE após a leitura desses dois documentos, enviando à pesquisadora uma via de cada documento devidamente assinadas.

Coloco-me à disposição para esclarecer possíveis dúvidas por meio do telefone (11) 99238-1166, do e-mail annyguimmy@hotmail.com

Se tiver qualquer dúvida quanto à ética desta pesquisa, é possível consultar o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (CEP/EACH), por meio do telefone (11) 3091-1046, do email cep-each@usp.br, ou pessoalmente no endereço: Rua Arlindo Bétio, 1000 – Ermelino Matarazzo São Paulo – SP.

Assim, tendo compreendido os riscos e benefícios da pesquisa (descritos no Termo de Assentimento), assinamos este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias. Uma via ficará com a pesquisadora e a outra, em poder do responsável pelo estudante participante.

São Paulo, _____ de _____ de 201_____

Nome do menor participante

Assinatura do responsável

Ana Paula Guimarães
Pesquisadora responsável.

Apêndice D - WH-Questions or Yes/ No Questions?

WH-Questions or Yes/ No Questions?

✓ **Study these examples and discuss the questions below:**

- a) What is your name?
- b) Is your name Maria or Maira?

1. What is the difference between questions “a” and “b”? In which situations would you use one form or the other?
2. “WHAT” is a question word. Can you name other question words?
3. “IS” is a verb to be form. We ask “Yes/ No Questions” by starting it with verb to be, auxiliary or modal verbs. Can you name other verb to be forms, auxiliary or modal verbs?

✓ **Do the tasks that follow:**

1. a) In your Notebook, write one question using the questions words and the verb to be forms, auxiliary, modal verbs listed on the board.

b) In pairs, ask your questions and answer your partner’s:

2. Match the questions in English with their versions in Portuguese:

- | | |
|--|--|
| 1) Porque existe ensino de língua inglesa nas escolas regulares brasileiras? | () How do you think you can contribute to your own mastering of English? |
| 2) O que você acha de poder estudar a língua inglesa na escola regular? | () Do you think learning English is important? Why? |
| 3) Você acredita que aprender inglês é importante? Por quê? | () Why do you think you study English in Brazilian regular schools? |
| 4) Como você acha que deveriam ser as aulas de inglês para que você pudesse aprender com maior facilidade? | () Are you willing to take up a new outlook and do what you described above? Justify your answer: |
| 5) Como você acha que poderia contribuir para seu próprio aprendizado de inglês? | () What do you think of studying English in regular school? |
| 6) Você está disposto (a) a começar a tomar as atitudes que você descreveu acima? Justifique sua resposta: | () How do you think the classes should be so that you can learn English more easily? |

Apêndice E - Questionnaire 1

Questionnaire 1

Why do you think you study English in Brazilian regular schools?

What do you think of studying English in regular school?

Do you think learning English is important? Why?

How do you think the classes should be so that you can learn English more easily?

How do you think you can contribute to your own mastering of English?

Are you willing to take up a new outlook and do what you described above? Justify your answer:

Apêndice F – Fragmento da atividade Simon Says Draw com imagens produzidas pelos alunos do 9º A, p.01



Desenho realizado por uma aluno do 9º A, durante a atividade Simon Says Draw.

Eu: [Enquanto entrego meia folha de sulfite a cada aluno] “Today we’ll play Simon says?”

Aluno 1: “Que cool. Que saudade desse game, teacher?! But, why the paper?”

Aluna 1: “True! Já faz um time que we don’t play. Mas porque você está entregando a folha?”

Eu: “Today Simon wants you to draw some things.”

Aluna 1: “Cool. But I suck.”

Geral: [Risos e galhofa.]

Alguns: “You what?!?”

Aluna 1: “Children, relax. I’m bad for draw. Só isso. Já estão think shit!”

Aluno 2. “Teacher, I don’t like desenhar, mas I try. I don’t guarantee nothing.” Risos.

Eu: “Simon says on one side of the sheet ...”

Aluno 3: “Também não precisa ofender, né teacher!”

Apêndice F – Fragmento da atividade Simon Says Draw com imagens produzidas pelos alunos do 9ºA, p.02

Aluno 2: “Animal! Sheet [ênfatisando o som vocálico ‘i’] quer dizer folha de papel.”

Eu: “Em apenas um lado da folha... On one side of the sheet...”

Aluna 2: “Como assim? [mostrando um lado da folha] Only in the front of the paper?! Pode usar a frente toda?”

Eu: “Yes. Simon says draw a house, a book, a tree, a telephone...”

Geral: “Calm down, teacher.”

Aluno 1: “Yep, Take it easy!!! A house, tree...”

Eu: “A telephone and a computer. You have 10 minutes.”

Eu: [após aproximadamente 15 minutos] “Destroy your drawings”

Alguns: “What!”

Aluno 3: “Ta de kidding, teacher?! M6 hard work...”

Aluno 2: “Idiots. Simon says, remember...”

Geral: “Oh, yeah!”

Aluna 3: “Duh!!! Aff. R. rasgou the your sheet. She lost ...”

Aluna 1: “G. and B. too. Risos “Losers!”

Eu: “Group up! 5 to 6 people!”

G: “We losers too?”

Geral: [Risos e galhofa]

Eu: “Yes, everybody. You lost, but your drawings can still be used in the next phase. [after the grouping] “Socialize your drawings. Are all they the same?”

Aluna 4: “Teacher, repeat slow please. Já faz um time que a gente não tem aula com você. Esquecemos quase tudo.”

Aluno 1: “Ela disse que todo mundo tem que formar os grupos e ainda dá pra usar os desenhos de você losers!” [Risos]

Apêndice F – Fragmento da atividade Simon Says Draw com imagens produzidas pelos alunos do 9ºA, p.03

Aluna 4. “My favorite teacher is chic. She don’t speak I... we losers.”

Aluno 1. “True. My bad. This teacher is gentil. Shame on me!”

Eu: “Ok! Check in your groups. Are all the drawings the same?”

Aluna 1: “So-so, teacher.” But my book is open.”

Aluno 4: A house of Y. has a chaminé... risos...

Y. E daí? É assim que penso numa casa ... one house. E a sua que tem um caminho na frente. Só house in cartoon tem caminho in front.

Geral. [Muita confusão. E algumas descrições em português. Muitos não completaram todos os desenhos.]

Eu: Why, do you think, the drawings are not the same?

Aluna 5: Because we are different. We think different.

Aluno 4: Yes. Eu assistia cartoons com chaminé e caminho in front.

Aluna: 5: My book, R. F. M. E. is open, but the book L. is closed. “L hate read books. And we love. É por isso”

L: “Is true teacher, I confess. Zero for me!”

Aluno 5: My tree tem um balanço porque I like and quando eu era little boy eu tinha um dream de ter um balanço na tree in the house the my gradma.

Eu: And what does this discussion tell us? O que essa discussão nos diz?

Geral: [alguns em português, outros em inglês] “Que somos todos diferentes.”

Aluna 5:” E temos memórias e lembranças de infância diferentes. O. draw a old phone. Quase ninguém draw assim porque quase ninguém mais tem desse phone, só empresa, I think... He speak is because he tem in the your house.”

Aluno 1: I draw one Iphone, but I have one Galaxy. {Risos} “My dream is to have one Iphone. Nem precisa ser o 13.”

Apêndice F – Fragmento da atividade Simon Says Draw com imagens produzidas pelos alunos do 9ºA, p.01

Aluna 6: “Você vai até me achar louca, teacher, mas eu estava pensando aqui que na verdade a gente não é diferente, até teve um pouco de diferença, mas todos nós desenhamos tipos de casas, livros, telefones etc muito parecidos. Se algum de nós fosse um indígena ou quilombola ou negro pobre da África, nossos desenhos de casas iam ser muito diferente desses aqui, não ia ter telefone e computador e talvez nem livro, porque a gente não ia conhecer essas coisas, eu acho, né teacher”

Aluna 1: “Pior! True. A gente é different, mas igual, ao mesmo time.”

Eu: “And why does it happen? E por que isso acontece?”

Aluno 1: “I think because the nossa culture.”

Apêndice G – Fragmento da atividade “Where is it located?”, com análise de imagens, realizada com o 9ºB, p.01



Conjunto 1 de imagens para análise e discussão durante a atividade “Where is it located?”



Conjunto 2 de imagens para análise e discussão durante a atividade “Where is it located?”

Apêndice G – Fragmento da atividade “Where is it located?”, com análise de imagens, p. 02

Aluno 1: “Mentira... Lie que this in Cidade Tiradentes?”

Eu: “It’s true! It’s from an ad by a local real estate agency?... Peguei de um anúncio de uma imobiliária daqui.”

Aluna 1: “No, teacher, I’m sorry. This in Germany? Is pior que in Brazil. Cidade Tiradentes is better.”

Aluna 2: “Where Singapura from? Is poor country?”

Eu: “It’s in the southeast of Asia. No, it’s one of the richest countries in the world.”

Aluno 1: “This is relative, teacher. The poor people are very many, like Brazil. ?!”

Aluna 2: I don’t understand. Repeat in Portuguese, please.

Eu: “Fica no sudeste da Ásia e é um dos países mais ricos do mundo, L. (aluno 1) disse que ser rico ou não é relativo, pois há muitas pessoas pobres, como no Brasil.”

Aluna 1: “But have very much arranha-céus luxuosos como esse aqui. I think is very rich mesmo! E poor people de lá não são miseráveis como aqui”

Aluna3: “Não sabia ... Don’t know in England tivesse poor people and poor habitation, like favela.”

Aluno 1: “All place tem poor e rich. A teacher mora aqui perto e é rich, né teacher!”

Geral: [tumulto]

Aluno 2: “E esse airplane-house aqui, hein? Eu morava aqui fácil... easy, easy. Deve is in país very much poor because teacher está mostrando tudo ao contrário for bug the nossa head.”

Aluna 1: “Teacher making the nossa head think... Open... I love teacher... Make me refletir.”

Eu: “‘The plane-home’ is in Nigeria, África... Nigéria”

Aluna 4: I know que have very people rich in Africa. In TV just show poor but have rich people in várias mansions.

Aluno 3: “One thing que achei surpresa foi part poor in Miami. Eu achava que just rich mansions lá.”

Aluna 2: “Nossa, Me too. Miami, Germany, England... never imaged! Is for refletion mesmo! Stop for think. The media bug your head, P. (aluno 2) ... The teacher fix. Thanks teacher.”

Apêndice H – Adoption: Fragmento da Apresentação com Práticas Translúngues

Apresentadora 1: “Adoption is an act of Love. It must be a privilege to be fathered or mothered by people who choose you.”

Apresentador 1: “I couldn’t agree more. When you are biological offspring, your parents do not necessarily choose you. You just come.”

Apresentadora 1: “Maybe I’ll adopt a child when I grow up.”

Apresentador 1, 3, 4 e alguns alunos(as) na classe: “Me too.”

Aluna 1: “I prefer have my baby.”

Aluno 1: “to have my baby...”

Aluna 1: “Yes, I prefer to have my baby.”

Aluno1: “Many children ... How do you say ‘orfanato’ in English?”

Aluno 2: orpha... “How do you pronounce this word, teacher?”

Eu: orphanage

Aluno 1: Many children in the orphanage need parents, especially when they are big, black or disabled.

Geral: “Yes”. “It’s true”

Aluna 2: And, but sometimes is not possible have baby from your belly and you can adopt.

Geral: “Yes”/ “Is true”

Apêndice I – Children and Adolescents’ Rights and Duties: Fragmento da Apresentação com Práticas Translíngues

Apresentador 1: To my mind, Children and teens has the right of housing, alimentation, clothes, hygiene, schooling, entertainment.

Aluno 1: Yes, apoiado!

Apresentador 2: In my opinion, the kids and the teens should help their family with chores. The kids can take out the trash, water the plants, feed the pets; and the teens, wash the yard, wash the car, wash the dishes, clean the house.

Aluno 2: “My mother quase every day quer que I wash the bathroom. I hate.”

Aluna 1: “You hate your mom? (rs)”

Geral: (risos e galhofa) “Oh my!” “Que ugly!!”

Aluno 2: “No, Engraçadinha... No, I hate wash the bathroom. (rs)”

Aluna 2: “I hate to make my bed.”

Aluna 3: “ I like.”

Alun 1 e outros: “Me too” And you V.?

V: Que ô!! Nem sei do que vocês estão speak aí. I dont’ speak English. I speak Português. (rs) I am Brazilian.

Aluno 3: E eu nem português know speak direito. (rs)

Apêndice J – Water Preservation: Fragmento da Apresentação com Práticas Translúguas

Apresentadora 1: “In my point of view, is very important to preservation the water. We can’t live without water. And it is ...” “How do you say acabando?”

Apresentador 2: “ending”

Aluna 1: “não é finish?”

Apresentadora 1. “is ending, because people don’t have notion. People take shower long demais, old womans agoam the plants and wash the yard the time all.

Apresentador 3: all the time they water the plants and young people, too, lost the water, waste the water “How do you say escovando os dentes”

Aluno 1: brushing teeth

Apresentador 3: when they brushing teeth don’t close the torneira.

Aluna 2. “The industries, too, waste water producing goods, cars, até jeans. Remember aquele vídeo?”

Geral; “Yes”

Aluno 2: “Podes crê. Até para fazer uma calça jeans gasta muita water.”

Aluna 2: “I remember the video, the car precisa many gallons of water to construct.”

Apresentadora 2: Yes, is very important to preserve water doing simple things, small attitudes. Short showers, recycle the water from the washer to clean the house and yard. Water the plants in the morning.

Apêndice K – Alternative Medicine : Fragmento da Apresentação com Práticas Translíngues, p.1

Apresentador 1: “Alternative medicine consists of non-conventional methods of treating illnesses, for example: Acupuncture, Ayurveda, Homeopathy, Naturopathy, Chinese or Oriental medicine.”

Apresentador 2. “Acu...” “How do you pronounce this?”

Apresentador 1: “Acupuncture”

Apresentador 2: “É isso daí is about agulhas in you ears. It make a reflex in sick organs of body. And... “Ah, fiquei com os mais difficult” “How...”

Apresentador 1: “Ayurveda”

Apresentador 2:” É esse bicho aí (rs) is from India and a philosophy of life of harmony with nature and to cure with the body auto poder of cure.”

Apresentador 3. “Homeopathy is from Germany. They believe that the sickness and the cure tem a mesma origem and the substance em dose alta que causa the sickness, em dose baixa cure. And Naturopathy cures com the power of Natureza and natural products, and therapies como reflexology and massage.”

Aluna 1: And Yoga.

Apresentador 1. “Yoga is one of the Chinese Medicine and is based on breathing and movement and connection of the body, mind and soul.”

Aluno 1: “Vocês entenderam alguma coisa?”

Geral: (risos e galhofa)

Aluna 2: “Shh cala the mouth que you understand. You don’t deixa ninguém study nessa porra.”

Apêndice K – Alternative Medicine : Fragmento da Apresentação com Práticas Translúngues, p.2

Apresentadora 1: “Folks, please. Pay attention. Stop the fight. Let’s pensar nas mágicas da Yoga.”

Geral: (risos e galhofa)

Apêndice L – Disposing of Toxic Waste: Fragmento da Apresentação com Práticas Translúngues, p.1

Apresentadora 1: “Toxic waste , chemical material cause death, câncer, defects in babies, is radioactive and mutagenic.” “ How do you say aquilo de tomar injeção in English?”

Apresentadora 2. “Injection”

Apresentadora 1: “No , idiot. O negócio de tomar injection.”

Geral: (risos e galhofa)

Eu: “syringe”

Apresentadora 1: “The syringes are toxic too.”

Apresentadora 2: “Acontece a contamination quando the person ingere , repira ou absorve na pele the toxic waste.”

Aluna 1: “Mas quem vai eat o toxic waste? Só um retardado mesmo (rs).”

Aluno 1: “Ninguém come, acontece one accident. Don’t é de propósito.”

Apresentador 3: “is very important the disposing of toxic waste in the correct location. Depende the type, cada type tem um jeito e lugar, location correct to disposing. Por exemplo, the siringa quando let’s go tomar the injection the posto the saúde, health. The nurse joga as siringas in the special lixo e o truck vai buscar to disposing toxic waste in the correct location.”

Aluna 2: “Where is the disposing toxic waste?”

Apresentadora 4: “The problem the people don’t know the disposing of toxic waste in ocean, causa very problems. The industry don’t disposing correct because is very caro...” “How do you ...” “ fingem que disposing toxic waste in the corret location and the governo finge que they fizeram isso correct.”

Apêndice L – Disposing of Toxic Waste: Fragmento da Apresentação com Práticas Translúgues, p.2

Aluno 2: “Nossa, eles jogam nos oceanos?”

Apresentadora 4: “Yes and is very problem to kill fish and people to eat the fish contaminado... contamination.”

Aluno 3: “Shit esses motherfucker querem destroy the planet.”

Aluna 3: “is because of money. Quando destroy the planet. Quero ver se vai adiantar have money.”

Apêndice M – Excerto do Debate sobre Xenofobia em aula de Língua Portuguesa com Práticas Translíngues

Debatedora: “Creo que las personas xenófobas son muy crueles y no amigas.”

Debatedor 2: “No creo que sean crueles y enemigos, creo que son ignorantes.”

Debatedor 3: “Pelo o que entendi, eu concordo com a D. (debaterora) Ela acha que as pessoas xenofóbicas são cruel e não é amiga?”

Eu: Sim

Debatedor 3: “Eu concordo com a D. É cruel mesmo e dá vontade de estourar na porrada.”

Debatedora: “No entendí lo que dijo. llamame A. (segundo nome) es mas fácil.”

Eu: [com a ajuda do tradutor] “Estoy de acuerdo con D. Es muy cruel y quiero estallar en una pelea.”

Debatedor 4: “Pode repetir, por favor, profe? Na nossa língua?”

Eu: “D. não tinha entendido a fala de M. e pediu que a chamassem de A., pois é mais fácil para a gente pronunciar.”

Debatedor 4: “Ah! Então... eu concordo e discordo do F. (debatedor 2) Não acho que o povo xenofóbico seja cruéis, mas todo mundo sabe que as pessoas têm sentimentos e é muito ruim ser discriminado, né A.? Que me chamou de “Seu preto” naquele dia.”

Debatedora: “No entendí lo que dijo.”

Debatedor 4: “Você falou “Seu Preto!” para mim.”

Debatedor 4: “Mas você xinga primeiro ... é cruel primeiro.”

Debatedor 4: “Mas não justifica racismo.”

Geral: [falas simultâneas, gritos, risos e galhofa]

Eu: “Pessoal, foco no debate, por favor! Centrémonos en el debate, por favor!”

Debatedora: “Ya me disculpé. Disculpa.”

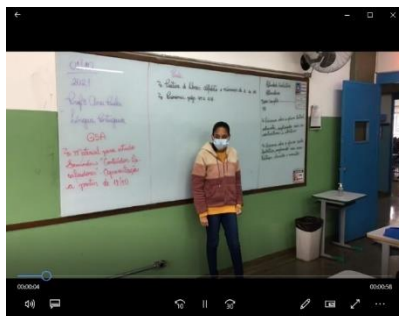
Debatedor 2: “Si, os pessoas piensa que portuguêes es mejor que mi língua, pero son mis amigos y no puedo pegarles por eso.”

Apêndice N – Projeto Bilingue Português-Libras com Práticas Translíngues, p.1

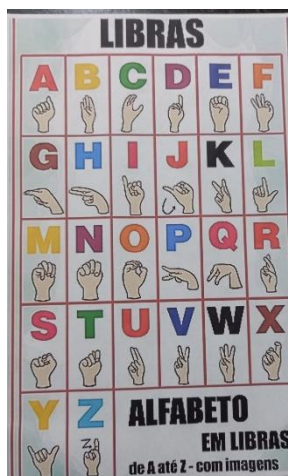


B. e eu, ensinando o alfabeto em Libras à turma.

B. e eu ensinado a apresentação pessoal, momento em que B. atribuía sinais para os alunos que ainda não os tinham.



B. fazendo o jogo “Advinha quem é:”



Material disponibilizado a cada estudante.

Apêndice N – Projeto Bilingue Português-Libras com Práticas Translíngues, p.2



Numerais cardinais

B. e eu, ensinando os numerais cardinais em Libras à turma.



Números Quantitativos

B. e eu, ensinando os numerais quantitativos em Libras à turma.



Sinais

B. e eu retomando as apresentações pessoais, momento em que B. atribuía sinais para os alunos que haviam faltado nos agrupamentos nas vezes que realizamos esta atividade.



Sinais

D. apresentando seu sinal aos colegas, mostrando que não o esqueceu.



Material disponibilizado a cada estudante.

Apêndice N – Projeto Bilingue Português-Libras com Práticas Translíngues, p.3



B., K. e eu revisando o alfabeto e os números Libras com a turma.



B., K. e eu revisando os números cardinais em Libras com a turma.



B., K. e eu revisando os números quantitativos em Libras com a turma.



B., K. e eu praticando o cabeçalho e informações da lousa com a turma.



B., K. e eu, ensinando para a turma o verbo “trabalhar” bem como os 5 parâmetros da Libras para sinalizar essa palavra.



B., K. e eu, ensinando para a turma o adjetivo “feliz” bem como os 5 parâmetros da Libras para sinalizar essa palavra.

Apêndice O – Projeto Solta a Língua Inglesa com Práticas Translíngues, no 9ºA, p.1

“Diferença de Abordagens entre professores de Inglês”

Debatedor 1: “To my mind, we have to have the mesmo teacher for ever.”

Debatedor 2: “I discord, but I think the all teachers have to ensinar igualmente ... iguality.”

Debatedor 3: “Is impossible! The people is different , aprend different. Depend the school of English the the teacher study.”

Debatedora 4. “is true! I concord ...não é assim, né teacher? Como que fala eu concordo?”

Eu: “I agree”

Debatedora 4: “I agree. The all people is diferent and English schools is diferent too. Algumas ensina speak American e algumas ensina speak other englishes: the Inglaterra, the London, the Canada, the Australia etc”

Debatedora 5: “I not agree com P. because the teacher às vezes sai of school.”

“Os Prós e os Contras das Redes Sociais”

Debatedora 1: “I love redes sociais”

Debatedora 2: “Social networks”

Debatedora 1: “Is true. I love social networks because I aprend, I ... como é cantar?”

Debatedora 3: “Sing.”

Debatedora 1: “I aprend...”

Debatedora 3: “Learn ... I learn.”

Debatedora 1: “I love because I learn, I sing in Tik tok e dance”

Debatedora 2: “Tik tok é da hora! Is good.”

Debatedora 3: Yeah. Is cool, but I am tired já. Eu já curti mais, now enjoiei!

Debatedor 4: E as outras coisas da net e os contras? Ceis só falam de Tik tok. Tem mais coisas.

Eu: O que você tem a dizer sobre essas outras coisas?

Apêndice O – Projeto Solta a Língua Inglesa com Práticas Translíngues, no 9ºA, p.2

Debatedor 4: “Ah, teacher! Aí você me quebra!”

Geral: risos e galhofas, falas simultâneas

Debatedor 4: No Instagram is tudo fake news!

Debatedora 2: “Is true. The peoples aluga mansão, carrão e tira very fotos to post every day different.”

Debatedor 5: “Ah. Deixa I speak too. Tira very photos, put different roupas no mesmo day e tira very photos of car, food and the car is the other peoples, the uva, the apple tudo fake news.”

Eu: Andy ou? M., B., G., R., N., F., L. (para alunos que não participavam)? What do you think?

L: “Ish, teacher nem sei o que eles estão falando. Estou enferrujado. A aula de inglês agora, nem falamos nada, só escreve.”

Eu: “Claro que sabe. O tema de hoje não é “Os Prós e os Contras das Redes Sociais”?”

B: “Ah, teacher is good e bad ao mesmo tempo!”

L: “Ah ... Eu gosto ... I like Tik tok, Insta, Face, Whats ... sei lá ... não tenho nada contra”

Eu: Pessoal, se preferirem podem falar em português memso, mas participem.

R: Tô fora (risos) como fala isso?

“Imigração”

Debatedora 1: “I don’t like imigration because is very diferente the costumes.”

Debatedor 2: “Só because is different costumes you don’t like? Everybody is different, is not motive.”

Debatedor 3: “What is the problem the costumes?”

Eu: “Habits.”

Debatedora 1: “Ah... eles is sujo, the kids cagam no chão e eles não clean e depois eat in the quintal com hands e speak very much alto on the phone the language feia.”

Debatedor 4: “Oshi, language have que ser beautiful agora? (risos) Nada a ver! O que você tem com isso se eles come no quintal com as mãos e conversam alto na língua deles. Vai cuidar de sua vida, ô!

Eu: “Moderation, please. Solid arguments, remember?!”

Debatedor 5: Ih, levou pro heart hein?! Liga não teacher é que he is emotion!

Apêndice O – Projeto Solta a Língua Inglesa com Práticas Translíngues, no 9ºA, p.3

Debatedora 6: Sorry J. (debatedora 1), mas I think this is racism, you arguments not solids, is racists. São baseados no discurso de pessoas que desmerecem a cultura preta. E se não me engano, já falamos disso em aula com a teacher, que é por essas ideias aí que a morte dos pretos começa. Racist not pass! Black lives matter! Wakanda Forever!”

Geral: tumulto

Eu: “Guys, já esqueceram o combinado para essas conversas?”

Garoto: “Foi mal, teacher. É que nós da cor não aguenta certas ideias... Sorry, teacher!”

Debatedora 1: “Teacher, you know I am not racist and L. (Garoto anterior) the teacher and others is black, mas é educada, speak baixo e é very clean e usa normal blouse ... roupas. You and other friends aqui too.”

Eu: “J. você já parou para pensar que talvez essa família também ache seus hábitos estranhos e que suas roupas não são normais? Já parou para pensar sobre o que é significa normal? Temos que ter muito cuidado ao referirmo-nos às culturas das outras pessoas.” (para a classe) Vocês já pensaram nisso? Já pararam para pensar sobre os motivos que nos levam a usar esse tipo de roupa, comer com garfo e faca e outros hábitos que temos?”

L. “Somos influenciados, né teacher? Pela mídia. As novelas escolhe o que é right e beautiful e até oi que é gostoso e nós trouxas acredita!”

Debatedora 6: “O Insta também... show impossible things e convence a gente ... convence the people que algo is necessary, good, beautiful.”

“Bullying e Cyberbullying”

Debatedora 1: “Bullying e cyberbullying is crime because kill peoples.”

Debatedor 2: “E às vezes the peoples se kill because bullying e cyberbullying.”

Debatedora 3: “Remember B. fez cyberbullying com M. e teve que out the school para não apanhar da mother da M?”

Apêndice O – Projeto Solta a Língua Inglesa com Práticas Translúngues, no 9ºA, p.4

Debatadora 4: “Vish... aff... Don’t like nem to remember. Foi terrible! Coitada da M. she quase out the school de vergonha, but nós conversation e convenceu she stay.”

Eu: What measures do you believe we should adopt to avoid bullying and cyberbullying?

Debatedor 2: What, teacher. Repeat, please?

Eu: What to do to stop bullying?

Debatedor 2: Ah... estourar the face the mutherfucker. Sorry teacher.

Debatadora 1: I disagree. Need resolve in dialogue. Speak the mother the bad person.

Debatadora 3: “A mother da M. queria kill B. and the mother she.”

Debatadora 1: Talk the mother of B, not of M., in the case.

Debatadora 3: Ah, mas de qualquer jeito the mother of the two fight in the street of cima, lembra? Remember?

Debatedor 5: Como não remember. A mother da B ficou nude na rua. A mother B destroy the blouse she (risos)

Debatadora 6. “Nossa, vocês, hein?! Ainda bem que a M. não veio hoje. Forget essa history. É muito chato isso. Enfim... by the way... se is crime, is in law. Have the mostrar law for students and the school mandar ir embora se not obedecer.”

Debatedor 7: Yes, I agree, the school need position to protect the students of violence, bullying e cyberbullying e se bad student continue pratique this, go out school for ever.

“Bullying e Cyberbullying”

Debatedor 1: “My dad speak not exist bullying in past. Now tudo is bullying. I agree”

Debatedor 2: “Ok, but in the presente bullying kill the peoples.”

Debatedor 3: Exagerada!

Debatadora 2: “Don’t is exagero! You don’t see journal in TV? The bads peoples pratique bullying and the person victim have trauma and kill other people.”

Apêndice P – Projeto Solta a Língua Inglesa com Práticas Translíngues, no 9º B, p.1

Debatedora 4: “Is more comum the peoples victins se kill ... commit suicide.”

Debatedor 1: “Yes, mas às vezes is só game.”

Debatedor 4: “What?”

Debatedor 1: “Às vezes é só brincadeira. Como fala?”

Debatedor 4: “Play?”

Eu: “Just kidding. Sometimes people are just kidding. But tell me. What’s the limit? Qual é o limite entre a brincadeira e o bullying?”

Debatedor 2: “Quando só the bad person have fun and the other dislike the situation.

Debatedora 5: Dilma create a law to stop the people make bullying and cyberbullying in school.

Debatedora 6: “Is true. Vou pesquisar mais”

Debatedor 7: “What?”

Debatedora 6: “Vou pesquisar sobre a lei”

Debatedor 7: O que? Não, o que S. (debatedora 5) falou? What she speak?

Debatedora 6: “Ah... que tem lei contra o bullying. A Dilma criou.”

Debatedor 7: “Ah... never see people go to Fundação Casa because this.”

Debatedora 5: “Nem I. como fala Nem eu?”

Eu: “Neither did I.”

Debatedoras 5 e 6: “What?”

“A Guerra entre a Rússia e a Ucrânia”

Debatedora 1: “Teacher this topic... I don’t know speak the war.”

Debatedor 2: “Is culpa of the Estados Unidos.”

Debatedor 3: “What? O que os Estados Unidos have com isso... the war? Pelo o que I know, the Estados Unidos help Ucraina in very difficult situation now.”

Debatedor 2: “Yes, but primeiro os Estados Unidos creation instability in the diplomacy of the Ucraina and the Russia.”

Apêndice P – Projeto Solta a Língua Inglesa com Práticas Translíngues, no 9º B, p.2

Debatedor 4: “What?”

Debatedor 2: The Ucraina and the Russia são Sisters e tinham uma good relation, mas the Estados Unidos foi lá e convenceu the Ucraina de fazer parte da OTAN. Os Estados Unidos criation the OTAN para reunir países contra the Russia.

Debatedor 1: Então the Russia devia attack the Estados Unidos e not the Ucraina.

Debatedor 2. I agree, but The U.S.A. is very power. The Russia ia perder feio.

Debatedor 4. “The Russia is coward. Speak your family there, L.”

L: “Is the brother of my grandma. I don’t conheço he. My grandma don’t know se he death. Faz much time que eles não have contact. Ela is preocupated.”

Debatedor 5: “Que sad the situation your uncle-grandpa e the all ucranianos.”

“As discrepâncias entre os salários de jogadores de futebol e o salário-mínimo no Brasil”

Debatedora 1: “I só think is absurd the money Neymar receive ever month”

Debatedor 2: “Why? Ele merece esse ... he merece this money. He play very good. He is the best!”

Debatedora 3: “Yes, ok, but in my opinion, the teachers deveriam receive igual salary Neymar.”

Debatedor 4: “The teachers tudo rich, have iphone, car.”

Debatedora 3: “But Neymar is billionaire e só play ball, the teacher work very very.”

Debatedora 1: “My dad work very very e às vezes nem have mistura em casa. Is not just. Is not right.”

Debatedor 5: “I repeat you not compare the situation the Neymar, the condition the teachers and the nossos dads e mom. The salary Neymar is the symbol to thing more important in the world. The salary the Neymar pay very salary outras peoples, make jobs and people watch soccer is happy, forget problems.”

Debatedor 2: “I agree, my dad work very very , my mom too e the day have game soccer he is very happy, drink very beer.”

Debatedora 1: Ok, mas why receive very money desse jeito for buy ... que dá for to buy 200 car dos mais caros, ilha, e one monte de mansão? Is not necessary, is absurd!”

Apêndice P – Projeto Solta a Língua Inglesa com Práticas Translúguas, no 9º B, p.3

Debatedor 6: “I gostaria de ter opportunity receive very money com my favorite game. I buy mansion my family, car, food... só mistura, blouse, iphone, tênis of Nike, very things.”

Debatedora 1: “Very families poderiam eat mistura every day se ele ganhasse menos e ainda continue rich very much.”

Debatedor 2. “Mas o que tem a ver? Independente de quanto ele ganhar, algumas família vai continuar sem mistura. He doa bastante too..., food, roupas, toys for kids and very money for ongs too. He help too.”

“Depressão”

Debatedora 1: “Depression is not mimimi. Depression is serious problem. I and my mother have depression because in last year bad people kill my brother.”

Debatedora 2: “Algumas peoples think que depression is frescura, mas not is.”

Debatedora 3: Yes. The peoples depression is necessary psicologue to speak the problem, the condition, desabafe, cry and superate.

Debatedora 1: Yes. I and my mother go psychologist ever month. In last year, my mom don't have tratament and she quase commit suicide 2 times. Grace for God she is better now. She quer viver, live para cuidar of me and I quero cuidar of she .

Debatedor 4: “Take care. Live to take care of you and you take care of she.”

Debatedora 1: “Yes.”

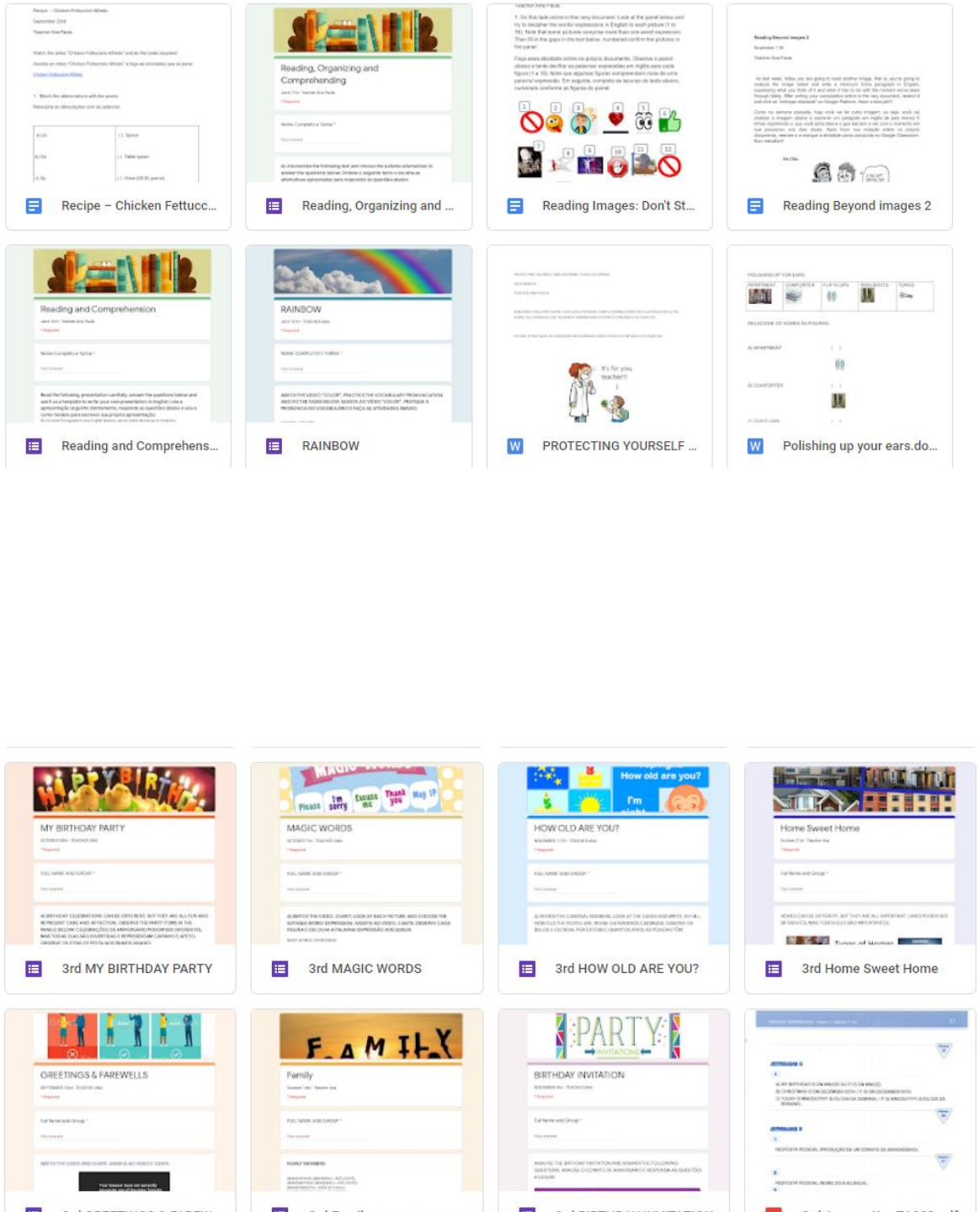
Debatedor 4: “Is so serious the depression que during the pandemic more people died de sad ... depression, né?”

Debatedora 5: My mom see the TV actor important of globo died sad of pandemia.

Dedatedor 4: “Morreu de tristeza ou de Covid?”

Debatedora 5: “The sad por causa da pandemia ... depression.”

Apêndice Q – Capturas de tela de meu Google drive com atividades trabalhadas remotamente durante o distanciamento/ isolamento social em 2020 em turmas de 1º, 3º, 7º e 9º anos, pág. 1



Apêndice Q – Capturas de tela de meu Google drive com atividades trabalhadas remotamente durante o distanciamento/ isolamento social em 2020 em turmas de 1º, 3º, 7º e 9º anos, pág. 2

