UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS Programa de Pós-graduação em Estudos Literários e Linguísticos em Inglês

FATIMA MONTEIRO
A RNCCEM-INGLÊS: LIMA OLIESTÃO DE SUBALTERNIDADE OLI AGÊNCIA

São Paulo, SP 2021

FATIMA MONTEIRO

A BNCCEM-INGLÊS: UMA QUESTÃO DE SUBALTERNIDADE OU AGÊNCIA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Literários e Linguísticos em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz

São Paulo, SP 2021

FATIMA MONTEIRO

A BNCCEM-INGLÊS: UMA QUESTÃO DE SUBALTERNIDADE OU AGÊNCIA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Literários e Linguísticos em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

São Paulo, 16 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz Universidade de São Paulo Orientador

Profa. Dra. Walkyria Monte Mór Universidade de São Paulo Titular interno

Profa. Cláudia Jotto Kawachi-Furlan Universidade Federal do Espírito Santo Titular externo

Prof. Dr. Joel Austin Windle Universidade Federal Fluminense University of South Australia Titular externo



AGRADECIMENTOS

Há quem diga que a trajetória de estudos em programa de Mestrado é solitária e árdua. Sim. É árdua. Solitária? Talvez para alguns. Em minha experiência como mestranda, pude contar com o apoio de colegas e amigos, que agregaram muitos saberes, conhecimentos e histórias interessantes, me estimulando a prosseguir com minha pesquisa; que ouviram meu choro, e me escutaram; que também buscaram meu sorriso e minhas palavras.

Agradeço às Professoras e aos Professores que investiram em meu desenvolvimento acadêmico.

Ao Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz, meu orientador, pela paciência e interesse, constantes, em mostrar caminhos outros para minha transformação como educadora, pelas oportunidades únicas em todo o processo de meu desenvolvimento acadêmico, por me estimular a realizar minha primeira apresentação em Congresso, e estar lá para me apoiar, pelos convites para participar em Grupos de Estudos em âmbito nacional e internacional, bem como para participar, como ouvinte, nos debates presenciais e virtuais, sob sua organização.

À Profa. Dra. Walkyria Monte Mór, por atenciosamente me receber em sua disciplina, e por me convidar para participar, como ouvinte, dos eventos do Projeto Nacional de Letramentos, o que propiciou a ampliação das leituras acadêmicas, e das leituras de mundo.

Ao Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, por nos acolher como ouvintes, e compartilhar tantos saberes e conhecimentos das diversas temáticas discutidas em debates presenciais e virtuais.

À Profa. Dra. Ana Paula Martinez Duboc, por atenciosamente me receber em sua disciplina, por me apresentar o caminho serpentiforme decolonial, por tantas leituras profícuas e atividades interessantes, as quais guardo na memória, de uma delas, ainda guardo a noz moscada, e pelas contribuições na banca de Qualificação.

À Profa. Dra. Nara Hiroko Takaki, pelas contribuições na banca de Qualificação.

Ao Prof. Dr. Eduardo de Moura Almeida, por atenciosamente me receber em sua disciplina, pela paciência e interesse em meu desenvolvimento no acesso às tecnologias digitais.

Às Profas. Dras. Mara Barbosa e Miriam Jorge, juntamente com meu orientador, pelo convite para participar do ciclo de encontros do *Virtual International Collaboration: VIC Brasil – USA Program*, e pela oportunidade de conhecer e trocar saberes com colegas das universidades TA&UM-CC e UMSL.

Ao Diretor da escola estadual elencada para minha pesquisa de campo, bem como às Coordenadoras, ao Professor de inglês, às suas alunas e aos seus alunos da escola estadual elencada para minha pesquisa de campo, pelo respeito e interesse em meu trabalho.

Aos colegas do Grupo de Estudos – GEELLE, pelas discussões e propostas que trouxeram mais indagações relevantes para o desenvolvimento de minha pesquisa, bem como para minhas reflexões sobre a vida.

Aos colegas e amigos do Mestrado, Maria Cecília Soares de Paula Mendes, Sávio Câmara Leite, especialmente, pelo carinho de sempre, por passarem um dia e noite à dentro me motivando a finalizar o primeiro trabalho final do primeiro semestre do programa, período difícil que culminou com o falecimento de meu pai.

Ao colega e amigo do Mestrado, Paulo Vinicius Tosin da Silva, pelo carinho de sempre, pelos livros presenteados para o aprofundamento de meus estudos, pelos almoços e boa conversa no refeitório da USP e, em momentos especiais, no espaço da Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin.

À colega e amiga do Mestrado, Bianca Ferrari Andrade de Pádua, colega e amiga do Mestrado, pela companhia e horas valiosas de preparação para a apresentação de trabalho no CONEL-2019, pelo carinho, e por outros bons momentos de estudo e boa conversa.

À Mariana Dantas Miguel, colega de Mestrado, por bons momentos de estudo e de discussões que provocam mais reflexões sobre a vida.

Às revisoras Lina Mendes e Mercedes Ferreira, pelo profissionalismo, solidariedade e carinho, nos momentos difíceis de escrita.

À Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo, querida amiga desde os tempos de graduação na PUC-SP, por uma conversa valiosa que, entre alcachofras, pizza e vinho, me motivou a escrever meu projeto para o processo seletivo do programa de pós-graduação.

À querida amiga e dedicada aluna, Cintia de Carvalho Ferreira, pelas valiosas conversas e pelo imenso carinho de sempre, durante as aulas, para além das aulas.

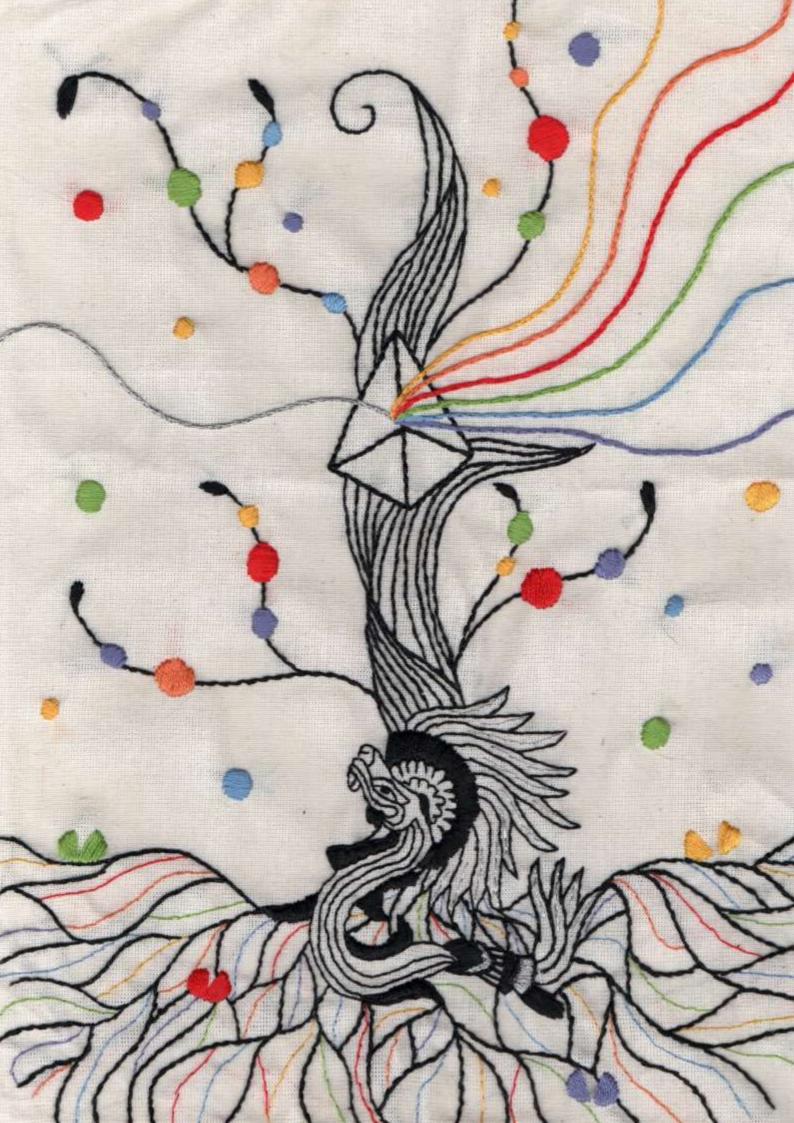
À querida amiga e dedicada aluna, Nelly Padua Salles Domingues, pelo imenso carinho, pelas reflexões que me inspiraram e motivaram a retomar os estudos acadêmicos.

À Soraya Ferreira Alves, amiga, irmã do coração, por estar sempre ao meu lado, me estimulando a viver intensamente cada momento bom da vida, e me apoiando em todos os momentos difíceis, por nem sequer piscar quando compartilhei meu desejo de cursar o Mestrado ... era Noite de Natal, e ali no lobby do hotel, pesquisou e me deu as orientações para iniciar como aluna especial, em uma disciplina oferecida pelo DLM. Uma vida de agradecimentos.

À Leila Ramos Monteiro, cunhada, amiga, irmã do coração, pelo imenso carinho, por ótimas conversas, por bordar minhas ideias para o desenvolvimento de minha pesquisa. Esse bordado pode ser apreciado a seguir.

À Ariana Monteiro, amor de minha vida, por ser uma filha amorosa, generosa e interessada em acompanhar as minhas transformações como mulher, mãe e educadora.

À minha mãe (1936-2015), e ao meu pai (1929-2019), por terem lutado para que eu tivesse uma vida em que fosse possível ser o que escolhi ser, por estarem sempre ao meu lado em momentos bons, e em outros tantos, tão difíceis.



Mas essa é a equilibrista na corda bamba! A esperança o ajuda a seguir o caminho, a levantar, se cair e a continuar o caminho. Pode-se cair de novo, mas é a esperança que vai fazer levantar e continuar o caminho, chacoalhar a poeira e dar a volta por cima. Mas para muita gente isso não é esperança. Porque isso não é fé. Você acredita em quê? Eu acredito em acreditar. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza em Parceria acadêmica e esperança equilibrista: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza

Lista de siglas

BNCCEM - Base Nacional Comum Curricular Ensino Médio

CNE – Conselho Nacional da Educação

CHSA – Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

CAL - Critical Applied Linguistics

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

EFL – English as a Foreign Language

ELT - English Language Teaching

FLT - Foreign Language Teaching

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LI – Língua Inglesa

LE – Línguas Estrangeiras

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGG – Área de Linguagens e suas Tecnologias

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ML - Multiletramentos

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNE- Plano Nacional da Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

RESUMO

O desenvolvimento das competências elencadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica brasileira ganhou centralidade nas discussões dentro da comunidade escolar e de setores da esfera educacional, em todo o país. A guinada de uma visão plural de ensino de Línguas Estrangeiras (LE) para uma visão singular de ensino de LI me causou estranhamento, e aguçou meu interesse em desenvolver uma pesquisa com enfoque na Educação de Língua Inglesa (LI) para as(os) jovens estudantes no nível do Ensino Médio das escolas públicas do Estado de São Paulo, à luz da BNCC para a etapa do Ensino Médio (BNCCEM), homologada em 14 de dezembro de 2018, de acordo com a lei nº 13.415/2017. Minha pesquisa de cunho documental e etnográfico, por meio de uma abordagem qualitativa, interpretativa, bem como uma revisão de literatura, buscou investigar as noções fundantes que culminaram na obrigatoriedade do ensino de (LI), na área de Linguagens e suas tecnologias (LGG), como estabelecido para os Itinerários Formativos, parte flexível da atual política educacional para a etapa do Ensino Médio, a BNCCEM. Do enfoque na proposta da BNCC de preparação de jovens cidadãs e cidadãos para uma atuação no campo de trabalho e na vida social, com protagonismo, segundo os princípios éticos, e com responsabilidade no cuidado de si, dos outros e do planeta, surgiu minha indagação acerca das práticas pedagógicas das aulas de inglês, direcionadas para estudantes das escolas públicas do Estado de São Paulo, em grande parte oriundas(os) de famílias em situação de vulnerabilidade. Afinal, a proposta da BNCCEM para o ensino de inglês pode ensejar a formação de jovens para uma atuação na sociedade, em posição de subalternidade, ou com agência? Apoiada nessa indagação, a partir de uma abordagem das concepções teóricas de subalternidade e agência, meu trabalho destaca a necessidade de o programa de formação de professoras(es) de LI abarcar os estudos das políticas linguísticas brasileiras. Alicerçada no arcabouço teórico que constitui meu trabalho, identifiquei uma possibilidade de formação de jovens cidadãos que atuem em sociedade com protagonismo, a partir de uma educação transdisciplinar de língua inglesa, segundo a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC). Por outro lado, as discussões teóricas apontam para o risco de perpetuação da condição de subalternidade, segundo uma perspectiva de Linguística Aplicada tradicional que gera silenciamento e apagamento das formas de ser, pensar e agir da juventude estudantil das escolas públicas, em específico, que em sua maioria é oriunda de classes sociais desprivilegiadas. Com base nessas considerações, a expectativa desse trabalho é poder de alguma forma contribuir com o aprofundamento de leituras críticas das políticas linguísticas brasileiras, através das lentes decoloniais, na busca por uma Educação Linguística com enfoque em Línguas Estrangeiras (LE) que, além de desenvolver as habilidades de leitura, escrita e comunicação oral, promova a emergência e valorização das identidades e agências das(dos) estudantes, a partir da percepção de que a formação é temática fundamental para a aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Base nacional comum curricular-ensino médio (BNCCEM). Língua inglesa. Educação linguística transdisciplinar.

ABSTRACT

The development of the competencies listed in the text of the National Common Core Curriculum (BNCC) - Upper Secondary Education (Base Nacional Comum Curricular-Ensino Médio - BNCCEM), the current Brazilian educational policy, has become a central topic of discussions within the school communities and sectors of the educational field across the country. The about-turn, from a plural perspective of a Foreign Language Teaching program to a singular perspective of English Language Teaching, has struck me as strange, and sharpened my interest in developing this research focusing on English Language Education to students attending the Upper Secondary Education of the state schools in the State of São Paulo, as established in BNCC for the Upper Secondary Education (BNCCEM), homologated on December 14th, 2018, according to the Law n° 13.415/201. In this research, grounded on a documental and ethnographic analysis with a qualitative, interpretative approach, along with a literature review, I seek to investigate the underlying concepts behind the compulsory requirement towards English Language Teaching (ELT) in the area of Languages and technologies (LGG), as established for the Formative Itineraries, the flexible part of the current educational policy for the Upper-Secondary Education, BNCCEM. From the aim of BNCC - to prepare young citizens to act as protagonists in the work field and in social life, according to ethical principles, with responsibility while caring for themselves, for the others and the planet - stemmed my questioning towards the epistemological features of the pedagogical practices of the English classes designed for the students of the state schools of the State of São Paulo, most of whom come from families in situation of vulnerability. After all, is the proposal of BNCCEM for ELT likely to provide an opportunity for the preparation of the young to act in society, in a position of subalternity or, with agency? Based on the critical theories of subalternity and agency, my work points out the need for the English Teachers Education program to include the studies of the Brazilian language policies. Grounded on the theoretical framework of my work, I could identify a possibility of young citizens to act in society as protagonists through a transdisciplinary English Language Education, according to the perspective of Critical Applied Linguistics (CAL). On the other hand, the theorical discussions signal the risk of the perpetuation of the condition of subalternity, according to the traditional Applied Linguistics which causes silencing and erasure of the ways of being, thinking and acting of the students attending the state schools, more specifically. Based on these considerations, the work seeks to contribute, in some way, with the expansion of critical readings of the Brazilian language policies, through decolonial lenses, in the quest for a language education with focus on Foreign Languages that, besides developing the four skills of reading, writing, listening and speaking, may enable the emergence and valorization of the students' identities and agencies, in light of the idea that teacher education is a fundamental topic of discussion in the process of language learning. .

Keywords: The national common core curriculum-upper secondary education (BNCCEM). English language. Transdisciplinary language education.

SUMÁRIO

Uma leitura sobre a educação básica no Brasil	8
Uma leitura de mim mesma	11
Capítulo 1 O fio de apoio no percurso teórico da pesquisa	17
1.1 A pesquisa de caráter documental	23
1.2 A pesquisa de campo: descrição do local e metodologia	24
Capítulo 2 Questões filosóficas sobre subalternidade e agência	39 58
Capítulo 3 As políticas educacionais e linguísticas no Brasil	72
Capítulo 4 Alguns Discursos Multifacetados da BNCCEM4.1 BNCC e as teorias dos letramentos4.2 Sobre atitude curricular e educação intercultural	122
Considerações finais	154
Referências	161
Apêndices	171

Uma leitura sobre a educação básica no Brasil

A prolífica literatura sobre as políticas públicas educacionais no Brasil nos mostra que, ao longo de nossa história, alguns de nossos governantes, por razões sobretudo políticas e econômicas, recorreram e ainda recorrem a manobras orçamentárias e de descontinuidade, como salienta Saviani (2008):

Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (SAVIANI, 2008, p. 11).

Desde os tempos da reforma pombalina no século XVIII¹, destacando-se como a primeira das reformas em âmbito educacional no país, adentrando o século XXI², Saviani (2008) aponta manobras bem engendradas pelos governantes e elites econômicas para restringir ou escapar do comprometimento e vinculação da receita orçamentária com as despesas relativas à área,

O outro fator limitador analisado trata do fenômeno da descontinuidade na execução das decisões do Estado devido às incontáveis reformas que marcam a história da educação brasileira, com o agravante dos proponentes imprimirem suas marcas, atribuindo seus nomes à cada reforma "desfazendo o que estava em curso e projetando a ideia de que é com ele que, finalmente, o problema será resolvido" (Idem, p.11).

¹ Estabelecidas por Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, primeiro ministro de Portugal de 1750 a 1777, as Reformas Pombalinas abrangiam as esferas econômicas, administrativas e educacionais, tanto em Portugal como nas suas colônias, tendo como objetivo a modernização e desenvolvimento econômico da sociedade portuguesa, e visando o fortalecimento de poder centralizador do Estado e de sua competitividade externa. As reformas no sistema educacional vieram como resultado da expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas, através do Alvará de 28 de junho de 1759, que determinou o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as "aulas régias" a serem mantidas pela Coroa, para o que foi instituído, em 1772, o "subsídio literário".

² A Constituição de 1988 restabeleceu a vinculação orçamentária direcionada à educação, após anos de inclusão e exclusão segundo as Constituições que a precederam. Porém, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso novas fontes de receitas foram criadas e não mais nomeadas como "impostos", mas sim como "contribuições", como estratégia para não se aplicar a vinculação orçamentária.

Isso posto, suscita a pergunta: qual é o lugar do Brasil no mundo e quais são as implicações no âmbito da educação? Na perspectiva histórica, o Brasil tem ocupado um lugar de dependência e de subordinação, e isso vem acarretando uma adequação da educação como produtora de capital humano para fins de crescimento econômico. Nos anos de 1960, por exemplo, com o fortalecimento do sistema capitalista a partir da relação de interdependência do Brasil com os Estados Unidos, o cenário da educação apresenta mudanças associadas ao modelo de desnacionalização da economia, o qual passa a ser interpretado por muitos como indicativa de subserviência. Segundo palavras do general Juracy Magalhães, ministro das Relações Exteriores de 17 de janeiro de 1966 até 15 de março de 1967, "o que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil" (apud SAVIANI, 2011, p 360).

Saviani (2011) nos adverte sobre o caráter produtivista da educação, o qual perpassa um período que se estende da segunda metade da década de 1970 aos anos de 1980, e cuja estratégia de transição do regime militar para o democrático definiu-se como "lenta, gradual e segura" (Idem, p. 365). Ao longo da história, a ênfase na relação da educação com empregabilidade sofre certa ruptura na trajetória das políticas educacionais na década de 1990. Isso ocorreu devido ao enfoque dado à qualidade social da educação, adentrando o século XXI com a ascensão de Luís Inácio Lula da Silva à presidência.

Esse governo trazia em seu bojo a ideologia do Partido dos Trabalhadores (PT). Dessas raízes surgiram propostas e práticas sociais, as quais situaram os indivíduos das classes mais desfavorecidas à linha de visibilidade e deram aos excluídos a chance de serem ouvidos. A partir das problematizações dos conflitos frente à ausência de justiça e presença da desigualdade, essas pessoas também tiveram a chance de serem melhor acolhidas e inseridas na sociedade, para poderem viver com o mínimo de dignidade.

Nessa fase o país apostou em investimentos sociais que trouxeram grandes avanços na área da educação, como por exemplo, o Plano Nacional da Educação (PNE), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), como também a obrigatoriedade do ensino até o nível de ensino médio, última etapa

da educação básica. Na área da economia, vivenciamos um período de crescimento com o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC).

Em que se pese as ações para mudança social alicerçada por princípios éticos em prol da dignidade de todos, a segunda gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva abarcou práticas de aproximação e alianças com lideranças partidárias de aspirações políticas neoconservadoras e neoliberais, as quais contribuíram para um crescimento econômico excludente, o qual foi logo interrompido pela crise internacional de 2008.

O agravamento da instabilidade econômica interna se intensificou na segunda gestão do governo da presidente Dilma Rousseff, a qual culminou em impeachment por improbidade administrativa (ou, para muitos, foi um golpe de Estado, a depender da visão), em 12 de maio de 2016, e a ascensão de seu vice, como presidente interino, não mais aliado, no período de 2016 a 2018. No curto período de dois anos de governo, instaurou-se um processo de reformas, a saber a proposta de Emenda à Constituição (PEC) do Teto de Gastos, com impacto negativo no setor da educação, devido à falta de especificidade dos cortes.

Nesse contexto de contingenciamento e cortes para o estancamento da crise econômica, o governo transitório buscou recolocar o país em posição favorável na esfera internacional. Mais uma vez, a educação virou o epicentro de conflitos, com a reforma do ensino médio que se apresentou como estanque das conquistas dos direitos sociais, relegando à educação o papel de produtor de força trabalho.

O aprofundamento do lugar do Brasil na divisão internacional de trabalho resultou na urgência de uma reforma no ensino médio que culminou na homologação da atual política da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular, em 21 de dezembro de 2017, de acordo com a lei nº 13.415/2017. Como em outros tempos, a educação básica passou por um processo de aclimatização, ou seja, de ajustes aos moldes internacionais, conferindo-lhe limitação e rarefação. O sistema de ensino, conteúdo e materiais didáticos passaram a ter um direcionamento para habilidades das competências, um reducionismo do papel educacional.

O impacto dessa reforma gerou grande embate em torno do ensino nas escolas públicas, dada a dimensão da população estudantil nessas instituições. Essa constatação faz-me pensar em como contribuir com as discussões em torno das mudanças no sistema educacional nas escolas públicas brasileiras. Minhas considerações dão enfoque às mudanças no ensino médio, devido principalmente ao fato de os alunos, nesse nível, estarem sendo preparados para o possível ingresso no mercado de trabalho. Para uma proposta que dê subsídios para educar e formar cidadãos com participação ativa na sociedade, percebo a importância de uma aproximação da comunidade escolar, uma ampliação de meu repertório no que se refere às políticas públicas educacionais brasileiras e, mais especificamente, às políticas linguísticas, uma vez que meu lugar de fala é o de professora de inglês.

Isso demanda, portanto, um aprofundamento sobre as ideias subjacentes à BNCC, no que tange o ensino de inglês, como disciplina obrigatória, no nível de ensino médio das escolas públicas do Estado de São Paulo. Foram essas considerações que me motivaram a desenvolver uma pesquisa investigativa sobre a atual política educacional, Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (BNCCEM). Antes, porém, de adentrar os estudos sobre esse documento normativo, trago inicialmente uma narrativa sobre os caminhos que me inspiraram e conduziram à realização dessa pesquisa.

Uma leitura de mim mesma

Inicialmente, compartilho nessa narrativa que cursei todos os níveis da educação básica em duas escolas públicas na cidade de São Paulo, quais sejam, I. E. E. Caetano de Campos, e I.E.E. Pe. Manoel da Nóbrega, no auge do regime ditatorial militar, entre os anos de 1963 e 1975. Observo que a década de 70 teve grande significado para mim. Entre 1970 e 1974 fui matriculada no curso de inglês, criado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Por ser filha de comerciário, em termos financeiros, essa era a única proposta de curso viável.

Com infância e adolescência sob 'rédeas curtas' e, por conseguinte, muita obediência às regras de casa, da escola e do clube que frequentávamos, estudar

inglês foi a alternativa que me lançou para além das paredes e muro de minha casa, para além das quatro paredes das salas de aulas. Ou seja, mergulhada nas leituras de livros da literatura americana e inglesa, como também de revistas de histórias em quadrinhos, conheci um pouco do mundo da cultura americana e inglesa e me imaginei nele, sem sair do meu espaço físico. Na verdade, só tive minha primeira experiência internacional, qual seja, dois meses invernais perambulando por Toronto, Ottawa, Montreal, Quebec e Ottawa, em 1990.

Mas, o momento que busco tratar se refere a dois anos após terminar o curso de inglês, quando iniciei minha carreira como professora de inglês. Trabalhei por dez anos nas Escolas Fisk-Casa Verde e Fisk-Perdizes, e três anos no Centro de Idiomas Berlitz-Pacaembu. Durante esse período, mais especificamente, entre 1984-1988, busquei por mais uma formação acadêmica, como Bacharel e Licenciada em Letras, tendo frequentado o curso de Língua e Literatura Inglesas- Magistério, pela Pontifícia Universidade Católica (PUC)- SP. No decorrer desse programa me percebi inserida no universo que já sonhava e sentia conforto, na adolescência.

Aquele momento de vida acadêmica, no entanto, teve outra relevância. A sensação de fazer parte de um círculo da elite acadêmica da área de estudos literários da língua inglesa, não só me deu respaldo teórico, como também a oportunidade de colecionar as narrativas dos professores estrangeiros das disciplinas que cursei, bem como as narrativas de colegas de classe que já tinham tido vivência no exterior. O mundo que acreditava pertencer era mais do que a instituição em si oferecia. Para mim, frequentar o curso de Letras na PUC significou uma viagem diária, de encontro com mestres e colegas que aguçavam minha curiosidade sobre um mundo que conhecia dos livros.

De fato, os livros eram meu passaporte para o mundo da cultura inglesa. Somado a isso, as aulas, com todo tipo de atividade que implicava atuação e conversação, eram meu sensor de autoavaliação sobre meu desempenho na comunicação oral. Enfim, essa formação propiciou uma posição de mais respeito e, ousaria dizer, de mais visibilidade e valorização como professora de inglês no mundo corporativo. Mais importante, o conhecimento adquirido nesse curso, alicerçado nos valores da cultura inglesa, curso era para mim, bem como para meus alunos, a verdade, o exemplo, a referência.

Desse modo, somente ao longo do meu curso de mestrado, na área de Estudos linguísticos e literários de inglês, no viés da educação linguística crítica, é que percebo a necessidade de, a todo instante, refletir sobre os quatro anos de minha aprendizagem de inglês na adolescência, os quatro anos de formação na área de Letras-língua inglesa, e os treze anos de ensino desse idioma, norteados em grande parte por princípios filosóficos estruturalistas, com perspectiva americano-eurocêntrica.

À vista disso, esta etapa em que estou do programa de mestrado, com participação como ouvinte tanto no Projeto Nacional (USP, 2009-presente), que abarca programas de Formação do Professor na área de ensino de línguas no Brasil, bem como no Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras (GEELLE), passou a significar momentos de muita reflexão crítica e ação, na busca de minha transformação como educadora de língua inglesa.

Observo, no entanto, que antes de decidir retomar os estudos acadêmicos, meu objetivo como professora de inglês, de alunas e alunos em grande parte oriundos do mundo corporativo, era contribuir para o alcance do nível de fluência desse idioma, como mais um atributo para a ascensão na escalada de suas carreiras, mas a experiência daqueles anos já sinalizava necessidade de mudança. O ano era 2017, quando completava quarenta anos de exercício da profissão como professora de inglês. Uma carreira construída em escolas de idiomas até 1988, e que nos anos seguintes até o presente se consolidou com aulas particulares para executivos, seus familiares e amigos.

Seja aula individual, em dupla ou em grupos de três a vinte alunos no máximo, sempre busquei ir além do ensino gramatical e lexical orientado por livros didáticos. Dessa forma, pude desenvolver práticas de aula desenhadas segundo uma visão específica sobre as expectativas, as demandas dos alunos para o bom comando da comunicação em inglês, a fim de estarem alinhados com o modelo de vida exitosa definido pela sociedade, bem como usufruírem da sensação de pertencimento. Assim, fui construindo conhecimento sobre o mercado de trabalho em âmbito nacional e internacional.

Não obstante as devolutivas favoráveis do meu trabalho, surgiu em mim uma insatisfação e, consequentemente, uma busca por transformação. Nos primeiros anos de carreira em escolas de idiomas já surgia um certo estranhamento diante da forma rígida, normativa do ensino de inglês, desprovida da percepção de que cada turma, cada aluno apresentava diferentes necessidades e dificuldades. Contudo, o tipo de crítica que fazia denotava fraqueza, uma vez que não trazia a questão para discussão com meus colegas, nem com a direção. Portanto, por mais que tentasse me aproximar de cada aluna(o), não o fazia de forma contextualizada, mas sim com o propósito de dar mais suporte para o acompanhamento do curso.

A ordem era ater-me ao livro didático, criado ou adotado pela escola de idiomas para quem trabalhava, bem como ao cronograma, de forma a cumprir o programa e garantir a continuidade dos estágios previstos para todo o curso, na condição de manter o máximo possível o número de alunos. Qualquer redução nessa estatística resultava em redução de salário, ou unificação de turmas, fato esse que também poderia acarretar a perda de trabalho, em favor de outro colega. As desavenças entre colegas encontravam espaço cada vez com mais frequência.

Em virtude disso, em 1988 me aventurei em nova forma de trabalho como microempresária, atividade em crescimento expressivo à época. Assim, passei a conhecer o mundo das conquistas a qualquer custo, do senso de posse, da ansiedade por status. As demandas, em sua maioria, giravam em torno de obtenção de certificados internacionais tais como TOEFL, IELTS, FCE, CAE, para cursos de MBA, para intercâmbio entre escolas e universidades, bem como para agregar valor ao currículo em temporadas de programas de estágio e de trainee, ou ainda, a conquista de uma nova posição na empresa, ou nova oportunidade de trabalho. No decorrer dos cursos me sentia como uma máquina produtora de pessoas certificadas.

O prosseguimento desse tipo de proposta de aulas causou-me profundo tédio, frustração e ansiedade. Porém, impulsionou-me a assumir mais uma atividade, prestando serviços para consultorias na área de Recursos Humanos. Então, além das aulas, por exaustivos 11 anos fui responsável pela etapa de avaliação de inglês em processos seletivos para programas de estágio, de trainees, bem como para vagas pontuais. Mais uma vez, me encontrei desmotivada, insatisfeita.

No entanto, com a ampliação da rede de contatos, a partir de meu trabalho junto às consultorias de Recursos Humanos, surgiu uma nova oportunidade de trabalho no mundo corporativo. Dessa vez, as aulas eram direcionadas para alunas e alunos ocupando cargos de diretores e gerentes em diferentes níveis de diversos departamentos, como por exemplo, Marketing, Trade Marketing, Tecnologia da Informação, Pesquisa e Desenvolvimento. O objetivo era preparálos para apresentações aos seus respectivos diretores globais, presidentes das unidades em diversas partes do mundo, e ocasionalmente para o CEO do Grupo. De início foram muitos desafios. É sem dúvida muito gratificante compartilhar as conquistas de meus alunos, mediante tanta pressão por resultados que representam retorno em investimento, palavra de ordem que norteia o mundo corporativo.

Das reflexões sobre meu trabalho e sobre mim mesma, penso que se tivesse tido acesso ao arcabouço teórico que tenho hoje no programa de pósgraduação, já poderia ter me direcionado para uma atuação que provocasse um deslocamento a noção de ensino para educação de língua inglesa, no viés da crítica. Ao fazer um balanço sobre o que significou ingressar nos estudos acadêmicos, afirmo que esse período marcou um novo início em minha carreira.

Já não era mais possível apenas atuar em conformidade com as demandas e ofertas do mercado, no tocante ao ensino e aprendizagem da língua inglesa para aquisição de fluência. Ao contrário, em meu entendimento era necessário que meu trabalho fosse orientado por fontes oriundas das pesquisas acadêmicas, por meio das quais poderia agregar valor crítico, o que me fez perceber que já não fazia mais sentido pensar em meu trabalho como tal, quero dizer, como professora particular de inglês de um determinado nicho mais favorecido da sociedade.

Ao ter o privilégio de aprofundar meus estudos acadêmicos em uma instituição pública, percebi que era meu dever retribuir para sociedade me dedicando aos estudos como pesquisadora e educadora, de forma a pensar e experienciar alternativas outras para atividades de aula de inglês que, com o respaldo da pesquisa acadêmica da área da Linguística Aplicada Crítica (LAC), promovam a visibilidade e valorização das(dos) estudantes no nível de ensino médio, das escolas públicas paulistanas.

Apesar de não ter experiência de trabalho no setor das escolas públicas, o momento político pelo qual passávamos trazia mudanças preocupantes para o campo da educação básica, com a proposta de reforma do ensino médio nas escolas brasileiras. A promulgação da Lei 13.145 em 16 de fevereiro de 2017, pelo governo interino de Michel Temer, estabeleceu modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação. A reforma propunha revogar muitos dos direitos conquistados na Educação com a Constituição de 1988, a LDB (1996), as DCN (1998), os PCN+ (2002), e as OCEM (2006). Como exemplo, destaco a perspectiva de pluralidade e diversidade abordadas no ensino de línguas estrangeiras são reduzidas a uma visão monolíngue, a partir da obrigatoriedade de ensino de língua inglesa no programa curricular para o ensino médio.

Uma grande parte da docência na área de línguas estrangeiras, nas escolas públicas brasileiras, passou a questionar sobre a maior relevância dada ao ensino de língua inglesa por um governo transitório, advindo de uma reviravolta no cenário político e socioeconômico brasileiro. Como observou Singer (2018), "o marco do sonho que se converteu em pesadelo" (SINGER, 2018, p. 42). E foi esse pesadelo que me impulsiona a estudar com mais aprofundamento a atual política educacional para o ensino de língua inglesa, considerada por muitos uma língua global, uma vez que essa norma contempla a preparação das(dos) jovens para atuarem na vida social e no campo de trabalho, com protagonismo, observando os princípios de cidadania e ética.

Capítulo 1 O fio de apoio no percurso teórico da pesquisa

O desenvolvimento dessa pesquisa passou por diversas mudanças no processo de meu amadurecimento em termos acadêmicos e, a partir das orientações profícuas na etapa da Qualificação do mestrado, novas perspectivas foram apresentadas. Refiro-me, mais especificamente, ao fato de ter sido estimulada a me distanciar de uma leitura da história das reformas das políticas educacionais e linguísticas brasileiras, com enfoque nas similaridades. De outra forma, fui orientada a fazer uma leitura com enfoque na mentalidade que alicerçou a construção do texto que constitui a BNCC, com priorização e obrigatoriedade do ensino de LI, no nível do Ensino Médio da educação básica no Brasil.

Como referenciada na etapa da Qualificação, a noção de investigação com enfoque nos rastros é articulada por Ginzburg (2007) que, em sua função de pesquisador e historiador, traz os holofotes sobre as imbricações entre as narrativas históricas e narrativas ficcionais. Dessa constatação, aprendemos que, com o intuito de ir além da tendência de uma perspectiva de supressão da distinção entre esses tipos de narrativas, esse historiador pressupõe um "conflito feito de desafios, empréstimos recíprocos, hibridismos" (GINZBURG, 2007, p. 9).

Ainda, esse historiador salienta, a partir da articulação das "reflexões metodológicas póstumas de Bloch (1942)" (ibidem, p.10), ser importante que nossas lentes investigativas sejam posicionadas não sobre a superfície de um dado texto que, eventualmente, pode apresentar dados falsos. De outra forma, aprendemos que nossa atenção deve ser direcionada para as ideias que nortearam o autor desse texto em questão. Assim, destaco o pensamento de Bloch (1942) citado por Ginzburg (2007):

Na nossa inevitável subordinação ao passado, nós no emancipamos, ao menos no sentido de que, embora permanecendo condenados a conhecê-lo exclusivamente com base em seus rastros, conseguimos, todavia, saber bem mais a seu respeito do que ele resolvera nos dar a conhecer [...]. Olhando bem, trata-se de uma grande revanche da inteligência sobre o mero dado concreto (Ibidem).

Apoiada nas articulações teóricas de Ginzburg (2007), sobre a relevância de nos orientarmos pelo fio do relato no percurso de busca de rastros, é possível identificar o fio que conduz a trajetória de minha investigação, qual seja, a perspectiva crítica de Monte Mór (2013a). Destaco que essa mesma teórica crítica, pesquisadora na área de Formação de Professoras(es) de língua inglesa, traz os holofotes sobre a relevância de a formação docente abarcar o estudo das políticas linguísticas, de forma a promover uma expansão interpretativa (*cf.* Monte Mór, 2018) dessas normas educacionais, segundo uma visão crítica, buscando conscientizar as professoras e professores de LE/LI para além da função de aplicadores dessas políticas.

Portanto, partindo das concepções teóricas abordadas em Monte Mór (2013a), minha pesquisa, de caráter documental e etnográfico, apoiada em uma revisão de literatura na área da Linguística Aplicada Crítica, com enfoque na teoria dos Letramentos Críticos, passo a refletir sobre a imbricação da educação básica, o ensino de Língua Inglesa, o campo da vida pessoal e o mundo do trabalho, a partir da proposta da BNCC para a etapa no Ensino Médio, das escolas públicas do Estado de São Paulo.

A partir dessa reflexão, como objetivo geral de minha pesquisa busco investigar se a proposta de ensino de língua inglesa contemplada na BNCC para a etapa no Ensino Médio, das escolas públicas do Estado de São Paulo, possibilita a preparação de jovens cidadãs e cidadãos com agência com protagonismo, ou, de outra forma, culmina por preparar a juventude estudantil para atuar no campo do trabalho e na vida social, de forma a manter suas posições de submissão.

Com esse propósito, ressalto que as articulações teóricas de Monte Mór (2013a) ensejam a construção do arcabouço teórico de meu trabalho, organizado em 03 capítulos, quais sejam: Capítulo 2, *Questões filosóficas sobre subalternidade e agência*; Capítulo 3, *As políticas educacionais e linguísticas no Brasil*, e Capítulo 4, *Alguns discursos multifacetados da BNCCEM*. A experiência no processo de revisão da literatura que norteia minha investigação se traduz em um percurso pontuado por teorizações, a meu ver, em uma relação dialógica, que possibilitam a expansão interpretativa de minha leitura do texto que constitui a atual política educacional.

Isso posto, o Capítulo 2 de minha pesquisa traz uma abordagem das questões filosóficas críticas acerca dos conceitos de subalternidade e agência, na busca por identificar os rastros das ideias que deram origem à priorização e obrigatoriedade do ensino de língua inglesa no nível do Ensino Médio. Ressalto que essas questões filosóficas, que abrem margem para mais teorizações nos outros capítulos, lançam reflexões sobre a noção gramsciana acerca de hegemonia cultural, bem como as noções elaboradas por Gramsci (1982) em torno do conceito do intelectual orgânico e a questão de convergência para a perspectiva da classe dominante.

Ao trazer à mente a premissa de Monte Mór (2013a) sobre a possibilidade de a docência na área de ensino de LE/LI tender para uma atuação que abarca características do intelectual orgânico, como discutido em Gramsci (1982), no Capítulo 2 busco o adensamento dessa perspectiva apoiada nos estudos de Guha (1982) e Spivak (2010) em torno do conceito de subalternidade, estendendo o pensamento do filósofo sardo para as complexidades suscitadas desde os tempos da Índia Colonial. Desses estudos destaco a discussão acerca do conceito da diferença, a partir do qual busco aprofundar a questão dos grupos subalternizados apoiada na discussão de Andreotti (2007) em articulação a partir de Spivak (2003) sobre a questão da cidadania global, um fio que conduz meus estudos acerca dos conceitos de cidadania e de ação, apoiada nas análises críticas de Monte Mór (2013b) e de Biesta (2013), somadas à perspectiva de Arendt (2007) sobre ação a partir do conceito de *Vita Activa*.

Ao estender esses conceitos para o âmbito da educação, com o intuito de elencar propostas educacionais que visem a desconstrução de um tipo de ensino de línguas com primazia dada à visão de unicidade linguística e à convergência aos padrões linguísticos estabelecidos pelas hegemonias, destaco a análise crítica de Landim (2020) dos tipos de agência de professoras/es de LI.

Ainda no contexto educacional, observo que as questões da diferença, da cidadania e ação abrem um leque de análises críticas das quais suscitam noções sobre o sujeito a partir da relação eu⇔outro; a noção de raça, de violência epistêmica e racismo linguístico. Essas concepções são importantes para problematização das competências, expressas como gerais e, portanto, contempladas para todas as etapas da educação básica brasileira, como

estabelecido na BNCC, bem como as habilidades específicas da disciplina de língua inglesa.

Assim, alicerçada nesse esteio teórico passo para o desenvolvimento dos outros Capítulos de minha pesquisa. Tendo como ponto de partida o percurso histórico das políticas educacionais e linguísticas brasileiras, que culminou na elaboração da atual política educacional, o Capítulo 3 elenca algumas das problemáticas engendradas a partir da proposta de desenvolvimento das competências gerais contempladas na BNCC, bem como na sua versão para a etapa do Ensino Médio, no que tange as habilidades a serem desenvolvidas na disciplina de inglês.

Observo que ao longo do percurso investigativo de minha pesquisa, partindo da premissa da importância dos estudos das políticas educacionais e linguísticas no programa de formação de professoras(es) de inglês, como defende Monte Mór (2013a), e respaldada no aporte teórico sobre as noções de cidadania, identidade e conhecimento, passo a exercitar o que Monte Mór (2018) cunha como expansão interpretativa textual. Em específico, refiro-me à leitura dos trechos do texto da BNCC para a etapa do Ensino Médio, BNCCEM, objeto de minha investigação no que tange o ensino obrigatório de língua inglesa.

Somado a isso, o Capítulo 3 apresenta um enfoque nas leituras de trechos dos textos de outros documentos, igualmente importantes para minha análise. Mais especificamente, refiro-me aos trechos dos textos da Constituição de 1988 e das Leis da educação básica, quais sejam: a Lei 13.415/2017; as Leis de Diretrizes e Bases: LDB/1971, LDBEN/1996 e LDB/2017; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/2000; PCN+/2002); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/2018); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM/2006), bem como as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008.

Na busca por mais entendimento sobre as complexidades em torno dos conceitos de língua, cultura e identidade, levando em conta minhas observações e conversas desenvolvidas com as(os) alunas(os) do Professor Jonas, na Escola Estadual Mutum do Centro, o Capítulo 3 traz uma abordagem sobre as problematizações desses conceitos a partir das perspectivas críticas de Fanon (2008), Haider (2019) e Sousa Santos (2019), adensando o arcabouço teórico

com enfoque nos conceitos de subalternidade e agência, discutidos no Capítulo 2 de meu trabalho. Ainda, a problematização da noção de raça é estendida para o ensino de língua inglesa, apoiada na análise crítica de Jorge (2012), somada às discussões sobre esse tema em Nascimento e Windle (2020).

Outra questão tratada no Capítulo 3 diz respeito à proposta da BNCC no que concerne à uma educação voltada para a preparação da juventude estudantil para atuar segundo os princípios de ética, cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta, como previsto na competência 7. Para a análise dessa proposta debruço-me sobre as discussões em Freire (1996) acerca do ensino alicerçado na verticalização do conhecimento pré-existente, bem como na análise crítica de Foucault (2006) sobre a máxima do pensamento cartesiano, qual seja, 'conhecer-te a ti mesmo'. Essas teorizações são estendidas para a problematização das políticas linguísticas brasileiras, também apoiada nas teorias críticas de Monte Mór (2012), Monte Mór e Menezes de Souza (2006), acerca das OCEM, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, com enfoque na área de Línguas Estrangeiras, bem como nas concepções de Monte Mór (2014) e Suaréz-Orozco e Qin-Hilliard (2004) sobre o conceito de língua inglesa como língua global, conforme expresso no texto da LDB/1996.

Com esse arcabouço teórico, o Capítulo 4 busca tratar dos discursos multifacetados da BNCC para a etapa do Ensino Médio, a BNCCEM. Tomando por base a noção de Monte Mór (2019) acerca da língua como um empreendimento discursivo distanciado da visão tradicional de língua como código, o Capítulo 4 traz a problematização de uma aprendizagem de línguas por meio do aprendizado da escrita, isto é, por meio do enfoque em aprender a ler e escrever, adensada com a discussão em Menezes de Souza (2011) sobre a noção de aprender a escutar, bem como a perspectiva de Sousa Santos (2019) sobre a valorização da oralidade a partir da perspectiva das epistemologias do Sul.

Considerando as determinações da atual política para a etapa do Ensino Médio, a BNCCEM, nesse Capítulo faço uma abordagem sobre os letramentos críticos, e busco problematizar os discursos nesses documentos oficiais, sobre os conceitos de novos e multiletramentos, à luz das perspectivas críticas de Luke e Freebody (1997), Cope e Kalantzis (2000,2009), Kalantzis e Cope (2012),

Castells (1999), Monte Mór (2017, 2018), Monte Mór e Menezes de Souza (2006), Ferraz (2018).

Outrossim, levando em conta o depoimento do Professor Jonas sobre o uso do aplicativo *WhatsApp* como recurso para as aulas remotas em tempos de pandemia do Covid-19, esse Capítulo abarca a análise crítica de Takaki (2018), acerca do uso do aplicativo *WhatsApp*, como recurso para práticas transformadoras de ensino de língua inglesa.

Em que pese a precariedade ou total falta de recursos de acesso aos novos dispositivos tecnológicos digitais, no que concerne aos novos letramentos, esse Capítulo traz noções de Knobel e Lankshear (2007), e de Gee (2004, 2005, 2007), para uma abordagem mais atraente e produtiva de novas leituras textuais e de mundo, ciberespaço. No entanto, diante da necessidade de investigação das bases epistemológicas e ontológicas que permeiam os espaços, seja em sala de aula convencional, seja fora dela, ou seja no ciberespaço, debruço-me sobre o conceito de atitude curricular elaborado por Duboc (2012) e estendido para a discussão em Duboc (2013).

Ainda, direciono minha leitura crítica do texto da BNCCEM para o trecho que trata do conceito de *interculturalidade*, alicerçada nas perspectivas críticas de Walsh (2019), Menezes de Souza (2020), Sousa Santos (2019), e de Candau (2008) com a proposta de uma educação *intercultural*. A partir dessas teorizações, o Capítulo 4 traz uma abordagem da Linguística Aplicada no viés da crítica (LAC), com enfoque no conhecimento *anti*disciplinar, a partir de Pennycook (2001, 2007).

Dada a relevância da crítica na educação de língua inglesa, com extensão para o projeto de vida pessoal e de trabalho da juventude estudantil das escolas públicas do Estado de São Paulo, as teorizações do Capítulo 4 são adensadas com as propostas de uma educação linguística no viés da crítica, a partir das perspectivas de Duboc (2018), Ferraz (2018, 2019), Jorge (2018), Nascimento (2019), Windle (2018) e Takaki (2018), autores referenciados no desenvolvimento dos capítulos de minha pesquisa.

A partir do percurso investigativo de meu trabalho busco contribuir, de alguma forma, com a ampliação de leituras críticas das políticas linguísticas brasileiras, na busca por uma educação de LE/LI. Suponho ser possível pensar

em uma abordagem holística de educação linguística à luz de perspectivas decoloniais, uma discussão para além dessa pesquisa.

Acrescento que a tessitura da análise de minha pesquisa apoia-se também na etnografia. Dessa forma, as discussões em torno dos documentos normativos, que compõem o *corpus* dessa pesquisa, são permeadas por reflexões suscitadas a partir de registros de observação em sala de aula de inglês da escola visitada. Outrossim, minha investigação abarca as conversas com diretor da escola supracitada, as coordenadoras, o professor de inglês, bem como suas alunas e seus alunos, visando às suas perspectivas sobre atual política da educação básica brasileira para a Etapa do Ensino Médio, a BNCCEM, e o estabelecido para a disciplina de LI nos Itinerários Formativos, Ressalto que esse trabalho foi iniciado em 2019, antes da implantação da nova proposta curricular, a qual teve início em 2020.

Por fim, antes do detalhamento da contextualização da pesquisa e do campo, gostaria de informar a leitora e ao leitor que este texto está permeado, desde o seu início, da práxis metodológica em que teorias, dados gerados e as minhas vozes e interpretações buscam costurar, mesmo ao explicar a metodologia ou uma teoria, estas 3 dimensões (dados, teorias, minhas vozes).

1.1 A pesquisa de caráter documental

O desenvolvimento de minha pesquisa de caráter documental apoiou-se nos sites e referências digitalizadas (pdf) das instituições governamentais, quais sejam, o Ministério da Educação e Cultura (MEC); a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), e a Agência Senado, a fim de levantar e definir o *corpus*, observando períodos e contextos históricos relevantes às questões e objetivos de pesquisa; investigar e selecionar os discursos em torno da língua inglesa nos documentos oficiais, quais sejam: a Base Nacional Comum Curricular BNCC para a etapa do Ensino Médio (BNCCEM); as Leis de Diretrizes e Base (LDB); as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM); os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

(PCNEM); as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), e a Constituição de 1988.

Os objetivos de minha análise visaram: verificar qual é a proposta nos documentos normativos que compõem o *corpus* desta pesquisa para o ensino de LE/LI; fazer um levantamento, das políticas educacionais públicas e linguísticas no Brasil, no período de 1996 a 2018; investigar e definir as mudanças e permanência curriculares para o ensino de LE/LI; verificar o que contempla o discurso da BNCCEM sobre a língua inglesa; elaborar questionário e perguntas para conversas com sujeitos de pesquisa a ser realizado na etapa etnográfica (ver 1.2).

1.2 A pesquisa de campo: descrição do local e metodologia

A Escola Estadual Mutum do Centro está situada na cidade de São Paulo, Diretoria de Ensino-Região Centro. De acordo com Censo Escolar de 2019, a escola possuía 548 alunos matriculados no ensino médio, distribuídos em turmas do período da manhã e noite. A primeira série do ensino médio possui 06 turmas, com uma média de 32 alunos por turma. A segunda série possui 06 turmas, com uma média de 25 alunos por turma. Por fim, a terceira série possui 07 turmas, com uma média de 28 alunos por turma.

Quanto à infraestrutura a escola possui laboratório de informática, laboratório de ciências, não possui biblioteca, porém disponibiliza uma sala para leitura. O estabelecimento possui internet e banda larga, está equipado com 20 computadores para uso de alunos, como também com aparelho de DVD, televisão, retroprojetor e impressora.

No que concerne ao ambiente deste estabelecimento, é possível notar o respeito entre as professoras e os professores, as alunas e os alunos, e as funcionárias e funcionários da administração da escola. Ao entrar e percorrer os andares onde estão as salas das turmas que são foco de minha pesquisa de campo, meu olhar se detém nas paredes do corredor de frente às escadas de cada andar, que são espaços ocupados por murais de exposição de trabalhos de artes. No período de minha observação, os murais traziam trabalhos de arte em homenagem a Gilberto Gil, realizados pelos grupos de alunas e alunos do

segundo ano do Ensino Médio. Por meio de reflexões sobre a vida e produção artística-cultural desse compositor brasileiro, buscou-se criar conexões entre tradição e contemporaneidade, estimular o sentimento de pertencimento e estudos sobre cultura e arte brasileira.

Ainda, no que tange a atmosfera da escola, observo que a receptividade que tive desde o primeiro contato com a coordenação da escola foi muito motivadora. Tão logo receberam minha Carta de Apresentação³, com a solicitação de colaboração com minha pesquisa de mestrado, as coordenadoras viabilizaram minha apresentação ao professor de inglês responsável pelas turmas do primeiro, segundo e terceiro anos. De igual forma, tive acesso ao diretor da escola, o qual me garantiu as boas-vindas. Neste ambiente educacional onde fui recebida com acolhimento e respeito, iniciei minhas anotações em sala de aula do primeiro e segundo ano às terças-feiras de outubro de 2019, das 09:50 h às 11:30 h, sob a orientação do mesmo professor de inglês. Com convite do mesmo, em 01 de outubro de 2019 iniciei observação na sala do terceiro ano, das 11:30 h às 12:20 h. Dessa data em diante, minha atividade envolveu os três anos do ensino médio-inglês.

Ressalto que no final de outubro, fui informada que o professor estava enfrentando alguns problemas de saúde, e teve um afastamento. Acrescento que no dia 29 de outubro ele me enviou mensagem de texto por WhatsApp, informando que se ausentaria da escola por toda a semana. Em 04 de novembro de 2019, no entanto, recebi uma nova mensagem de texto do professor informando que, por não se encontrar em condições de entrar em sala de aula, estaria de licença médica por 30 dias.

Nesse momento, com o incentivo e aprovação do professor juntamente com a administração, pude aplicar um questionário⁴ em sala de aula, bem como gravar conversas⁵ com as alunas e os alunos interessados na discussão em torno da importância da língua inglesa em suas vidas. Ainda, mais especificamente, as conversas trataram das impressões das alunas e dos alunos, em questão, acerca da nova política educacional e a obrigatoriedade

³ Documento apresentado Apêndice 1.

⁴ Documento apresentado no Apêndice 3.

⁵ Documento apresentado no Apêndice 4.

dessa disciplina na etapa do Ensino Médio. As alunas e os alunos decidiram realizar a conversa em dupla ou em grupos, de acordo com a afinidade.

Vale mencionar que como esse período se aproximava do encerramento das atividades escolares, algumas das conversas foram gravadas em sala de aula, e outras no corredor da escola, com a permissão da administração. Conforme as professoras e os professores concluíam as suas atividades do ano letivo, muitas das salas foram esvaziadas e trancadas. Acrescento que essa interação no corredor se deu enquanto era realizada cerimônia de conclusão do ensino médio, na quadra da escola. Surpreendentemente, os alunos que entrevistei fizeram questão de "rapidamente escapar" do evento, e poder contribuir com minha pesquisa.

Essas atividades realizadas com as alunas e os alunos foram possíveis mediante a apresentação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido para Menores de Idade⁶ assinado pelos pais. Uma das coordenadoras, a Professora Diana se prontificou a entregar o Termo, pessoalmente, para cada aluna e aluno das turmas observadas. Diana comentou que, assim, as alunas e os alunos saberiam que tanto a coordenação como a direção da Escola Estadual Mutum do Centro acompanhavam meu trabalho.

Dessarte, foram enviados 33 conjuntos de Termos para cada uma das 3 turmas. Na semana seguinte à entrega, a Professora Diana permitiu que eu fizesse uma breve abordagem da minha pesquisa, a fim de melhor situar as alunas e os alunos a respeito. Foi possível perceber que as alunas e os alunos se sentiram mais à vontade e interessados em responder o questionário, bem como participar da conversa em grupo. Dos 99 (noventa e nove) documentos enviados, foram devolvidos 21 (vinte e um), com a assinatura de assentimento. Mais especificamente, do 1° Ano B, 08 (oito) documentos foram assinados; do 2° Ano A, um total de 05 (cinco), e do 3° Ano B um total de 08 (oito). Com isso em mãos foi possível realizar as atividades.

Para o desenvolvimento de minha pesquisa também realizei conversas com o diretor da Escola Estadual Mutum do Centro, o Professor Maurício, e com as coordenadoras, a Professora Diana e a Professora Lani. Durante essas

-

⁶ Documento apresentado no Apêndice 2.

conversas, realizadas em 29/11/2019, busco entender quais eram suas impressões acerca da BNCC. Outrossim, na conversa realizada em 02/12/2019 com o professor de inglês, o Professor Jonas, tratamos de suas impressões acerca da BNCC e, em específico, da obrigatoriedade do ensino de língua inglesa, na área de Línguas Estrangeiras, como previsto na parte dos Itinerários Formativos.

As atividades envolvendo o questionário e as conversas com as alunas e os alunos foram realizadas nas seguintes datas: 27/11/2019, 29/11/2019 e 02/12/2019. Após essa etapa de conversas, transcrevi os áudios com as conversas gravadas em meu aparelho celular. A transcrição foi realizada com o uso da ferramenta de ditado disponibilizada pelo aplicativo Word. Primeiramente, utilizei o sistema de transcrição automático. Em seguida, com o recurso de redução de velocidade, fiz a revisão do texto.

Destaco que, no momento de meus agradecimentos ao professor, que felizmente retornou logo no início de dezembro, bem como ao diretor e às coordenadoras pela valiosa oportunidade que tive naquele semestre, fui novamente surpreendida com o convite para continuar com o trabalho de observação, se assim o quisesse. Além disso, o professor de inglês demonstrou interesse na continuidade de meu trabalho, propondo discutir a elaboração de práticas alternativas em sala de aula, com base nos estudos dos Novos e Multiletramentos, e das práticas digitais.

Assim, em 10 de março de 2020 reiniciei a observação das aulas de inglês do segundo ano, das 07:45 h à 09:15 h, e do terceiro ano, das 09:15 h às 10:00 h. Sendo este o ano de implantação da Base, as aulas de 50 minutos foram reduzidas para 45 minutos. Sobre esse momento de adaptação ao novo programa curricular é fato que, na semana anterior ao meu reinício, visitei a escola para me atualizar sobre o cronograma das aulas.

Nesse dia pude sentir uma atmosfera de tensão no corredor da área administrativa da escola. Presenciei naquele momento um entrar e sair de alunas e alunos em busca de informação e orientação sobre as aulas. A preocupação maior dizia respeito à falta de professores para algumas disciplinas. Tanto a coordenadora como a professora de história, ali presente no

momento, sugeriam aos alunos que reivindicassem seus direitos à secretaria da educação.

Pude constatar que daquelas conversas surgiam dois problemas, quais sejam, a falta de docentes para suprir o quadro, bem como a dificuldade daqueles alunos em compreender a estrutura dos Itinerários Formativos, parte flexível da BNCC. Imediatamente percebi que era importante prosseguir com o trabalho em campo, pois afinal, se tratava de observar o processo de implantação da BNCCEM na escola pública, objeto de minha pesquisa. Na semana seguinte, devido à pandemia do Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas frente à imposição de distanciamento social.

Diante dos grandes desafios enfrentados pelas escolas públicas, mais especificamente, no que concerne a coordenação e realização das aulas a distância, contatei a Professora Diana, buscando entender a situação. Assim, no dia 19 de novembro de 2020, trocamos mensagens de áudio via *WhatsApp*. Nessa conversa, Diana fez um breve relato sobre os desafios de seu trabalho com a determinação do governo estadual para aulas remotas.

Nesse aspecto, a Professora Diana expôs que muitas alunas e muitos alunos não tinham acesso a *smartphones*, ou o acesso era restrito, na medida que toda a família compartilhava um único aparelho de linha móvel. Em outras situações, em razão de os pais perderem o emprego, diante das restrições governamentais de isolamento social, muitas alunas e muitos alunos não estavam acompanhando as aulas por terem que assumir trabalhos temporários para o sustento da família.

A conversa com a Professora Diana impulsiona-me a contatar o Professor Jonas, com o intuito de saber como ele, particularmente, estava lidando com o distanciamento social, bem como suas alunas e seus alunos, e com o planejamento e realização das aulas remotas. O Professor Jonas explicou que recorreu ao uso do *WhatsApp* para esse tipo de aulas, revelando uma realidade diferente da exposta pela Professora Diana, mas que ainda deixaria exposta a dificuldade de várias alunas e vários alunos, devido à falta de recursos.

Ressalto que além da abordagem etnográfica rotineira de observação das aulas de inglês ministradas pelo Professor Jonas para os grupos de alunas e alunos, dos três anos do Ensino Médio, da Escola Estadual Mutum do Centro, e

contando com o aporte teórico de meu trabalho sobre os conceitos de subalternidade e agência, busco compreender como esse mesmo professor de inglês estimulava suas alunas e seus alunos a desenvolver discussões em torno da tradição e valores das culturas inglesa e norte americana.

Em específico, busco elaborar uma análise em torno dos temas globalização e racismo, tomando por base a aula que o Professor Jonas desenvolveu com a turma do segundo ano do Ensino Médio. Apoiada na articulação de Ginzburg (2007) a partir de Bloch (1942), como mencionado anteriormente, procuro entender como o professor de inglês e suas(seus) alunas(os) analisam e abordam os textos; como entendem a cultura subjacente a esses textos. A partir dessa constatação, investigo como, em um dado contexto, as partes envolvidas nas atividades de leitura textual podem desenvolver um tipo de interpretação que configura um entendimento mais amplo da cultura sendo estudada.

Com esse intuito, apoio-me nos estudos de interpretação das culturas a partir de Geertz (2008), por meio dos quais esse antropólogo elabora a noção de etnografia para além das atividades rotineiras de coleta de dados, "mais automatizadas", como esse mesmo autor assinala e argumenta que "a etnografia é uma descrição densa" (GEERTZ, 2008, p. 7), acrescentando que:

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas, suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios do comportamento modelado (Ibidem).

Dessa perspectiva temos o entendimento de que a análise implica, primeiramente, a percepção das imbricações de concepções complexas, como supracitado, de forma que sua apresentação é feita a partir da compreensão dessas complexidades. (Ibidem). Destaco ainda que, no que concerne a interpretação das culturas, como contraponto à visão reducionista da cultura como uma realidade "com forças e propósitos em si mesma", ou, como um "padrão bruto de acontecimentos comportamentais", Geertz (2008) enfatiza que "Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade" (Ibidem, p. 8, 10).

Assim, entendemos que como descrição densa, a etnografia busca mostrar que é importante não enfocar a estrutura, mas sim buscar entender relações, discursos e como são construídos historicamente. Segundo Geertz (2008) "Há três características da descrição etnográfica: ela é interpretativa; o que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o "dito" num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis" (Ibidem, p. 15).

Portanto, meu entendimento da necessidade de uma investigação sobre os tipos de epistemologias e ontologias que norteiam a aprendizagem de inglês, no nível do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras, me leva a indagar sobre uma tendência para uma aprendizagem de inglês nas escolas brasileiras com ênfase na norma culta, visando uma reprodução da forma de ser, de pensar e de falar do falante nativo e, por conseguinte, culminando na supressão da pluralidade e particularidades das jovens e dos jovens estudantes, mais especificamente. Abro um parêntese para registrar que, doravante, passarei a referir-me à docência como as(os) professoras(es), bem como as(os) pesquisadoras(es), e à juventude estudantil, como as(os) alunas(os).

Retomando minhas reflexões acerca do risco de um ensino de língua inglesa tradicional controlador e opressor, destaco que dentre as(os) pesquisadoras(es) e formador(as)es de professoras(es) de inglês no Brasil que defendem a formação docente na área da Linguística Aplicada no viés da crítica, Windle (2018) aponta para a problemática da "supervalorização da figura do falante nativo e a desvalorização da cultura e das práticas linguísticas brasileiras" (WINDLE, 2018, p. 135). Ao salientar a importância da etnografia à luz dos novos estudos de letramentos, esse mesmo pesquisador e educador afirma que:

A maneira mais produtiva de encontrar modelos alternativos [de falantes, situações de interação e usos da língua inglesa] é seguindo os princípios dos novos estudos de letramentos que privilegiam a etnografia como primeiro passo no desenvolvimento de um programa educacional. É preciso conhecer os alunos e suas comunidades, e dar ferramentas para os alunos formandos pesquisa suas próprias comunidades e as escolas onde irão atuar. Nesse processo, é preciso também reconhecer e trabalhar com a distância social que muitas vezes separa os licenciandos dos seus futuros alunos na escola pública (Ibidem).

Dessarte, respaldada nas asserções de Geertz (2008), e Windle (2018), debruço-me sobre minhas observações das aulas de inglês ministradas na Escola Estadual Mutum do Centro, em São Paulo, trazendo reflexões para os outros capítulos de meu trabalho.

Acredito que desse aporte teórico pude elencar noções basilares para o aprofundamento dos estudos das políticas linguísticas, como defendido por Monte Mór (2013a). Desse modo, suponho ter justificado a importância da abordagem qualitativa, interpretativa para o desenvolvimento de minha pesquisa com enfoque no documento normativo educacional, a BNCC e sua parte integrante para a etapa do Ensino Médio, a BNCCEM, com enfoque nas propostas para a disciplina de língua inglesa. Ressalto que, diante de um cenário de assombro, sofrimento e tristeza diante do número crescente de vidas interrompidas durante esse período pandêmico do Covid-19, é premente se apoiar nas pesquisas de caráter qualitativo que nos conduzem para além dos dados quantitativos e da descrição dos fatos na superfície.

Capítulo 2 Questões filosóficas sobre subalternidade e agência

Neste Capítulo, dedico-me ao estudo das concepções de *subalternidade* e *agência*, que constituem, na minha pesquisa, o arcabouço teórico que norteia a investigação aqui desenvolvida. Busco analisar os impactos do novo programa curricular para o ensino de Língua Inglesa (LI), na educação básica, na escola pública da cidade de São Paulo investigada, com a implantação da parte integrante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a etapa do Ensino Médio, a BNCCEM.

Com a promulgação da atual política pública educacional, as orientações para a disciplina de Língua Inglesa são estabelecidas nos Itinerários Formativos para a área de Linguagens e suas Tecnologias. Em face da obrigatoriedade do ensino de LI, nessa etapa da escolaridade, surge minha indagação a respeito de quanto tal proposta oportuniza práticas pedagógicas que visam à formação de agência ou acentuam a condição de subalternidade das(os) alunas(os) das escolas públicas paulistanas.

Nesse sentido, busco desenvolver meu estudo investigativo, a partir de concepções teóricas que trazem maior compreensão acerca da questão do alinhamento das propostas das políticas educacionais brasileiras com as demandas das agências governamentais internacionais e das instituições do mercado financeiro internacional, juntamente com os projetos delineados por Organizações não Governamentais (ONGs), como soluções alternativas para mitigar os problemas da educação básica no Brasil.

E, mesmo que o documento oficial da BNCCEM contemple a diversidade e a consideração das culturas juvenis como um de seus princípios, minha investigação parte da percepção da realidade de um programa curricular, vetor de um planejamento de aulas de Inglês com práticas que preconizam a leitura prescrita, reducionista, dessa juventude estudantil.

Refiro-me, mais exatamente, ao risco de as(os) jovens serem lidas(os) e se lerem como fatalmente inferiores, destinadas(os) a quefazeres impostos pelo mercado de trabalho – que é regido por uma classe dominante escorada em

valores neoliberais - e expostos à situação paradoxal na qual nos encontramos, em pleno século XXI: por um lado, as novas tecnologias propiciam apropriações e agências diversas, que podem ou não ser disruptivas e que perpassam as vidas das(os) nossas(os) estudantes; por outro lado, elas também servem como ferramenta, meio de exploração e manutenção do *status quo*.

Na verdade, são grandes os desafios de um programa educacional que pretendeu, na sua concepção inicial, ser voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico das(os) estudantes, para a compreensão e exercício de seus direitos como cidadãs(ãos), conforme previsto na Constituição Cidadã/1988. No âmbito da lei, acrescento que, para a etapa do Ensino Médio, a partir das alterações na Lei de Diretrizes e Base (LDB 9394/96) pela Lei 13.415/2017, em específico, o acréscimo do Art. 35-A, o § 7º contempla, para a formação das(os) jovens, um programa curricular com orientações para a construção de projeto de vida, como mostrado: § 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017, s.p.)⁷.

Sendo o projeto de vida uma abordagem obrigatória, as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio - DCNEM/2018, em seu Art. 5°, em conformidade com a LDB/2017, deixam expresso que:

Art. 5º O ensino médio em todas as suas modalidades de ensino e as suas formas de organização e oferta, além dos princípios gerais estabelecidos para a educação nacional no art. 206 da Constituição Federal e no art. 3º da LDB, será orientado pelos seguintes princípios específicos:

I - formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;

II - projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante (BRASIL, 2018, p. 17)8.

_

⁷ Lei 13.415/2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html . Acesso em: 25 mar. 2021.

⁸ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM/ 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98291-texto-referencia-consulta-publica/file. Acesso:19 fev. 2021.

Ressalto, ainda, que a atual política educacional - Base Nacional Comum Curricular, em observância da Lei 13.415/2017 - estabelece como obrigatório, para todas as etapas de ensino e em âmbito nacional, o desenvolvimento de competências gerais, das quais destaco a competência 6, que dá enfoque às questões em torno do trabalho e projeto de vida, como destacado abaixo:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p.9)9.

Nesse contexto, estabelecendo como proposta de pesquisa uma análise desse documento normativo, no que tange ao ensino de Inglês na etapa do Ensino Médio, procuro refletir sobre o cenário de imbricação entre a educação básica brasileira, o ensino de Língua Inglesa - em específico, o campo da vida pessoal - e o mundo do trabalho, questão, aliás, abordada na BNCCEM:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional (BRASIL, 2018, p. 4790).

Para isso, debruço-me nas concepções teóricas basilares sobre os sujeitos e as posições que ocupam na sociedade, sendo a construção do arcabouço teórico alicerçada pelas análises críticas de Monte Mór (2013a; 2013b).

À luz da perspectiva dessa pesquisadora e educadora para a formação de professoras(es) de línguas estrangeiras voltada para a Educação Linguística Crítica, o percurso teórico tem como ponto de partida os estudos de Antonio Gramsci (1891-1937) sobre hegemonia cultural e subalternidade, referências para as discussões de Monte Mór (2013a; 2013b), principalmente no que tange à concepção gramsciana da figura do intelectual orgânico, abordada no decorrer

_

⁹ A Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 fev. 2021.

deste Capítulo. Somando essas reflexões, a autora estende sua discussão ao desenvolvimento de agência a partir da perspectiva de ação de Hanna Arendt (2007), mais especificamente, com enfoque no conceito de *Vita Activa*. Assim, de seu amplo arco interpretativo, em torno das noções teóricas desses filósofos, Monte Mór (2013b) desenvolve um diálogo fecundo com o pensamento de Paulo Freire sobre uma educação cidadã, tendo como base as questões tratadas em Freire (2017).

Essa dinâmica enseja discussões de outros teóricos críticos com perspectivas consoantes às de Monte Mór. Dessarte, ainda no presente Capítulo, meu estudo considera as análises críticas do conceito de *agência*, desenvolvidas por Monte Mór e Morgan (2014). Outrossim, debruço-me sobre as análises críticas do conceito de *agentividade*, desenvolvidas por Menezes de Souza et al. (2019), a partir das noções freirianas de mobilidade e ascensão social, em congruência com os pensamentos de Monte Mór, para uma educação transformadora, por meio da qual nossas(os) estudantes possam desenhar seus projetos de vida e atuar com protagonismo, em sociedade e no mundo do trabalho.

Isso posto, primeiramente, passo a tratar dos estudos acerca da subalternidade a partir de Gramsci (1982) e, na linha do pensamento gramsciano, busco adensar a discussão com as análises críticas dos póscolonialistas indianos, Guha (1982) e Spivak (2010), membros do grupo dos Estudos dos Subalternos.

Ainda, com intuito de estender e aprofundar as discussões em torno do conceito de *subalternidade*, com vistas a questões locais em torno de raça, cultura, identidade e classe, respaldo-me nas análises críticas desenvolvidas por Gabriel Nascimento dos Santos e Joe Windle (2020), acerca de raça e classe no ensino de língua inglesa.

Antes, porém, de abordar tais estudos teóricos, suponho ser relevante referir-me a alguns fatos relativos ao estado de alarme em que vivemos atualmente, em todo o mundo, diante da pandemia de Covid-19. Não obstante os registros aterrorizantes de números de óbitos e contaminações, segundo

informação oficial do Sistema Único de Saúde (SUS)¹⁰, determinados setores do mercado brasileiro apresentaram crescimento com valor monetário na casa de trilhões, como foi o caso do Produto Interno Bruto (PIB) do agronegócio¹¹, conforme anunciado nos principais veículos de comunicação do país.

Esses contrastes suscitam indagações sobre acúmulo de capital, exploração de força trabalho, devastação ambiental, ou seja, questões de relevância para o desenvolvimento de conscientização crítica da juventude estudantil, em preparação para atuar com responsabilidade social e ambiental, a partir das escolhas e trabalhos voltados para a construção de um projeto de vida, como estabelecido nos documentos oficiais. Observo ainda que esse exercício reflexivo-crítico é contemplado na BNCC, na competência 7:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

Porém, apesar da visão larga e da expressão de uma proposta educacional muito bem-vinda, na área da educação, o cenário é marcado por exaustão, resultante de excesso de carga horária na elaboração e apresentação de aulas, tanto síncronas como gravadas, além das dificuldades de conexão em rede e de manejo dos novos recursos tecnológicos disponibilizados, para a execução das práticas de ensino em ambiente digital. A expansão e o acúmulo de capital das plataformas *on-line* corporativas são exponenciais, mas, mesmo com o desenfreado acúmulo de capital dessas organizações, as problemáticas analisadas sob a perspectiva das noções marxistas de *mais-valia*, de redução do valor da força trabalho, não se equiparam à dimensão alarmante do cenário atual.

As condições de trabalho, hoje, já são tema de debates em muitos departamentos de empresas, nos setores da indústria e da prestação de

_

Disponível em: https://susanalitico.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html. Acesso em: 24 mar. 2021.

¹¹ PIB do agronegócio brasileiro 2020. Disponível em: https://www.cepea.esalq.usp.br/br/pib-do-agronegocio-brasileiro.aspx. Acesso em: 25 mar. 2021.

serviços. O acirramento das demandas por produtividade agilizada e com qualidade prossegue, livre de penalidades, uma vez que trabalhadoras(es), funcionárias(os) e prestadoras(es) de serviços não têm seus direitos e contratos legalmente reestruturados, a partir da nova forma de trabalho remoto *on-line*. No tocante ao nicho de trabalho informal - muitas vezes, presencial -, às condições já precárias soma-se a exposição maior ao risco de contaminação pela Covid-19.

No campo da educação, o cenário não é diferente. A determinação de isolamento social por parte de governos estaduais, como no estado de São Paulo, tomou a todos de surpresa, e as(os) docentes depararam-se com o desafio de elaborar aulas ministradas por meio de recursos digitais que se apresentassem viáveis de imediato, naquele momento. Nesse contexto, porém, também é importante registrar que, no setor público acadêmico e escolar, tem sido fundamental, para a elaboração e prosseguimento das aulas, o espírito de colaboração, de participação e de compartilhamento de saberes entre educadoras(es) e educandas(os), em tempo real. Ao mesmo tempo, essa comunidade exercita seu pensamento crítico acerca de medidas de exploração de trabalho e de comprometimento do alcance do ensino àquelas(es) alunas(os) das classes desprivilegiadas, que acabam ficando de fora do cenário de aulas virtuais.

Assim como em outros setores da sociedade trabalhadora, as(os) docentes passaram a vivenciar o dissabor das exaustivas horas investidas no (re)planejamento de suas aulas e da complicada interação com as(os) alunas(os) por meio de plataformas que permitem o gerenciamento de som e imagem por parte de suas(seus) usuárias(os) – as(os) docentes têm problematizado, inclusive, o caráter expositivo atribuído às aulas sincrônicas, contrário a uma expectativa de práticas mais dinâmicas, a partir de uma responsável exploração das ferramentas digitais. Sem contar com o adicional das habilidades requeridas de gerenciamento emocional diário de si mesma(o) e de suas(seus) alunas(os), as(os) quais também enfrentam, por sua vez, diferentes desafios e dificuldades.

Além disso e não menos importante, as questões em torno de direitos e de remuneração-horas trabalhadas também são tema de debates em toda a

comunidade da educação envolvida nesse novo formato de trabalho. Aparentemente, no que concerne às medidas tomadas de imediato pelo governo estadual de São Paulo, não foram totalmente considerados o corpo de funcionários do setor administrativo e de membros do professorado e seus direitos à remuneração referente a uma carga horária inevitavelmente aumentada, com o trabalho *on-line*. Aliás, parece não terem sido considerados também o contexto socioeconômico, e as consequentes dificuldades da própria comunidade estudantil.

A problemática já existente da precariedade na disponibilidade de equipamentos eletrônicos, nas instituições públicas de ensino, para acesso a diversas modalidades digitais de extensão educacional, foi acentuada com o distanciamento social. E se, para muitos dos indivíduos oriundos das classes de baixa renda, o acesso digital tornou-se mais premente, como o foi para toda a sociedade, também mostrou-se muito mais complicado, ou impossível, para muitas(os) alunas(os) e professoras(es), dado o custo envolvido para se equiparem por conta própria, em muitos casos, diante da falta de um plano de contingência robusto, por parte do governo local. Como já mencionado, foram as iniciativas de solidariedade e agência das comunidades universitárias e escolares que viabilizaram a continuidade das aulas, na maior parte das vezes.

No que concerne às(aos) docentes, são muitos os esforços espontâneos de todos os envolvidos, na tentativa de investigar e mitigar problemas na elaboração de aulas virtuais, como apontam as Profas. Dras. Roxane Rojo e Mônica Mayrink (2020)¹². Ambas relatam experiências e desafios enfrentados nas instituições Universidade de Campinas (UNICAMP) e Universidade de São Paulo (USP), locais de fala dessas pesquisadoras, respectivamente. A partir de suas próprias aulas, para turmas da Pós-graduação, a Profa. Rojo observa, por exemplo, a dificuldade inicial de interação com a turma, em sala virtual, dada a opção de bloqueio de câmera e microfone oferecida pela ferramenta tecnológica. E, então, ambas as professoras-pesquisadoras reúnem suas percepções e análises e destacam alguns aspectos limitadores do êxito do ensino remoto.

-

¹² Disponibilizado em: https://www.youtube.com/watch?v=KGoQ80I5ZJk&feature=youtu.be>, visitado em 19 out. 2020.

Assim, dentre eles são citados: o desafio, para muitas(os) professoras(es), de escolha de plataformas e manejo de suas ferramentas, dada a urgência da migração para o universo digital, o que pode obstar opções, aprendizados ou treinamentos; a dificuldade, para alunas(os) e professoras(es), na ocupação de um lugar adequado para o acesso ao ambiente virtual, precisando limitar-se, muitas vezes, a um espaço sujeito a interferências externas, como ruídos e movimentações de outras pessoas; as despesas, quando isso é possível, decorridas da aquisição de equipamento para a realização do grande evento, a aula em si. Enfim, como pontua Mayrink (2020), há "uma mudança na configuração da rotina das(os) docentes", objetos dessa sua análise, pressionadas(os) pelo mote "A USP não para": nesse cenário emergencial, segundo ela, nasce a demanda por rápida tomada de decisão sobre a elaboração das aulas, seja na tentativa de reproduzir as atividades realizadas presencialmente, seja na busca de novos materiais e novas práticas peculiares do mundo digital.

Em face do exposto, entendo que essas experiências se traduzem em coragem e estamina, por parte das(os) professoras(es), que exaustivamente se dedicam para que o processo de educação não pare, mesmo com a ausência de apoio e organização das instituições educacionais, no tocante, pelo menos, ao treinamento prévio para a modalidade de ensino remoto, que também implica carga de horas-trabalho muito maior.

Dessarte, tendo pontuado algumas complexidades que considero relevantes para a problematização da minha pesquisa, suponho poder criar um espaço para as reflexões sobre como surgem as noções de subalternidade, a partir de perspectivas teóricas basilares para um projeto educacional linguístico que vise à formação de agência, no viés da crítica.

2.1 Perspectivas críticas a partir do conceito de subalternidade

Esse percurso teórico acerca do conceito de subalternidade parte da perspectiva crítica de Antonio Gramsci (1891-1937). Em específico, meu estudo se apoia na análise crítica desenvolvida por Gramsci (1982) e, para mais entendimento sobre os pensamentos desse filósofo, bem como nas articulações

de estudiosos gramscianos elencados no Dicionário Gramsciano, elaborado por Ligouri; Voza (2017).

Nessa linha de aprofundamento reflexivo sobre os pensamentos de Gramsci, acrescento a citada análise de Marcos Del Roio, a respeito dos apontamentos de pesquisa do filósofo sobre as classes subalternas, com enfoque dado às questões em torno da cultura meridional da classe campesina italiana de sua época, a década de 1930.

Ao longo de seu artigo, Roio (2007) orienta nosso olhar para o conceito gramsciano de *contra-hegemonia* ao referir-se à ação advinda da união dos grupos em posição de submissão, quais sejam, das massas de camponeses e da classe operária. Trata-se de:

um partido revolucionário como um intelectual orgânico coletivo, formado como instrumento concreto capaz de canalizar a rebeldia dos subalternos, de recompor os fragmentos ideológicos de recusa da ordem, de promover uma reforma moral e intelectual que negue a subalternidade, concebendo um novo projeto de vida social (ROIO, 2007, p. 72).

Como grifa esse estudioso, podemos entender que Gramsci propôs uma abordagem de poder exercido por meio da cultura. Segundo Roio (2007), ao analisar criticamente a hegemonia burguesa na Itália, a percepção de Gramsci é de que a forma de se contrapor à dominação seria criar o intelectual oriundo do interior da classe operária. E, ao desenvolver esse raciocínio, compreende que a classe operária, dentre todos os grupos sociais subalternos (campesinato, artesãos), é aquela que, agora citando Gramsci: "produz a mais-valia da qual o capital se alimenta, e é capaz, ainda que com enormes dificuldades, de produzir também intelectuais orgânicos e cultura crítica" (ROIO, 2007).

Nesse sentido, podemos aprender que o trabalhador assumiria a função intelectual de pensador, podendo assim ser elevado à posição de representante de sua classe, falar e lutar com e por ela. Como pensador crítico, seria capaz de entender e identificar as sutilezas da estrutura de poder que sustenta as classes dominantes. Assim, ressalto que nos termos de Gramsci (1982): "([...] em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora)." (GRAMSCI, 1982, p. 7).

A partir dessa asserção, passamos a entender que o conceito de subalternidade segundo o pensamento gramsciano tem como base a divisão de sociedade de classes, na medida em que Gramsci (1982) aponta para a existência de atividades que demandam um "esforço de colaboração intelectual-cerebral" em proporção diferente das atividades que exigem "esforço-muscular nervoso" (Ibidem, p. 7). O ponto relevante levantado por meio dessa noção diz respeito à crítica desse filósofo à uma tendência para a distinção entre intelectuais e não intelectuais com enfoque somente na "função social da categoria profissional dos intelectuais" (Ibidem), como Gramsci (1982) explicita e salienta que:

Todos os homens são intelectuais, poder-se-ia dizer então: mas nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais [...]. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve alguma atividade intelectual, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (Ibidem, pp. 7-8).

No que concerne a investigação de minha pesquisa, a relevância dessa concepção diz respeito à possibilidade da existência, ou da criação de espaço para atividades de trabalho, sugeridas no processo de aprendizagem da língua inglesa. A expectativa é que essas atividades envolvam um exercício reflexivo crítico sobre o projeto de vida das(dos) alunas(os), nos termos da orientação curricular para o desenvolvimento de jovens cidadãos. Assim, à luz da ética educacional que abarca a existência do outro com protagonismo, é importante que haja estímulo para as tomadas decisórias por parte dessas(desses) estudantes para sua transformação, e também a transformação das suas comunidades de origem e convívio.

À vista disso, destaco que Gramsci (1982) aponta para a necessidade de:

^[...] elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um em determinado grau de desenvolvimento, modificando sua relação com o esforço muscular-nervoso no sentido de um novo **equilíbrio** e conseguindo-se que o próprio esforço muscular – nervoso, enquanto elemento de uma atividade prática geral, que inova continuamente o

mundo físico e social, torne-se o fundamento de uma nova e integral concepção do mundo (Ibidem, p. 8).

Acrescento que para o filósofo, o novo intelectual se traduz em um "especialista mais político [...] "persuasor permanente" (Ibidem), e não mais em um intelectual pautado na retórica. Ainda, a ideia implica uma visão que vá além da técnica-trabalho, um esforço individual concreto, por meio de disciplina interior, e não de determinação externa e mecânica. De outra forma, esse intelectual seria não mais que um "especialista". (Ibidem).

Ao estender essa concepção para o campo da educação, identifico uma relevância para a problematização das expectativas que subjazem as propostas das políticas educacionais e linguísticas para o papel das (dos) professoras(es), no que concerne ao alinhamento do planejamento de aulas com a agenda curricular, com o possível corolário de passividade no exercício de suas funções, principalmente, considerando a crítica de Gramsci (1982) sobre a função do intelectual na posição de empresário. Nesse tocante, aprendemos que essa posição implica o desenvolvimento de relações principalmente com a classe dominante, na medida em que, como esse filósofo argumenta, "os intelectuais são os "comissários" do grupo dominante para o exercício de funções subalternas da hegemonia social e do governo político". (Ibidem, p. 11).

Outra questão importante para minhas reflexões se refere à questão do sentimento nacional e a figura do intelectual tradicional. No que tange o sentimento nacional, aprendemos que quando manifestado de forma subjetiva e, portanto, não considerando a realidade da população, esse sentimento é expresso por ""intelectuais" que sentem a continuidade de sua categoria e de sua história, única categoria que teve uma história ininterrupta." (Ibidem, p. 58).

À luz dessas análises do pensamento gramsciano, destaco que, no âmbito da pesquisa qualitativa na área de estudos linguísticos no Brasil, a perspectiva de Gramsci acerca do posicionamento e responsabilidade do intelectual orgânico é articulada por Monte Mór (2013a). Em sua análise crítica da formação docente, a autora propõe uma reflexão sobre tal perspectiva do filósofo sardo:

Se, de acordo com Gramsci (1984), todos somos intelectuais orgânicos e alguns são intelectuais por profissão, na docência os professores e professoras têm a dupla função de exercício da 'intelectualidade': como orgânicos (pessoas e cidadãos que pensam e que agem) e como profissionais (MONTE MÓR, 2013a, p. 220).

Essa pesquisadora e educadora assinala a necessidade de as(os) professoras(es) ampliarem a compreensão das políticas educacionais, a fim de rompê-la com uma atuação traduzida em passividade. Ou seja, romper com a percepção que as(os) professoras(es) têm de si como meros "implementadores ou aplicadores de políticas de planejamentos que não foram decididas por eles" (Ibidem, p. 221). Com base nessa proposta, entendo que Gramsci nos ajuda a pensar sobre a problemática em torno da ideia de consenso.

Nesse sentido, a releitura dessas concepções voltada para o contexto social e político brasileiro, leva a refletir sobre o risco de a comunidade escolar bem como a sociedade em geral, em consenso com ideologias de liderança autoritária, acentuarem ainda mais as assimetrias sociais. Por um lado, vivenciamos movimentações em favor de um sistema educacional apolítico, como se isso fosse possível, levando-se em conta o conceito de política derivado de *pólis* (cidades-estado), que, no pensamento da Grécia Antiga, referia-se tanto à cidade-estado como à sociedade. Portanto, parte-se da premissa de que a sociedade é política.

Por outro lado, minha inquietação volta-se para a condição de cidadãos brasileiros moldados de acordo com as eventuais necessidades, nas esferas de produção e economia, as quais, dada a pressão do sistema, rendem-se a um mecanicismo que lhes furta a energia e a capacidade de contemplação do que ocorre ao seu redor e além dele. Seguindo na direção dos pensamentos de Gramsci, entendo que essas leituras restritas de mundo são resultantes de um consenso passivo das massas, enquanto lideradas por intelectuais "prepostos" a serviço do Estado. Da articulação de Liguori e Voza (2017) sobre os pensamentos desse filósofo, a partir da análise de Chiara Meta, aprendemos que, em todos os Cadernos, a educação está associada à questão da hegemonia (META, s.d. apud LIGUORI; VOZA, 2017, p. 325). Dessa análise, destaco a crítica de Gramsci à ideologia liberal acerca da concepção da educação que, em seus dizeres, como cita Meta:

a educação é autonomia e não impressão pelo externo, [esse pensamento liberal] mascarava efetivamente, uma ideologia antihistórica retrógada que forma pessoas 'anacrônicas' que pensam com modos antiquados e superados e os transmitem 'pegajosamente' (META, s.d. apud LIGUORI; VOZA, 2017, p. 326).

Outro aspecto relevante assinalado por essa pesquisadora-educadora refere-se ao fato de que, sob a visão de Gramsci, como a estudiosa pontua, a noção de *autonomia*, segundo a ideologia liberal, lança um peso sobre quem aprende, de forma que:

a partir dela [a ideologia anti-histórica retrógrada] se sustenta não ser necessário organizar lugares e modos de difusão cultural, negando, de fato, aos pobres o tempo a ser dedicado ao estudo, juntando à queda o coice, isto é, a demonstração de que, se não se instruírem, a culpa é deles (META, s.d. apud LIGUORI; VOZA, 2017).

Essa perspectiva aguça meu interesse pelas discussões a respeito da vida de determinados grupos sociais sob o jugo da servidão, da dominação ocidental, desde os primórdios da Era Moderna. Dessa forma, apresento, na sequência, uma abordagem sobre reflexões elaboradas a partir de narrativas de insurgência por movimentos de resistência ao poder colonial. A busca é tentar mostrar a relevância de um projeto educacional que objetiva desvelar as bases epistemológicas e ontológicas do Ocidente europeu moderno, que formularam estratégias inescrupulosas para uma nova configuração dos povos colonizados, partindo da desvalorização das culturas locais.

Considerando a importância que Gramsci atribuiu à luta de classe das massas pelo exercício do direito a contar suas próprias histórias e experiências, a ter o reconhecimento de seus saberes, ressalto que o pensamento gramsciano despertou o interesse de teóricos do movimento pós-colonial para reflexões sobre a noção de *subalternidade* à luz da Historiografia.

O contínuo processo de aniquilação das diferenças e a garantia de universalidade das sociedades, como estratégia de dominação, é tema central de discussão do Grupo de Estudos Subalternos, composto por teóricos póscolonialistas indianos. Destaco aí as articulações teóricas elaboradas por Guha (1982); uma leitura crítica da teórica feminista Spivak (2010) acerca da abordagem desse historiador sobre os grupos subalternos da Índia colonial.

Outrossim, destaco a perspectiva dessa mesma teórica sobre a condição de subalternidade dos povos do Terceiro Mundo, em tempos mais recentes.

Dando prosseguimento ao exercício reflexivo sobre as ideias que subjazem à primazia dada à aprendizagem de Inglês, celebrada na atual política linguística, debruço-me nos estudos desses teóricos, em razão de, além da congruência de suas perspectivas com as de Gramsci, trazerem os sentidos, os saberes e os conhecimentos, na posição de intelectuais oriundos de terras profundamente marcadas pela colonização, ou seja, ao que Spivak (2010, p.59) refere-se como: "a violência da inscrição epistêmica imperialista".

Portanto, iniciando pelos estudos historiográficos de Guha (1982), apreendemos a importância do estudo crítico a respeito de como o passado de seu país, escrito segundo perspectivas elitistas coloniais e, até mesmo, nativas, deixou de fora as narrativas históricas e políticas do povo indiano. A visão determinista da dominação britânica impedia a compreensão e o reconhecimento dos esforços desse povo em prol do nacionalismo indiano, de forma que, como aponta esse autor,

os parâmetros da política da Índia são pressupostos ou enunciados como sendo exclusivamente ou fundamentalmente aqueles das instituições estabelecidas pelos britânicos para o governo do país e os correspondentes conjuntos de leis, normas, atitudes e outros elementos da superestrutura (GUHA,1982, p.39)¹³.

Em sua investigação sobre a historiografia do nacionalismo da Índia, esse teórico assinala duas vertentes de estudos históricos: uma elitista colonial e a outra elitista burguesa nacionalista. A perspicácia de Guha foi desenvolver uma análise crítica mediante o escrutínio da visão da elite colonial. Segundo ele, a Historiografia elitista, como nomeia:

nos ajuda a saber mais sobre: a estrutura do estado colonial; a operação de vários de seus órgãos em determinadas circunstâncias históricas, a natureza do alinhamento de classes que dava sustentação a essa operação; alguns aspectos da ideologia da elite como a

¹³ Compreensão de meu estudo a partir do original: For it (elitist historiography) fails to acknowledge, far less interpret, the contribution made by the people **on their own**, that is, **independently of the elite** to the making and development of this (Indian) nationalism [...] In all writings of this kind the parameters of Indian politics are assumed to be or enunciated as exclusively or primarily those of the institution introduced by the British for the government of the country and the corresponding sets of laws, policies, attitudes and other elements of the superstructure (grifos no original).

ideologia dominante da época; das contradições entre as duas elites e as complexidades oriundas das oposições de ambas as partes e de suas alianças; do papel de algumas das mais importantes personalidades britânicas e indianas e de organizações de elite. Acima de tudo, nos ajuda a entender o caráter ideológico da historiografia em si (GUHA, 1982, p. 38-39, tradução livre)¹⁴.

Nessa lógica, o estudioso argumenta que: "O que esse tipo de registro histórico não pode fazer é explicar o nacionalismo indiano por nós" (Ibidem, p. 39, tradução livre)¹⁵. E assinala ter existido, durante todo o período de dominação colonial, outro tipo de domínio político, exercido pelas classes subalternas e os grupos intermediários entre as regiões urbanas e rurais.

Em verdade, por não existir dependência da política soberana, tratava-se de um domínio *autônomo*, surgido a partir de tempos pré-coloniais (Ibidem, p. 40)¹⁶. O que podemos entender dessa asserção é que, mesmo com a presença colonial em suas terras, o povo resistia com vigor e se adaptava às ordens do chamado Reino - o Raj -, sendo que, de suas lutas e exercício político, surgiam "linhagens totalmente novas tanto em forma como em conteúdo" (GUHA, 1982)¹⁷.

Dissonante, em certo grau, dessas noções acerca do vigor e da autonomia dos subalternos em suas lutas, Spivak (2010) entende não ter sido possível, em tempos de Índia Britânica, tanto poder e liberdade da parte da classe dos dominados. No entanto, no tocante à figura do grupo intermediário, também

¹⁴ Do original: It [Elitist historiography] help us to know more of the structure of the colonial state, the operation of its various organs in certain historical circumstances, the nature of the alignment of classes which sustained it; of some aspects of the ideology of the elite as the dominant ideology of the period; of the contradictions between the two elites and the complexities of their mutual oppositions and coalitions; of the role of some of the more important British and Indian personalities and elite organizations. Above all it helps us to understand the ideological character of historiography itself.

¹⁵ Do original: [What, however, historical writing of this kind] cannot do is to explain Indian nationalism for us.

¹⁶ Do original: [there] existed throughout the colonial period another domain of Indian politics in which the principal actors were not the dominant group of indigenous society or the colonial authorities but the subaltern classes [...] – that is, the people. This was an **autonomous** domain, for it neither originated from elite politics nor did its existence depend on the latter (grifo no original).

¹⁷ Do original: [it] continued to operate vigorously in spite of the latter (elite politics of the traditional type), adjusting itself to the conditions prevailing under the Raj and in many respects developing entirely new strains in both form and content.

analisada por Guha (1982), a autora indiana identifica uma abordagem de grande relevância para a visibilidade do povo; assim, na sua visão, esse intermediário tem uma função que ela define como sendo a do "'amortecedor' que se coloca entre o povo e os grupos dominantes macroestruturais" ou, ainda, a do sujeito "da zona intermediária ou amortecedor flutuante da elite subalterna regional" (SPIVAK, 2010, p. 57-59).

Partindo da premissa de que, segundo Guha (1982, p. 44), esse grupo denotava ambiguidade e considerando a taxonomia elaborada por esse historiador, Spivak (2010) chama-nos a atenção sobre o fato de que, em determinadas regiões, o grupo intermediário ocupava posição de dominação, enquanto, em outros locais, era visto como dominado. Mas, em que pese a condição de submissão, a teórica ressalta que, segundo Guha, esse grupo apresentava um caráter ideal, na medida em que "agiam nos interesses dos grupos dominantes de toda a Índia e não em conformidade com os interesses correspondentes verdadeiramente ao seu próprio ser social" (SPIVAK, 2010, p. 60).

Nessa lógica, Spivak (2010) observa que o grupo dos subalternos passa a ser identificado como desvio do ideal e, por conseguinte, aquele historiador traz os holofotes sobre o povo, dando saliência à diferença. Nesse tocante, ao retomar a análise crítica de Guha sobre a condição de subalternidade de seu povo, destaco que, em sua concepção, "esta categoria (o grupo dos subalternos) representa a diferença demográfica entre a população indiana total e todos aqueles que descrevemos como elite" (GUHA,1982, p. 44)¹⁸. Dessarte, da explicitação de Spivak (2010), compreendemos que, sendo o sujeito subalterno definido como "identidade na diferença" e sendo as classificações da diferença parte da agenda essencialista, a visão transformadora desse teórico está exatamente em propor "uma rede de estratificação dinâmica que descreve a produção social colonial como um todo" (SPIVAK, 2010, p. 57).

¹⁸ Do original: The terms 'people' and 'subaltern classes' have been used as synonymous throughout this note. The social groups and elements included in this category represent the demographic difference between the total Indian population and all those whom we have described as the 'elite' (grifo no original).

À luz dessa perspectiva de dinamismo na relação social das classes, considero relevante abordar a crítica às ideias essencialistas, como Spivak (2010) salienta, suscitadas em Foucault (1979) durante um diálogo reflexivo entre esse mesmo filósofo e Gilles Deleuze sobre questões de conhecimento e poder que permeiam as lutas dos trabalhadores. Para a autora, é fundamental pensar em uma teoria da ideologia de formação dos sujeitos, com enfoque na questão de representação (SPIVAK, 2010).

Partindo dessa premissa, a crítica da autora às reflexões desses filósofos franceses pós-estruturalistas refere-se ao fato de eles deixarem à sombra as ideias, os discursos do Outro da sociedade, não reconhecendo seus saberes e conhecimentos, dando, assim, indícios de convergência com as epistemologias dominantes. Mais especificamente, a teórica argumenta que as concepções de Foucault e Deleuze deixam de problematizar as complexidades geradas pelo sistema capitalista global e que esses pensadores não levaram em conta o projeto homogeneizante e excludente da divisão internacional de trabalho (SPIVAK, 2010, p. 22-25).

A problematização de tal fenômeno é de suma importância, uma vez que acentua a exploração da mão de obra oriunda do que era, então, chamado Terceiro Mundo¹⁹, a fim de garantir a continuidade da exploração dos bens naturais desses países subdesenvolvidos. Mais especificamente, agora, no que tange ao contexto político-econômico brasileiro, a longa dependência e subordinação de nosso país às demandas do mercado internacional impõem à educação, nos dizeres de Saviani (2011, p. 360), "um papel de produtora de capital humano para fins de crescimento econômico".

À vista disso, entendo ser necessário ampliar o espaço desta seção, para a leitura crítica, da teórica indiana, de dois momentos da conversa de Foucault e Deleuze, em que este último propõe uma reflexão sobre os estudos do primeiro acerca da prisão. A partir desses estudos Foucault busca investigar, como Spivak (2010) explicita, as "condições nas quais os prisioneiros seriam capazes de falar por si mesmos", (SPIVAK, 2010, p. 29). Sobre essa questão, destaco que Foucault (1979), ainda em diálogo com Deleuze, afirma que a partir do

_

¹⁹ Hoje o termo foi substituído pela expressão "países em desenvolvimento".

momento em que os prisioneiros começaram a falar, "eles tinham uma teoria da prisão, da penalidade, da justiça" (FOUCAULT, 1979, s.p.).

Ao estender essa noção para além do espaço de confinamento forçado, o teórico francês argumenta que "as massas não necessitam deles (os intelectuais) para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem" (Ibidem). Nessa conversa, inclusive, Deleuze afirma que a representação por um intelectual teórico deixou de existir, em face da prevalência da ação, isto é, da luta contra o poder da dominação, e compara a teoria a uma "caixa de ferramentas", a qual só tem valor se existirem pessoas para utilizá-las (Ibidem).

Para Spivak (2010), ambas as articulações colocam em xeque a problemática da representação: o "falar por" (*Vertreten*), uma representação no contexto político, e a "re-presentação" do Sujeito na Arte e Filosofia (*Darstelen*). Portanto, a teórica afirma que: "não há nenhum sujeito subalterno irrepresentável que possa saber e falar por si mesmo" (SPIVAK, 2010, p. 33-35; p. 61). Essa asserção instiga mais reflexões sobre o projeto desumano de ajuste dos indivíduos aos moldes hegemônicos, com o corolário de apagamento e silenciamento daqueles em situação de vulnerabilidade. Nessa perspectiva, destaco a crítica incisiva de Gayatri Spivak ao discurso do Ocidente sobre os sujeitos do "Terceiro Mundo", abordada por Andreotti (2007), no qual essa pesquisadora e educadora faz uma abordagem da perspectiva da teórica indiana sobre as questões educacionais.

Em seu ensaio, Andreotti (2007) traz os holofotes sobre a problematização elaborada por Spivak (2003) referente à questão de cidadania global, temática relevante para a discussão do presente estudo, uma vez que o desenvolvimento da cidadania é elencado como uma das competências gerais estabelecidas pela BNCC (2017), para todas as etapas da educação básica. Portanto, ressalto que, na incansável busca por práticas educacionais transformadoras, a partir de Andreotti (2007), podemos ampliar nossa compreensão acerca das complexidades suscitadas pela relação de língua, poder e conhecimento, já que ela lança perguntas fundamentais para o desenvolvimento de conscientização crítica docente-discente sobre o conceito

de cidadania global: "globo de quem? Cidadania de quem? Quem se beneficia?" (ANDREOTTI, 2007, p. 70, tradução livre)²⁰.

Ainda, por meio das lentes críticas de Spivak (2003), Andreotti (2007) orienta nosso olhar para a problemática do senso de superioridade dos povos do 'Primeiro Mundo' em relação aos povos de outras regiões, relegados às margens do mundo. À luz dessa noção de civilização superior, surge a ideia de um projeto civilizatório por meio do qual os povos, considerados não totalmente globalizados, devem ser submetidos a um processo de aprendizagem (SPIVAK, 2003 apud ANDREOTTI, 2007, p. 70, tradução livre)²¹.

Sob essa ideologia, definida por Spivak (2003) como mitologias etnocêntricas e desenvolvimentistas, membros de uma classe de elite de profissionais globais dispõem-se a ajudar a 'desenvolver' os 'subalternos' do antes chamado Terceiro Mundo, mediante projeção e reprodução dessas crenças. E, sob o arcabouço teórico com base nas noções de Gramsci apresentadas neste Capítulo, minha atenção volta-se para a centralidade da perspectiva pós-colonial dessa teórica crítica para as questões de cultura de classe, como assinala Andreotti (2007).

A autora e professora brasileira explicita que Spivak (2003) refere-se a esses profissionais como "aqueles que transitam entre os dois mundos: o Primeiro e o Terceiro". Nesse tocante, somos alertados sobre o fato de que ambos os mundos têm acesso à *Internet*, e denotam inclinação à "cultura de gerencialismo, bem como à cultura de organizações não governamentais internacionais que tratam de desenvolvimento e direitos humanos" (SPIVAK, 2003 apud ANDREOTTI, 2007, tradução livre)²².

²⁰ Do original: (Whose globe? Whose citizenship? Who benefits?).

²¹ Do original: Spivak illustrates that in the 'First World" it reinforces eurocentrism and triumphalism as people are encouraged to think that they live in the centre of the world, that they have the responsibility to 'help the rest' and that "the people from other parts of the world are not fully global".

²² Do original: [for] Spivak the class culture is more important than geographic positioning: she refer to an elite global professional class (consisting of people in or coming from the First and the Third Worlds) marked by access to the internet and a culture of managerialism and of international non-governmental organizations involved in development and human rights. She maintains that this global elite is prone to project and reproduce these ethnocentric and developmentalist mythologies on the Third World 'subalterns' they are ready to help 'develop'.

Como mencionado anteriormente, suponho ser essa uma questão importante para as reflexões em torno do alinhamento das propostas das as educacionais brasileiras com demandas das agências governamentais internacionais e instituições financeiras do mercado internacional, por exemplo, como alternativa para solucionar muitos dos problemas da educação básica no Brasil. Nessa lógica, chamo atenção para o fato de que o conceito de competências abarcado na atual política educacional -BNCC (2017) -, associado a políticas de avaliação e à formação de indivíduos funcionais, tem raízes nas ideias que norteiam as instituições supracitadas, como se destaca abaixo:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latinoamericano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13).

Nessa ótica, creio estar claro quão relevante é, para a formação docente, abranger estudos sobre as políticas educacionais e linguísticas à luz de Monte Mór (2013a), levando em conta suas articulações acerca do conceito do intelectual orgânico, desenvolvido por Gramsci (1982), questão também abordada nos estudos de Guha (1982), a partir de sua análise sobre os grupos intermediários.

No que tange às problematizações elaboradas por Spivak (2010), juntamente com as articulações de Andreotti (2017) sobre os pensamentos dessa teórica indiana, é importante ressaltar que, em entrevista concedida em 2019 a Adriana Bebiano e Catarina Martins, pesquisadoras dos Estudos Feministas, do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra²³, Gayatri

²³ Entrevista com Gayatri Spivak. Disponível em: https://youtu.be/IndU5G-dunPQ. Acesso em: 24 out. 2020

Chakravorty Spivak compartilha importantes concepções acerca da subalternidade, as quais considero fundamentais para a análise de minha pesquisa.

Primeiramente, nessa entrevista, Spivak (2019) sublinha que o termo 'subalterno' não se refere a uma identidade, mas a uma posição social sem identidade, não pela falta de, mas pela supressão, pelo apagamento. E segue, esclarecendo tratar-se de uma classe, de "um pequeno grupo social nas margens da história", segundo as reflexões de Gramsci desenvolvidas no Caderno 25. Na visão da teórica, a problemática da pergunta se o indivíduo em posição de submissão pode falar situa-se na incompletude do diálogo. Como ela revela, a ausência de desejo, de interesse da parte que assume a fala por direito, em acordo com a ideologia colonial, silencia esse outro ser que lhe é diferente e inferior e que não preenche os requisitos que o tornariam cidadão. Essa relação não dialógica define a divisão de classes, suscitando a dos marginalizados. Em razão disso, como argumenta Spivak (2019), os que estão em posição subalterna não são generalizáveis; a cidadania os elevaria à generalização.

Sobre essa afirmação, é interessante observar que a Constituição de 1988²⁴, bem como as regras para os preparativos eleitorais²⁵, contemplam a participação dos grupos subalternos as(os) analfabetas(os), semialfabetizadas(os) - no que tange ao direito a voto e à elegibilidade, contando com todos os esforços possíveis da parte dos órgãos competentes para que tenham garantida a regularização de seu status como eleitor(a) e/ou candidato(a) a um cargo político. À vista disso, suponho que a relevância concedida aos grupos marginalizados seja situacional e, portanto, entendo que a noção de generalização dos indivíduos a partir do senso de cidadania, como nos adverte Spivak (2019), pode se traduzir em estratégias para o atendimento dos interesses e desejos das classes dominantes.

²⁴ Título II Dos Direitos e Garantias Fundamentais. Capítulo IV Dos Direitos Políticos. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con 1988_07.05.2020/art_14_.asp>. Acesso em: 31 out. 2020

²⁵ Eleições 2018: Saiba quem pode e quem não pode votar. Disponível em: https:/(a)genciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-09/eleicoes-2018-saiba-quem-pode-equem-nao-pode-votar. Acesso em: 31 out. 2020

Retomando a instigante entrevista com essa pensadora crítica, ressalto que, em sua discussão em torno de *classe*, argumenta não ser possível pensar nessa categoria a partir da ideia de proletariado, segundo o marxismo clássico, e assinala a necessidade de aprendermos a redefinir o termo. Segundo ela, a concepção de *classe* por Marx é fenomenológica, sua forma de apresentação muda, porque as conjunturas mudam e, portanto, sugere que, em lugar de indagar "o que é?", "quem é?", é fundamental perguntar como isso surge, aqui e ali, por exemplo.

Outrossim, essa mesma pesquisadora e educadora compartilha ser esse o foco em suas aulas, em lugar de se ater a discussões sobre identidade, raça e cultura, temas considerados como instrumentos ideológicos, para descrever e velar os mecanismos da ganância capitalista. Ressalto que na visão de Spivak (2019), as questões políticas de gênero, no entanto, ganham centralidade, por sinalizarem situações de conflito, independentemente de raça. E a autora orienta-nos a irmos adiante e nos distanciarmos do pensamento pós-colonial que, em suas investigações minuciosas sobre os equívocos do passado, buscam correções no presente, como ela enfatiza. Ir adiante, nas palavras de Spivak (2020), significa pensar em termos de natureza humana pois, no exato momento em que nos referimos à cultura, em "minha cultura", como ela sublinha, já não nos situamos dentro dela, pois estamos em conformidade com o pensamento eurocêntrico de divisão.

Ainda ressalto que, no decorrer dessa entrevista, Spivak (2019) compartilha um momento interessante de diálogo com um de seus alunos, jovem africano oriundo de uma pequena comunidade. Nessa conversa surge uma pergunta do aluno: "Existe subalternidade dentro dos grupos subalternos?". Tal pergunta intrigante do jovem africano estimulou as reflexões de meu estudo sobre subalternidade, levando em conta as articulações de Andreotti (2007) a respeito da análise crítica de Spivak (2010) em torno desse conceito:

Em sua crítica [em 'Pode o subalterno falar?'], ela [Spivak] mostra que as tentativas de falar pelo subalterno, de tornar o subalterno capaz de falar ou até mesmo de ouvir o subalterno podem muito facilmente

acabar silenciando o subalterno (ANDREOTTI, 2007, p. 70, tradução livre)²⁶.

Nessa ótica, fui impulsionada a examinar tal questão, considerando os contextos sociopolítico, econômico e educacional no Brasil: se no âmbito político e econômico, grande parte dos indivíduos encontra-se em condição de subalternos, oriundos de uma nação do Terceiro Mundo, em que situações, norteados por quais tipos de ideias podemos criar mais camadas de subalternidades?

E, no campo da educação, como esse fenômeno pode ocorrer? Ainda pensando em um espaço mais restrito - a sala de aula, mais especificamente a de Inglês -, como se podem suscitar possibilidades de formas de ser das(os) jovens estudantes, condicionadas, mesmo que não visivelmente, aos padrões estabelecidos pelo mercado? Como mencionei no início deste Capítulo, em meu trabalho busco refletir sobre a imbricação da educação básica, o ensino de Língua Inglesa, o campo da vida pessoal e o mundo do trabalho, a partir da proposta da BNCC e, apoiada nos estudos pós-coloniais, abordados anteriormente, percebo a importância de desenvolvimento de atividades nas aulas de inglês, com foco em questionamentos sobre a historiografia brasileira oficial, fabricada e narrada em terceira pessoa, segundo a visão da matriz colonial branca masculina determinista do século XVI.

A literatura profícua sobre esse período mostra que entender a colonialidade como barbárie permite identificar as origens de atos desumanizantes. Nessa perspectiva, aprendemos que, por meio de práticas inclementes, sob a égide do poder euro-cristão, a dominação implantou o medo, o terror e o complexo de inferioridade na mente e no corpo dos sujeitos colonizados. O panorama é de um mundo cindido de colonizadores e colonizados; o Norte global e o Sul global. Tal fenômeno é analisado por Boaventura de Sousa Santos, em seu ensaio *Para além do pensamento abissal: das linhas globais para uma ecologia de saberes* (2007).

²⁶ Do original: In her critique, she shows that the attempts to speak for the subaltern, to enable the subaltern to speak or even to listen to the subaltern can very easily end up silencing the subaltern.

Por meio de uma concepção cartográfica abissal, Sousa Santos, (2007) explica que "o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal", com uma visão de mundo demarcado por linhas que ele cunha como 'radicais'. Tais linhas definem o que é visível e o que se torna invisível e, como esse teórico observa, "a realidade social fica disposta deste 'lado da linha' e do 'outro lado da linha'" (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

E esse autor argumenta, ainda, que semelhante cisão implica o desaparecimento do outro lado da linha como realidade; estabelece sua inexistência: não há localização territorial fixa, nem o povo, nem seus saberes são considerados relevantes, ao contrário, inexistindo. Nessa lógica, o autor explica que, no tocante a território, ficou estabelecido que "tudo o que não pudesse ser pensado em termos de verdadeiro ou falso, de legal ou ilegal, ocorria na zona colonial" (SOUSA SANTOS, 2007), e acrescenta:

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo "deste lado da linha" só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética (Ibidem).

Dessa forma, apreendemos que as narrativas da hegemonia colonial - sobrepostas àquelas dos colonizados e, mais brutalmente, às histórias dos grupos em situação de total vulnerabilidade, como negros e indígenas - visavam ao silenciamento desses indivíduos como protagonistas, ao apagamento de seus saberes, ao enfraquecimento e ao fim de suas lutas. O mesmo estudioso retoma essa discussão em sua obra *O fim do império cognitivo* (2019), salientando que tal brutalidade é definida como "epistemicídio massivo" (SOUSA SANTOS, 2019, p. 27).

Ao estender essa concepção para o contexto histórico brasileiro, não à toa com o peso de termos sido a última nação a ceder ao fim da escravidão, parte de nossa elite e de membros das classes que as servem persiste até nossos dias, por motivos particulares e concordantes com os discursos hegemônicos, em fazer apologia a um Brasil amistoso, colorido pela pluralidade das raças em convívio equilibrado. Com isso em mente, direciono meus

pensamentos para a orientação de Guha (1982) sobre a importância de uma análise crítica a partir da visão da elite colonial, e volto meu olhar para a abordagem de Sousa Santos (2019) sobre o conceito de colonialismo que, em sua visão, ainda está presente em nossos dias sob outras configurações. Esse pensador argumenta que: "A independência política das colônias europeias não significou o fim do colonialismo, e sim apenas a substituição de um tipo de colonialismo por outros (colonialismo interno, neocolonialismo, imperialismo, racismo, xenofobia etc.)" (SOUSA SANTOS, 2019, p. 27).

Como recorte, esse teórico advoga por epistemologias outras, as quais ele denomina "epistemologias do Sul", afirmando ser possível, a partir dessa perspectiva, "identificar e denunciar a linha abissal" que "permite abrir horizontes relativamente à diversidade epistemológica do mundo: uma 'ecologia de saberes'" (Ibidem, p. 28). E, ao traçar um paralelo com o projeto educativo de Paulo Freire, mais especificamente, Santos argumenta que, tanto na "pedagogia do oprimido" como nas "epistemologias do Sul", o foco é propor alternativas contra-hegemônicas (Ibidem, p. 363), porém sublinha que:

Enquanto, em Paulo Freire, o objetivo central é o projeto educativo, nas epistemologias do Sul são as ecologias de saberes de onde pode decorrer o fortalecimento das lutas contra a dominação [...] [As epistemologias do Sul] Podem, aliás, contribuir para aprofundar a eficácia da pedagogia do oprimido. Como o mesmo sublinha, 'aprofundar a eficácia da pedagogia do oprimido' (Ibidem, p. 366).

Ressalte-se aqui que a questão que aguça minha reflexão sobre a problemática da relação professor(a)-aluna(o), em sala de aula de Inglês, nas escolas públicas, refere-se ao fato de Sousa Santos (2019) apontar para a ainda presente relação hierárquica, mesmo com a abordagem pautada no diálogo e reciprocidade, como esse autor pontua:

A distinção entre educador e educando mantém-se, embora o processo pedagógico seja orientado para o diálogo e a reciprocidade. Apesar disso, é uma relação hierárquica porque, sendo a visão fragmentária do contexto uma visão inferior à visão totalizante, é ao educador que compete garantir ou controlar a passagem de uma visão a outra (Ibidem, p. 369).

Alicerçada na proposta de Monte Mór (2013a) para a formação docente, com abrangência dos estudos das políticas linguísticas, e somando as análises críticas de Sousa Santos (2007, 2019) às discussões teóricas em torno do

conceito de subalternidade, identifico, na tessitura da pergunta lançada pelo aluno de Spivak, mencionada em Spivak (2019), fios que conduzem meu olhar investigativo para a problemática da persistência das ideias estanques sobre nossa história e cultura, e suas implicações no ensino de Língua Inglesa, como previsto na BNCC para a etapa do Ensino Médio (BNCCEM).

Na presente pesquisa, o interesse por essas questões que emergem do interior dos grupos subalternizados refere-se às orientações normativas da BNCCEM para o ensino de Língua Inglesa, principalmente nas escolas públicas da cidade de São Paulo, onde as(os) alunas(os), em sua maioria, pertencem às classes em situação de risco. Partindo dessa premissa, suponho que as discussões em sala de aula acerca da relação entre língua e raça e a marginalização dos corpos são um grande desafio para o ensino nas escolas públicas.

Considerando que o material de estudo deve ser baseado nos preceitos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), destaco que Nascimento e Windle (2020) apresentam um estudo em torno de raça, classe e educação linguística, visando a problematizar o ensino de língua inglesa por meio de um determinado livro didático para jovens adultos, tendo como foco alunos universitários negros e da classe trabalhadora.

Esses autores assinalam como as profissões representadas no livro, por eles classificadas por classe social, estão relacionadas com classificações raciais no Brasil. O estudo mostra que o negro brasileiro, subalternizado, não é referido nas atividades de trabalho exercidas pela elite e classe média, mas em "[...] ocupações desumanas - a ponto de o falso reconhecimento ser comum em situações interacionais que implicam uma discrepância entre aparência racializada e ocupação" (NASCIMENTO; WINDLE, 2020, p.14, tradução livre)²⁷.

Ainda, no que tange à noção de reconhecimento, destaco que, na perspectiva de Nancy Fraser (2017), o falso reconhecimento implica injustiça e, portanto, é uma questão política, na medida em que trata de negação de "'status de parceiro integral' nas interações sociais e de participação como um igual na

_

²⁷ Do original: [...] dehumanized occupations- to the extent that misrecognition is common in interactional situations that involve a discrepancy between racialized appearance and occupation.

vida social [...], como consequência de padrões institucionalizados de interpretação e avaliação" (FRASER, 2017, p. 279, grifos da autora). Apoiada nessa perspectiva, percebo que, para maior compreensão desse negacionismo, é necessário considerar uma análise crítica voltada para as origens das ideologias hegemônicas, como apontado nos estudos teóricos sobre as subalternidades, apresentados neste Capítulo.

Dessarte, debruço-me sobre a obra *A Condição Humana* (2007), de Hanna Arendt, que trata de suas inquietações em função dos riscos de reducionismo do ser humano pelo persistente sistema racionalista, mecanicista, que regia as vidas do ser humano em sua época, a era das máquinas. A problematização desse reducionismo é elaborada a partir do enfoque nas três atividades essenciais da vida humana, como enfatiza a filósofa: labor, trabalho e ação, constituindo o que ela denomina *vita activa*.

É importante ressaltar que, a partir desse conceito, Monte Mór (2013b) adensa suas discussões em torno da questão de formação docente no Brasil, com centralidade no desenvolvimento de agência. Nessa ótica, meu estudo abarcou a concepção arendtiana, principalmente por se tratar das relações dos indivíduos entre si, de suas vidas no campo pessoal e no mundo do trabalho, esferas que são enfoque na BNCC, no que concerne ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que visam ao protagonismo pautado na ética e respeito pelas pessoas e pela natureza.

2.2 Vita Activa: reflexões sobre formas de ser, pensar e agir

Da análise crítica de Arendt (2007), podemos apreender que a relação entre o ser humano e as atividades de labor, trabalho e ação implica produções com demandas distintas de esforços para diferentes fins. No mundo do trabalho, essa filósofa atribui aos indivíduos o caráter de artífices, produtores daquilo que não se encontra na natureza e, portanto, não sujeitos a ciclos de existência: tratase de produção de mobiliário e edificações, por exemplo, coisas que associam "a condição humana do trabalho" à "mundanidade" (ARENDT, 2007, p. 15). Nesse sentido, a autora salienta que "o trabalho e seu produto, o artefato

humano, emprestam certa permanência e durabilidade à futilidade da vida mortal e ao caráter efêmero do tempo humano" (Ibidem, p. 16).

Diferentemente do trabalho, que requer habilidades e competências intelectuais técnicas, além de um dado esforço físico, o labor refere-se a tudo que é produzido a partir de recursos naturais, para fins estritamente voltados para a sobrevivência de nossa espécie: "A condição humana do labor é a própria vida" (Ibidem, p. 15). E, consoante a essa obra, podemos depreender que, historicamente, o conceito de labor condicionou o ser humano a práticas exaustivas, repetitivas e cíclicas de produção e consumo, como a autora salienta: "a acepção do próprio termo (que sempre esteve ligado a 'fadigas e penas' quase insuportáveis, ao esforço e à dor)" (Ibidem, p. 58). E a questão de destaque acerca do deslocamento dessa atividade vital da esfera privada para a esfera pública, com o surgimento da sociedade (Ibidem, p. 55) é que, segundo a filósofa, com o advento da Era Moderna, houve concentração "em torno de uma única atividade necessária para manter a vida — o labor" (Ibidem, p. 56), acrescentando que

A promoção do labor à estatura de coisa pública, longe de eliminar o seu caráter de processo [...] liberou, ao contrário, esse processo de sua recorrência circular e monótona e transformou-o em rápida evolução, cujos resultados, em poucos séculos, alteraram inteiramente todo o mundo habitado (Ibidem).

Ao problematizar esse fenômeno, a filósofa assinala que o constante crescimento da esfera social implicou uma aceleração da "produtividade do trabalho (labor)" e, com seu olhar crítico, identifica ser o cerne do problema não apenas a sociedade em si, mas sua expansão, percebida por ela como "um crescimento artificial do natural". Nessa perspectiva, entende-se que tal processo culminou na absorção de elementos de âmbito "privado e íntimo", bem como "político (no sentido mais restrito da palavra)", como a mesma filósofa enfatiza (Ibidem, p.57).

Minha atenção volta-se, então, para a análise da expansão social, supracitada, sobre cuja problemática da divisão do trabalho, uma questão já abordada em meus estudos a partir das lentes críticas de Spivak (2010), a autora alerta-nos. Sobre esse fenômeno, Arendt (2007) salienta:

O fato isolado mais importante neste aumento contínuo foi, desde o início, a organização da atividade do labor, visível na chamada divisão do 'trabalho', que precedeu a revolução industrial, e na qual se baseia até mesmo a mecanização dos processos de labor, o segundo fator mais importante na produtividade do 'trabalho' (Ibidem, p. 57).

Com base nessa asserção temos a compreensão de que, historicamente, o condicionamento das atividades dos indivíduos a processos repetitivos e reducionistas refere-se ao período moderno, como Arendt (2007) expõe:

Aqui e no resto desse livro, aplico a expressão <<divisão do trabalho>> somente às modernas condições de trabalho, nas quais uma atividade é dividida e atomizada em um sem-número de pequenas manipulações e não à 'divisão de trabalho' oferecida pela especialização profissional. Esta última só pode ser assim classificada sob a premissa de que a sociedade deve ser concebida como um sujeito único: a satisfação das necessidades desse sujeito único é então subdividida entre seus membros por 'uma mão invisível' (Ibidem, nota de rodapé 37).

Ao refletir sobre esse enfoque arendtiano, suponho que, para meu estudo, as problematizações sobre a questão da 'divisão do trabalho' sejam relevantes, na medida em que, por um lado, orientaram meu olhar para as complexidades geradas na modernidade, a raiz das ideias que deram primazia ao pensamento, à cultura do Ocidente. Essa lógica aguça meu interesse pela problemática em torno do discurso de valor da língua e da cultura inglesas, construído desde os tempos dos avanços ultramarinos.

Por outro lado, surge nova preocupação no que concerne ao conceito de *unicidade*, que Arendt vincula à especialização profissional, principalmente por referir-se a um tipo de controle invisível. Dentre minhas indagações, nasce uma suspeição em torno de construtos, como políticas educacionais e políticas linguísticas, por exemplo, serem criadas, principalmente, para o controle dos membros da comunidade escolar como um todo, a fim de atender às necessidades do mercado de trabalho. Nessa hipótese, o que pode estar em jogo é a diluição das diferenças, das peculiaridades e interesses de cada grupo, de cada membro dos grupos, pensando-se especificamente nas escolas públicas, suas(seus) professoras(es) e alunas(os).

Em razão de minha pesquisa visar à educação de jovens estudantes em preparação para ingresso no mercado de trabalho, no qual alguns já se encontram inseridos, em aprendizagem de ofícios, identifico a necessidade de prosseguir com a discussão em torno da atividade de trabalho, apoiada na

perspectiva de Arendt, que assinala não estar a problemática na "instrumentalidade", mas na "instrumentalização ilimitada de tudo o que existe" (ARENDT, 2007, p. 170). Segundo essa pensadora, o radicalismo do pensamento de Descartes, *cogito me cogitare* (Ibidem, p. 293), limitou o homem a um mergulho em si, norteado pela certeza de que tudo que o envolve foi a mente que produziu. Por conseguinte, o ato de contemplar, que permitia a observação do mundo e dos acontecimentos ao redor, passou a ser totalmente desprezado (Ibidem, p. 303).

A filósofa explicita que se trata do momento de mudança de enfoque das indagações sobre a vida humana, na medida em que, segundo a visão cartesiana de mundo, "como as coisas acontecem é fator determinante de o que e por que as coisas existem" (Ibidem, p. 308-309). Dessa premissa vem a compreensão de que a Era Moderna propiciou a reificação do ser humano, de modo que pensar e agir tinham significado apenas no que concerne a fazer e fabricar. Em suas discussões sobre o condicionamento do fazer e do agir em relação à produção em larga escala, a filósofa argumenta que a continuidade desse processo culminou na vitória do *animal laborans* (Ibidem, p. 333-335).

Nesse tocante, a partir da percepção de Arendt sobre a relação do labor condicionada não mais à natureza, mas ao mundo das máquinas, nossa atenção é direcionada para o agravante do enquadramento do homem *faber*, o homem que constrói e fabrica, como um *animal laborans*. À vista disso, a filósofa lança uma reflexão de suma importância acerca da condição humana, no que concerne ao seu tempo: "se o homem deve ajustar-se à máquina ou se as máquinas devem ajustar-se à natureza do homem" (Ibidem, p. 160).

Essa indagação traduzida para a contemporaneidade é muito pertinente, na medida em que, na Era Digital, direta ou indiretamente podemos considerar que somos todos acessados e afetados. As atividades humanas e o ser humano propriamente dito ainda se encontram sujeitos ao constante risco de atomização, usando os termos arendtianos. Assim, é necessário refletirmos sobre como nos relacionar com as tecnologias digitais, sobre como nos beneficiar dos recursos e instrumentos de alta complexidade e, ao mesmo tempo, praticidade, para estabelecer o bem-viver. Nessas circunstâncias, pensar nos indivíduos como catalisadores de mudanças, é pensar em ação, portanto ao meu estudo

acrescentei as concepções fundamentais sobre o conceito de ação, na perspectiva de Arendt (2007).

E é imperativo ressaltar que essa teórica chama-nos a atenção para a noção de ação associada à pluralidade e à política:

A ação, única atividade que se exerce entre os homens sem a mediação das coisas ou das matérias, corresponde à condição humana da pluralidade [...]. Todos os aspectos da condição humana têm alguma relação com a política; mas esta pluralidade é, especificamente, a condição [...] de toda a vida política (Ibidem, p. 15).

Por um lado, no que tange à noção de pluralidade, a filósofa salienta tratar-se da nossa condição de igualdade - somos todos seres humanos -, e de diferença - na medida em que "ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir (Ibidem, p. 16). Por outro lado, com relação à política, é interessante refletir sobre a ação como atividade expressa em linguagem, em narrativa, a partir do conceito por ela elaborado: "a ação, na medida em que se empenha em fundar e preservar corpos políticos, cria a condição para a lembrança, ou seja, para a nossa história" (Ibidem, p. 16).

Compreendo e busco destacar, então, o enfoque que Arendt (2007) dá à capacidade de os seres humanos contarem histórias de suas vidas, expressarem quem são, de forma que, mesmo chegando ao seu fim, suas narrativas perdurem. Nesse sentido, creio ser possível estender essa noção e retomar a indagação sobre a relação entre os seres humanos e as máquinas e, em nossos tempos, entre seres humanos e as tecnologias digitais. Entendo, assim, que a problematização em torno da ordem, na relação do ser humano com esses artefatos, sinaliza a importância do desvelar da estrutura de poder que subjaz às fontes de informação que alimentam as mídias, porém, nessa tradução, as informações podem reproduzir ou romper com tal estrutura e circular formas de poder outras, advindas de dentro das comunidades que lutam por espaços na sociedade, para atuar com visibilidade e dignidade.

Mais especificamente, no que tange à relevância do papel da língua inglesa como definido na BNCCEM (2018, p. 479), como citado no início deste Capítulo, pensar em ação como atividade expressa em linguagem nos impulsiona a pensar nas ideias que subjazem aos mecanismos, o conjunto de

regras e procedimentos lógicos que definem a funcionalidade dos dispositivos das tecnologias digitais.

A originalidade do pensamento arendtiano está no fato de a filósofa considerar que essas três atividades - labor, trabalho e ação - têm também raízes na "natalidade" (Ibidem, p. 17), uma vez que são essenciais para a existência humana. Da premissa de que a ideia em torno do início do novo traduz-se em agir, Arendt (2007) estende sua discussão em torno da noção de ação, e afirma que, dentre essas atividades humanas: "a ação é a mais intimamente relacionada com a condição humana da natalidade [...] como a ação é a atividade política por excelência, a natalidade, e não a mortalidade, pode constituir a categoria central do pensamento político, em contraposição ao pensamento metafísico" (Ibidem).

A partir desse conceito de ação, fica claro que o direcionamento para a vida implica criação, a produção do novo, como contraponto à contínua reprodução de ideias que se traduzem na morte da criatividade. Ainda, retomando o problema em torno da noção de unicidade dos sujeitos, ela problematiza o fenômeno do conformismo, como corolário do equacionamento do individualismo com o social. Ressalto que esse problema é foco de discussão desenvolvida por Monte Mór (2013b), quando a autora elabora articulações a partir do pensamento arendtiano.

Com isso, suponho ser relevante, ainda, ater-me à análise crítica de Arendt (2007) sobre o conformismo que, em sua concepção, tem relação com um processo de normatização. A esse respeito, a teórica salienta que a vida em sociedade é estruturada a datar de uma miríade de regras, exigindo dos indivíduos "um certo tipo de comportamento" a ponto de normalizá-los. Dessa forma, explicita que a "ação espontânea ou reação inusitada" são abolidas e aqueles que não se ajustam às normas são considerados "associais ou anormais" (ARENDT, 2007, p. 50-55).

Com base nessas considerações, é importante ponderar as diferentes instâncias de organização social, que, em um viés crítico, podem promover a autonomia, a individualidade. Por outro lado, como já abordado neste Capítulo, a crítica da filósofa alemã aos excessos do pensamento moderno adverte-nos do fato de que o individualismo, combinado com o rigor das normas, resulta em

homogeneidade e alienação dos indivíduos e, como consequência, a ação é reduzida à reprodução de padrões, traduzindo-se em uma atividade-fim, de forma que o homem *faber* passa a realizar atividades como um animal *laborans*. Isso posto, procuro estender a concepção arendtiana de ação para o contexto da educação básica no Brasil, como apresento a seguir.

2.3 Reflexões sobre o conceito de agência

Assim, com base nas articulações de Arendt (2007) da relação do ser humano com as atividades essenciais da vida, acredito haver um possível diálogo desse arcabouço teórico com as concepções de Freire (2017), em sua Pedagogia do oprimido. Nessa obra, o filósofo e educador brasileiro estabelece a diferença entre os homens e os animais, de forma que os primeiros são "seres do quefazer", e os últimos são "seres do puro fazer". Freire (2017) explicita que os homens assim são porque o "seu fazer é ação e reflexão. É práxis [...] é teoria e prática" (FREIRE, 2017, p. 167-168). A partir dessa assertiva, elabora uma problematização da práxis, como proposta de conscientização da condição de reificação e opressão de determinados grupos da sociedade brasileira. Na busca de transformação social, Freire alerta sobre o problema do fenômeno que considera como práxis da dominação, a qual implica a "manipulação, a sloganização, o "depósito"²⁸, a condução, a prescrição" do ensino (Ibidem, p.169).

Consoante essa perspectiva crítica, com motivação e empenho dedicados à incansável pesquisa e práticas para uma educação digna e justa, a educadora brasileira Monte Mór criou um projeto voltado para o desempenho dos Programas de Formação do Professor, na área de ensino de línguas no Brasil: o Projeto Nacional de Letramentos (iniciado em 2009 e prosseguindo até o

²⁸ Na obra *Pedagogia do oprimido* (1969), Paulo Freire cunha o termo "educação bancária", em

referência ao ensino verticalizado, por meio do qual as(os) professoras(es), ao se posicionarem como detentoras(es) do conhecimento, do poder de pensar e falar: "deposita[m] nas/nos alunas/os" os conteúdos, segundo sua própria narrativa. "Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, cuja única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2017, p.80).

momento), em parceria com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, linguista e educador também reconhecido nacional e internacionalmente.

Considerando-se a importância dessas referências para a presente pesquisa, debruço-me sobre as discussões de Monte Mór (2013b) sobre as questões de desenvolvimento de agência para o campo da educação brasileira. Com enfoque nas concepções de Gramsci (2010) sobre o intelectual orgânico, a autora buscou analisar os dados levantados para o Projeto Nacional, e identificou um espaço e uma proposta educacional com foco apenas na linearidade, na classificação e na ausência da prática dialógica, fatores limitadores do desenvolvimento de agência.

Essa constatação aguça o interesse de Monte Mór em adensar a discussão, agora apoiada no conceito de *vita activa*, de Arendt (2007). E, a partir dessa concepção, lança a ideia de ação como "estar ativamente engajado em fazer algo" (MONTE MÓR, 2013b, p.1), desenvolvendo sua análise apoiada no pensamento freiriano, pós-*Pedagogia do oprimido*, que associa a ideia de agência à liberdade, emancipação, autonomia, como destaca a autora: "O objetivo principal era tornar as pessoas capazes de se reconhecerem como criadores culturais no discurso social e político" (Ibidem, p.10).

A autora explicita que o estímulo da conscientização de contemplação da liberdade não busca doutrinar, mas oportunizar "a percepção de que as insatisfações sociais têm a ver com situações de opressão" (Ibidem). Ou seja, em oposição à proposta de uma educação pautada em prescritos, valores e significados de um mundo pré-moldado, para essa pensadora o projeto para uma educação cidadã implica, usando os termos freireanos, uma "construção de significados", com base na "reflexão, ação e crítica" (Ibidem, p. 18).

A partir desses conceitos, Monte Mór (2013b) identifica a necessidade de problematizar o princípio de cidadania vinculado à noção cívica, um fator limitador de uma leitura que compreende os direitos e deveres do cidadão, bem como o funcionamento do sistema político. E, para adensar sua crítica a tal perspectiva, faz uma abordagem da problematização desenvolvida por Biesta (2010), em seu ensaio sobre um tipo de educação cidadã sustentada em princípios, coexistentes, de qualificação, socialização e subjetivação. Nas

reflexões sobre o papel da educação, esse teórico e educador holandês argumenta que:

A educação, no entanto, não só contribui para a qualificação e socialização, mas também impacta o que podemos chamar de processos de individuação ou, como prefiro chamar, processos de subjetivação – de se tornar sujeito. A função da subjetivação talvez possa ser mais bem entendida como oposta à função de socialização (BIESTA, 2010, s.p.)²⁹.

Biesta (2010) lança a questão de quanto um projeto educacional consegue catalisar mudanças para uma boa educação, que permita: "que os que estejam sendo ensinados se tornem mais autônomos e independentes em seus pensamentos e ações". A proposta desse teórico visiona uma sobreposição dessas três funções, qualificação, socialização e subjetivação:

As três funções da educação podem, portanto, ser mais bem representadas na forma de um diagrama de Venn, isto é, como três áreas sobrepostas, e as questões mais interessantes e importantes são normalmente sobre as interseções das áreas em vez de ser das áreas individuais, por assim dizer (BIESTA, 2010, s.p.).

Minha atenção volta-se para a importante concepção do teórico, no que tange à relevância desses três elementos que, como ele sublinha: "precisam ser separadas em termos de nossas lógicas para a educação, isto é, das nossas respostas para a pergunta do que constitui uma boa educação" (Ibidem). Nesse sentido, o olhar de Monte Mór (2013b) revela-nos a crítica desse pesquisador a um tipo de educação cidadã, norteada por ideologias neoliberais, engendradas para a "inculcação de um determinado conjunto de valores e convicções políticos" (MONTE MÓR, 2013b, p.19).

Desse alerta temos a compreensão de que o alinhamento da educação com o pensamento da sociedade neoliberal promove práticas de reprodução de valores e ações, estritamente em conformidade com normas e regras sociais, visando a formar indivíduos qualificados e considerados socialmente ajustados. É possível interpretar que as noções teóricas elencadas por Monte Mór (2013b), em diálogo com sua visão de educação cidadã, são fundamentais para

²⁹ Do artigo: *Boa educação na era da mensuração*. Tradução de Teresa Dias Carneiro do original: *Good education in an age of measurement*. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300009>. Acesso em: 08 abr. 2021.

entendermos que esse projeto implica propostas de práticas que provoquem ações a partir de reflexões críticas elaboradas pelos próprios sujeitos.

Nessa ótica, ao pensar nos desafios enfrentados pelas(os) docentes, para um trabalho em conformidade com as normas oficiais, ainda considero necessário retomar as ideias de Gramsci sobre conformismo, principalmente em razão da relação desse fenômeno com as ações dos indivíduos como sujeitos sociais, e levando em consideração que o pensamento crítico de Monte Mór abarca as ideias desse filósofo. Portanto, ressalto que, na perspectiva gramsciana, como nos explicita Guido Liguori (2017), "conformismo significa nada mais do que 'socialidade'" (LIGUORI, s.d. apud LIGUORI; VOZA, 2017, p. 197). Nesse contexto, como observa o estudioso gramsciano:

(o filósofo) coloca a "questão do homem coletivo" ou do "conformismo social", ou da "tarefa educativa e formativa do Estado". Assim, o termo assume às vezes um significado próximo a "ideologia" e vem relacionado à luta [...] entre "dois conformismos", isto é, de uma luta de hegemonia"; "a socialidade, o conformismo, é o resultado de uma luta cultural (e não apenas cultural). Trata-se de lutar contra o conformismo "autoritário" e "reacionário", para alcançar o "homem-coletivo", desenvolvendo a "individualidade e personalidade crítica" (LIGUORI, s.d. apud LIGUORI; VOZA, 2017, p. 197-198).

Nessa ótica, ainda debruçada sobre as questões em torno de cidadania e da problemática do conformismo, destaco que Monte Mór e Morgan (2014) desenvolvem uma discussão acerca da relação conflitante entre a conformidade e a crítica, representada metaforicamente pela figura do equilibrista na cordabamba, em tradução livre³⁰. Trata-se do percurso perigoso, como pontuam, parafraseando Foucault (1983)³¹, com o qual os professores deparam-se, para, a seguir, impulsionados por uma atitude crítica, buscar equilibrar o grau de ajuste com as normativas governamentais propostas para a educação.

Respaldada na noção de responsabilidade da docência de educar, considero importante tratar da análise crítica de Landim (2020) dos tipos de

³⁰ Do original: "[a] precarious tightrope of conflicting agendas" (MONTE MÓR; MORGAN, 2014, p.19).

³¹ Segundo Monte Mór e Morgan (2014), a concepção de perigo, em Foucault (1983, p.231-232), traduz-se na ideia de que não se trata de "[tudo] ser ruim, mas de que tudo é perigoso, o que não é o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então, nós sempre temos algo a fazer" (Ibidem, p. 32, tradução livre).

agência de professoras/es de LI, a partir da qual essa mesma autora elabora quatro concepções, quais sejam: agência do professor tecnicista, agência do professor 'herói', agência do professor sensível ao aluno, e agência do professor crítico. A partir de Landim (2020), aprendemos que o caráter tecnicista atribuído às práticas das/dos professoras/es de inglês privilegia um ensino com foco léxico e na gramática. Por conseguinte, a centralidade no conteúdo implica uma agência que denota passividade, dando primazia às ações direcionadas para o desempenho de uma função docente em conformidade com a ordem capitalista. Como argumenta a mesma pesquisadora e educadora:

Em meu ponto de vista, essa de formação de agência implica uma limitação do papel do professor [...], esteja ele em formação inicial ou continuada, e sendo um tecnicista [...] não tem a atribuição de desenvolver-se reflexivamente, mas depende sempre do olhar externo de um outro ou de uma teoria preestabelecida. (LANDIM, 2020, p. 125-126).

Ainda, Landim (2020) observa o desenvolvimento de outro tipo de agência docente em conformidade com os moldes hegemônicos. Trata-se do professor "herói", como denominado pela mesma autora, o qual assume, solitariamente, a responsabilidade de solucionar problemas, culminando por preservar a estrutura do sistema. Nesse sentido, essa autora explicita que:

a agência do professor "herói" [...] está relacionada à expectativa da ultrapassagem individual a toas as barreiras estruturais do ensino. Pensar na agência apenas como o trabalho na sala de aula, destinado a transmitir conteúdos, ou a transformar o aluno sem que este seja participante de uma relação mútua de aprendizagem [...] o professor está agindo sozinho em um heroísmo que, muitas vezes, é cobrado diariamente dos professores em suas rotinas de trabalho (Ibidem, p. 194).

Diferentemente, a partir de Landim (2020), aprendemos que a agência sensível ao aluno emerge quando o professor demonstra interesse e disposição para desenvolver uma aula enriquecida pelo diálogo com os alunos, segundo a noção dialógica freiriana. Assim, fica reforçada a ideia de que a troca de conhecimentos e experiências pode ser muito frutífera, no sentido de suscitar reflexões críticas entre os participantes, e sobre si mesmos, promovendo possíveis mudanças para o 'ser mais', nos termos de Freire (1996, 2017). Segundo Landim (2020):

A agência do professor sensível ao aluno [...] se funda, a meu ver, no diálogo freiriano [...] A partir desse diálogo é possível uma ação de microrruptura com o pensamento tradicional hierarquizante da escola, abrangendo o entrono ecológico, social, e econômico no qual se inserem os alunos, professores e a comunidade escolar. Esta postura está conectada a uma responsabilidade social para como os alunos, dando-lhes voz e vez, possibilitando, portanto, maiores possibilidades de agência (Ibidem, p. 195).

No que concerne a concepção da agência do professor crítico, temos o entendimento de que se trata de ações congruentes à perspectiva da agência sensível ao aluno, acrescida do atributo de uma abordagem à luz do letramento crítico genealógico que, como salienta Landim (2020), em articulação a partir de Menezes de Souza (2011a):

evidencia porque pensamos como pensamos, inseridos que somos em uma coletividade que nos molda e a qual moldamos a cada enunciado discursivo em uma prática social. A prática crítica desse professor reflete, situa, significa a pluralidade do contexto no qual ocorre a prática pedagógica (Ibidem, p. 195).

Considero muito pertinente destacar os conceitos de agência docente elaborados por Landim (2020), apoiada na perspectiva das epistemologias do Sul defendidas por Sousa Santos (2019), a qual aponta para a necessidade de "intelectuais de retaguarda, intelectuais capazes de contribuir com o seu saber para o reforço das lutas sociais contra a dominação e opressão em que estão empenhados." (SOUSA SANTOS, 2019, p. 10).

Por fim, o educador brasileiro Menezes de Souza (MENEZES DE SOUZA et al., 2019)³² faz também uma abordagem dessa noção de equilibrista na cordabamba, com esperança. Numa entrevista, ele trata da questão em torno da proposta de uma educação transformadora, a partir da noção freiriana de mobilidade e ascensão social. Na concepção desse linguista, trata-se de "mobilidade e ascensão, mas sem sair do seu lugar" (Ibidem, p. 167). A ideia fundamental da proposta implica, por parte do aprendente, ações que provoquem mudanças no lugar de onde vem e, na concepção do autor, isso

³² Entrevista de Barros, Oliveira, Saito e Gattolin com Menezes de Souza, publicada em *Pensares* em Revista, em 2019, sob o título: *Parceria acadêmica e esperança equilibrista: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza.*

significa agentividade (Ibidem, 2019, p. 163). Assim, o mesmo pensador explicita que: "a sua construção de conhecimento de "Mundo", que "te tornou outro", é compartilhada com sua comunidade, "que te formou", a qual, por sua vez, é estimulada a se conscientizar de seu "mundo" e, assim, esperançosamente, transformá-lo (MENEZES DE SOUZA et al., 2019, p. 168)."

Desse estudo, ainda destaco como fundamental para a formação docente e discente, o alerta desse pensador crítico: "Não é para você levar a sua agência para longe e deixar aquele mundo pobre e problemático onde você nasceu para trás" (MENEZES DE SOUZA et al., 2019). Com base nessa asserção, suponho que a noção de mobilidade proposta por ele possa ser aplicada à ideia de elevação dos sujeitos da posição subalterna, a eles imposta pela sociedade moldada por eurocentrismos, para uma posição de cidadãos com agentividade, isto é, atuantes em sociedade, com protagonismo, à luz da ética e da responsabilidade.

O que prendeu fortemente minha atenção, nessa discussão, refere-se ao desafio que Menezes de Souza propõe, qual seja, o de acolhimento dessas pessoas em condição de vulnerabilidade, a partir da esperança que, de sua reflexão sobre o pensamento de Derrida e Vattimo (cf. MENEZES DE SOUZA et al., 2019) traduz-se por "acreditar em acreditar". Sobre os dizeres desse linguista acerca de tal desafio, entendo tratar-se de um comprometimento de aproximação e zelo pelos relegados às margens lamacentas e sangrentas da roda de tortura, artefato das ideias da vida de si para si. Assim, cito como Menezes de Souza entende dar sentido ao seu trabalho: "no meu caso, é a minha esperança que me move a acolher as pessoas que estão sofrendo pelas injustiças, pela falta da fé, por não enxergar nada pela frente, e essas eu vou levar junto comigo" (MENEZES DE SOUZA et al., 2019, p. 170).

Essas palavras foram cravadas em minha alma de professora engajada no projeto da boa educação (*cf.* BIESTA, 2010). Tendo realizado esse percurso teorico-filosófico sobre as questões de subalternidade e agência na educação linguística em LI, em diálogos com a perspectiva de Monte Mór (2013a), que traz os holofotes sobre a relevância de a formação docente abarcar o estudo sobre a agência, sigo para a discussão sobre as políticas linguísticas e educacionais no próximo Capítulo, *As políticas educacionais e linguísticas no Brasil*, de acordo

com a política educacional vigente, a Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio (BNCCEM).

Capítulo 3 As políticas educacionais e linguísticas no Brasil

Para o desenvolvimento deste Capítulo, inicialmente, destaco algumas das impressões acerca da atual política da educação básica brasileira, com base nas conversas realizadas na Escola Estadual Mutum do Centro, durante meu trabalho em campo. Assim, entendo que para o Professor Maurício, diretor da Escola Estadual Mutum do Centro, a elaboração e promulgação da BNCC é importante, no entanto esse mesmo diretor também sublinha um aspecto desfavorável da norma, como mostrado abaixo:

Maurício: Bom, BNCC, Base Nacional comum curricular, certo? É ... quando comecei a dar aula, há uns 20 anos atrás, a gente não tinha uma base curricular. Simplesmente pegava um livro, da disciplina de filosofia, ia pra sala de aula. Na sala de aula, eu fazia o que podia, né. E, o próprio estado ... começou a ter ... é ... um compromisso com o currículo. Primeiro, veio um jornalzinho que tinha uma matéria lá, e depois uma apostila ... chamada de "cadernos do aluno". Tinha os "cadernos do professor" também, com orientações. Eu achei muito interessante se você tem uma base comum curricular, você consegue ter um ... um padrão melhor pra o aluno se deslocar. Então, ele você vai chegar num lugar, e não vai se sentir peixe fora d'água, tá certo? Tem uma série de vantagens, mas eu gostaria de falar das desvantagens [...] é tem ... uma espécie de anedota, né? Uma coisa assim, né ... na educação de que políticas educacionais se parecem como é ... é o mundo de Nárnia. Tem aquele filme ... as crianças entram no guarda-roupa, chegam lá ... o mundo o leão fala ... um mundo totalmente deslumbrante, diferente desse real aqui, que é apagado, cinza, obscuro, né? (risos) (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

Apresento também as noções de Dora e Thomas, aluna e aluno do Professor Jonas, sobre a BNCC:

Dora: Bom, eu não sou muito informada sobre a reforma da ... do ensino médio mas, eu sei que vai ter 3 novas matérias, que vai ter +15 minutos de sair tipo ... a gente saía 12:20 h vão sair 12:35. Então, eu não sei se eu gosto ou não gosto, porque pra mim ... (riso) não sei, eu não tô muito ligado a isso. Eu não estou tipo muito informada sobre esse detalhe. Ah, eu acho que devia estar como agora, né (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

Thomas: Eu ouvi falar da reforma ... é através da televisão, e ... eu entendi o que eles queriam fazer, eu só não gostei da forma que foi feito. Por exemplo, adicionar as 3 matérias novas com uma carga horária maior. O ensino ... a mudança no ensino poderia ser feita melhor se a gente tivesse menos aulas ..., mas só que com ... melhor quantidade de professores. Por exemplo, um professor por sala, em

vez de ... o aluno ter que ficar preso na sala durante 6 horas por dia (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

Esses depoimentos aguçam meu interesse por aprofundamento das questões sobre as políticas educacionais e linguísticas brasileiras, com enfoque no ensino de Língua Inglesa, no Ensino Médio das escolas públicas que, ressalto, acolhem estudantes oriundos, em sua maioria, de comunidades em condição de vulnerabilidade. À vista disso, no bojo de minhas reflexões, trago a questão em Spivak (2003 apud ANDREOTTI, 2007; 2019), sobre a possibilidade de existir subalternidade entre os subalternos.

Dessarte, retomo o repertório teórico da presente pesquisa, com enfoque nos conceitos de subalternidade e agência, o qual lança luz sobre questões fundamentais para o desenvolvimento deste Capítulo, com destaque para a perspectiva de Monte Mór (2013a) acerca da importância de uma formação docente problematizadora das políticas linguísticas no Brasil.

Como ponto de partida, este Capítulo traz uma breve abordagem do percurso histórico que culminou na efetivação da reforma educacional no Brasil, para, em seguida, investigarem-se as propostas para o ensino de Língua Inglesa (LI), obrigatório, no Ensino Médio da educação básica, conforme expressado nos Itinerários Formativos na área de Línguas Estrangeiras, sob as orientações para o desenvolvimento das Competências Gerais, como determinado na BNCCEM a todas as etapas da educação básica.

E importante ressaltar que, embora o ensino de Inglês seja obrigatório, não há impedimento para que outras línguas sejam elencadas como atividades opcionais, conforme expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais (2020), em seu Artigo 11, inciso IX do § 4°:

[...]

IX. língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (BRASIL, 2018, p. $21)^{33}$.

^{§ 4}º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

Diretrizes Curriculares Nacionais para 0 Ensino Médio. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98291-texto-referencia-consultapublica/file>. Acesso em:19 fev. 2021.

É inegável que a problematização do desenvolvimento das competências e habilidades socioemocionais implica um exercício contínuo de indagações e possíveis descobertas das percepções dessa juventude estudantil sobre si mesma e sobre quem faz parte de seu convívio no ambiente escolar, familiar e social: a visão de seu entorno e além dele, de forma a ampliar o arco da leitura e compreensão do seu mundo e do mundo globalizado, concomitantemente.

A atual conjuntura brasileira é de acirramento da crise política e econômica, acompanhada de crise de autoridade (GRAMSCI apud LIGUORI; VOZA, 2017)³⁴ e de profundo agravamento da questão social. Nesse cenário, destaco Rojo (2020)³⁵, que, diante da falta de interesse governamental pelo projeto educacional do país, afirma ser importante considerar que "a BNCC tem força da lei, o que permitiu a elaboração dos currículos". E ainda ressalta que as decisões acerca do programa curricular das escolas públicas estaduais de São Paulo abarcam estritamente o previsto na BNCC, desde sua promulgação, em 2017, pelo governo "transitório" de Michel Temer.

No tocante a esse alerta, saliento que o ponto nevrálgico das discussões sobre as políticas educacionais, detectado por Monte Mór (2013a, p. 221), situase na falta de familiaridade de parte do professorado com as políticas educacionais, em específico, as políticas linguísticas. A autora enfatiza que:

é fundamental para planejamentos que levem em conta as necessidades do aluno, o contexto de ensino, numa visão que reinterpreta as sugestões ou orientações 'globais' ou 'nacionais' de maneira a contemplar o que é local. Verifica-se que esses professores se veem como implementadores ou aplicadores de políticas de planejamento que não foram decididas por eles (MONTE MÓR, 2013a, p. 221).

Por isso, como já citado no Capítulo 2, ao analisar o duplo papel da docência como intelectual orgânico e como intelectual por profissão, a partir do conceito gramsciano, essa teórica aponta para o fato de que: "entre os que são

-

³⁴ Termo explicitado no *Dicionário Gramsciano*. Trata-se de uma situação na qual a "classe dominante" perdeu o consenso, ou seja, não é mais "dirigente", mas unicamente dominante; uma crise "concebida como incapacidade da classe "dominante" de ser também "dirigente" (LIGUORI; VOZA, 2017, p. 229; 673).

³⁵ Afirmação feita em debate com Mayrink, como visto no Capítulo 1.

intelectuais por profissão, alguns cumprem a função de apenas implementar ou pôr em prática as ideias ou propostas pensadas por outros intelectuais [...] mesmo na área da educação pode haver a divisão de trabalho" (MONTE MÓR, 2013a, p. 221-222).

Diante dessas observações e da sua proposta de acrescentar ao programa de formação docente o estudo e a discussão das políticas de ensino de línguas no Brasil, "de forma definida e relevante" (MONTE MÓR, 2013a, p. 222), suponho estar justificado meu interesse por uma investigação das orientações das atuais políticas educacional e linguística para o ensino de Inglês, no Ensino Médio. Portanto, o desenvolvimento desta seção teve como ponto de partida o enfoque na recente Reforma da Educação Básica, com a promulgação da nova política educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

Primeiramente, destaco que a apresentação do documento da BNCC inicia-se com a referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, a qual regulamenta, desde então, uma base nacional comum para a educação básica, conforme contemplado em seu Artigo 26:

Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (BRASIL, 2018, Introdução) ³⁶.

Dito isso, ao me debruçar sobre a linha do tempo da elaboração da BNCC³⁷, ressalto que seu ponto de partida é, em realidade, a Constituição de 1988, aprovada em 5 de outubro daquele ano e referida como Constituição Cidadã, em face de seu caráter democratizante e descentralizador. Acredito ser importante abordar esse marco histórico que sucede a grande virada política no país, com as eleições indiretas de 1985, marcando o fim de vinte e um anos de regime militar, centralizador e autoritário.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico. Acesso em: 09 nov. 2020

³⁶ A Base Nacional Comum Curricular-Ensino Médio. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 19 fev. 2021.

³⁷ Histórico da elaboração da BNCC. Disponível em:

Considerando os ideais da Assembleia Constituinte de 1987-1988, a qual votou e aprovou o texto final da Constituição Cidadã, o paradoxo da negação do racismo, historicamente praticado em terras brasileiras desde os tempos da colonização, aguça meu interesse por entender como a questão racial é abordada por órgãos oficiais. Dessa forma, apoio-me nas pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, bem como na discussão acerca do racismo no Brasil (2020), publicada na Agência Senado.

De acordo com o IBGE (2019), os dados levantados para as categorias de cor e raça da população brasileira baseiam-se na autodeclaração, sendo que o questionário elenca as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2019)³⁸, os anos de 2012 e 2019 mostraram que o percentual de pessoas que se declaram como pardas aumentou de 45,3% para 46,8%. Também apresentando uma tendência de crescimento, o percentual de pessoas que se declararam como pretas subiu de 7,4% para 9,4%.

O intrigante sobre essas constatações é que, em que pese o caráter excludente, inscrito no conceito de raça, poderíamos celebrar a determinação dos grupos de pessoas que se assumiram como não-brancas, na luta por afirmação de suas raízes, por respeito aos saberes, às cores, aromas, sonoridades e dizeres, heranças da ancestralidade. No entanto, vem a suspeição de que o reconhecimento de sua natureza torne esses grupos mais visivelmente expostos à violência corporal, emocional e psicológica. De acordo com o Atlas da Violência 2020³⁹, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o grupo em maior risco de sofrer violência letal é o das pessoas negras (IPEA, 2020, p.48).

Esses dados evidenciam a profundidade abismal da desigualdade social em nosso país, marcada por extermínio, e retratam uma sociedade estruturada no racismo que, sob a tutela de princípios liberal-conservadores, sustenta a

³⁹ Disponível em: < https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020>. Acesso em 12 abr. 2021.

-

³⁸ IBGE – Educa | Jovens. Dados sobre cor ou raça no Brasil. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/população/18319-cor-ou-raca.html. Acesso em: 19 mar. 2021

concepção de uma nação alicerçada no mito de democracia racial. Um fio para uma possível resposta à negação persistente acerca da realidade brasileira nos conduz ao âmago da crença da democracia racial no Brasil: uma ideologia fascista, que, em nossos tempos, emerge com nova armadura. Não se trata de um fascismo clássico, como nos casos italiano e alemão, conforme explicita Vladimir Safatle (2019)⁴⁰. Ao argumentar ser necessário fazer uma análise estrutural do fascismo, em lugar de análise de viés histórico, o filósofo chileno reflete sobre uma tendência ao que ele define como "culto paranoico do estadonação", ancorado nas noções de território e identidade, de forma a assegurar privilégios assumidos como direitos, e "imunização".

Essas asserções levam-me a pensar sobre quais seriam as bases epistemológicas e ontológicas que legitimam práticas como a violência policial contra os indivíduos em situação de vulnerabilidade, os marginalizados por sua "inferioridade" socioeconômica. Práticas que, no discurso que as legitima, visariam ao combate à patologia social. Diante dessa cruel realidade que se estende, ainda, aos tempos recentes, não há como não pensar que brutalidades com esse fim, de algum modo, permeiam também o ambiente das escolas públicas. Nesse contexto, essa brutalidade materializa-se a partir da ausência de diálogo, da rejeição à existência de um outro que não seja seu igual, com o agravante de uma cultura escolar que pode culminar por reforçar valores do pensamento moderno, acentuando o distanciamento e o isolamento de alunas(os) nesse espaço que abarca, em sua maioria, estudantes das classes menos favorecidas. Ainda, no que tange aos estudos de línguas, sobretudo das línguas dos colonizadores, é necessário considerar que a violência pode se materializar também por meio da linguagem.

A partir dessa noção, para o desenvolvimento de minha investigação em torno da relevância do ensino de Língua Inglesa na educação básica, apoio-me nas perspectivas críticas de teóricos sobre a questão da sobreposição das ideias subjacentes a esse idioma, bem como das ideias por meio dele constituídas,

⁴⁰ Referência à discussão de Vladimir Safatle no vídeo sob o título Nazismos e Fascismos da Atualidade, em 8 de agosto de 2019. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=w3o9jveXEbw&feature=youtu.be. Acesso em: 09 abr. 2020.

colocando em jogo a construção das identidades, dos valores culturais dos falantes das outras línguas. Refiro-me ao apagamento histórico dos saberes e narrativas de nossa ancestralidade, e do risco da perpetuação desse fenômeno, a partir da valoração e assimilação dos valores epistemológicos e ontológicos da língua e cultura inglesas, com o corolário de novas configurações dos grupos sociais, programadas de acordo com os ideais das hegemonias. Em minha experiência em pesquisa de campo sobre as aulas de Inglês ministradas na Escola Estadual Mutum do Centro, em São Paulo, por exemplo, conversei com Tamiris, uma aluna do 2° ano do Ensino Médio, sobre engajamento social e ela abordou a questão de raça, as dificuldades enfrentadas pela juventude e o seu desejo, como ela colocou, de fazer algo por seu povo.

O trecho que apresento a seguir refere-se exatamente a uma grande parte da fala dessa aluna que, encontrando espaço e ouvidos atentos - meus e da colega que estava sentada a seu lado -, abraçou a oportunidade e fez sua declaração em tom de desabafo. Ressalto que esse discurso comovente foi, com o devido respeito, elencado para as discussões de meu estudo sobre a problemática da condição de subalternidade nos diversos ambientes, seja familiar, escolar, social e/ou do trabalho. Isso posto, eis o que pensa a jovem estudante, ao refletir sobre a questão da participação das(os) alunas(os) em atividade social na escola ou em suas comunidades:

Tamiris: a gente tem 17,16 anos, e a gente não pode fazer muito, porque a gente ainda mora com os pais ... é ... não tem, talvez, um trabalho ... é ... não tem grana, né, vamos dizer assim, é ... para poder fazer esse trabalho, né, ajudar as outras pessoas, coisas que a gente gostaria muito, porque eu não sei os outros adolescentes, mas eu me vejo comovida demais ... ai [voz emocionada, controlando o choro]... demais com o meu povo, eu gostaria muito de poder fazer alguma coisa. Ah, bom, eu venho de raízes negras. Eu sou negra, porém miscigenada, ou seja, eu tenho uma vantagem, né, posto assim, que... que, por eu ser clara, talvez eu tenha um pouquinho mais de acesso. Um pouquinho mais de olhares. Na verdade, isso tudo é uma mentira, uma farsa, né, porque a gente nunca é ouvida, a gente nunca foi ouvido. E, todos os dias a gente tá nessa mesma luta. E, eu espero, né, que tem ... a gente consiga ter voz. Consiga ter reconhecimento, e mostrar que a gente, cara, a gente é um ser humano, que nem qualquer outro. A gente é uma pessoa, que nem qualquer outro. Eu não consigo ver. Porque eu queria também falar o quanto isso machuca... adolescentes, que às vezes [pausa]... Eu, por exemplo, é... eu fui ter o conhecimento das minhas raízes, do meu ser, de quem eu sou, é ... através, e... aos poucos, através de foras, por colegas. Porque, na escola, a gente não consegue ter muito esse debate. Não consegue ter muito esse conhecimento. Os alunos, cara, professora... tem alunos negros que não sabem que são negros, sabe [tom emocionado, segurando o choro]. Que sofrem preconceito o tempo todo e não sabem. Porque não têm o conhecimento. Não conseguem enxergar isso, porque não tiveram acesso a isso. Não têm acesso a isso... sabe. E, ah... eu queria falar o quanto a gente luta, muito, muito. Mesmo não podendo, a gente luta pra gente conseguir, pelo menos, ter uma vez acesso, ou, uma vez, é... ah [pausa] os ouvidos para nós, e falar o quanto machuca ser um adolescente negro, miscigenado, pardo, né, da forma que eles falam, moreno, né. É... a gente está sofrendo muito com tudo isso. Muito. Principalmente... é.... agora, no que a gente está vivendo. A gente está sofrendo muito [respira fundo, segurando o choro] (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

Em sua argumentação, Tamiris traz o problema discutido em Andreotti (2007) a partir de Spivak (2003) sobre a resistência em ouvir o Outro que se encontra em situação de submissão. E, nesse contexto, partindo da indagação a respeito da existência de subalternidade entre os subalternos, penso que o ponto importante, na prática docente, refere-se ao posicionamento e à atuação das(os) professoras(es) em sala de aula de Inglês. Ou seja, essa indagação, estendida para a análise da relação professor(a)-aluna(o) implica a leitura dessas(desses) professora(es), a partir da noção da dupla função do exercício da 'intelectualidade': como pessoa - cidadão que pensa e age -, e como profissional, conforme explicitado por Monte Mór (2013a, p. 220).

A questão em torno da leitura de si é retomada ao longo de meu trabalho, assim, com base em uma conversa com Tamiris, ao final de uma das aulas de Inglês, observo que essa mesma aluna já havia comentado "ter se encontrado nessa escola". Ou seja, como ela mesma explica, foi na Escola Estadual Mutum do Centro, a partir de discussões e explicitações sobre racismo, nas aulas de Sociologia, que se percebeu negra. Da escola anterior, as lembranças eram só de maus-tratos por parte de um professor de Inglês:

Tamiris: quando eu comecei a ter aulas de Inglês, que eu entrei na quinta série, eu tive um professor, né, que não vem ao caso, né, falar o nome agora. Mas, ele foi um professor horrível, né, ele mais expulsava alunos pra fora, do que dava aula. E, já teve vários casos na escola, que ele já chegou a sair na mão com alunos. E ... por essas coisas - ele foi o meu professor da quinta série até o último ano [fundamental] - que eu mudei de escola (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

Quais, então, as origens das diversas formas de violência, como a manifestada na fala de Tamiris, por exemplo, acerca de saber de si como ser inferiorizado e ignorado, maltratado devido à sua cor de pele? Ou, ainda, como

não saber de si, não se perceber negra(o)? Para compreender tais questões, debruço-me sobre a análise crítica de Fanon (2008), sobre a noção hegemônica de raça negra. Nessa crítica, o autor aponta para a necessidade de conscientização das realidades econômicas e sociais, e afirma que: "Só há complexo de inferioridade após um duplo processo, inicialmente, [de caráter] econômico; em seguida, [ocorre] pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade." (FANON, 2008, p. 28).

A questão que também destaco diz respeito à noção elaborada por esse teórico crítico sobre a importância do papel da língua, qual seja: "Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. O antilhano que quer ser branco o será tanto mais na medida em que tiver assumido o instrumento cultural que é a linguagem." (Ibidem, p. 34-50). Em concordância com as reflexões críticas de Fanon, Nascimento (2019) desenvolve uma análise crítica sobre a língua utilizada como ferramenta da estrutura de poder, enraizada no construto do Ocidente moderno de supremacia da raça branca, e enfatiza que:

o preconceito racial [aqui] é entrelaçado com o social e o linguístico (naquilo que quero chamar [aqui] de racismo linguístico, e que se desenha através do linguicídio, ou seja, do extermínio do outro não branco) fica mais aparente se nos detivermos nas políticas linguísticas. O fato de a maioria dos brasileiros (ou seja, as pessoas negras) estar condicionada às formas mais precárias de educação linguística (NASCIMENTO, 2019, p. 14).

Segundo o linguista, esse projeto foi um marco da proposta da LDB (1971) para o ensino de Línguas Estrangeiras, que deu privilégio ao ensino de Inglês, em atendimento às demandas advindas da aliança Brasil-Estados Unidos, com o acordo da *United States Agency for International Development* (USAID). Na visão crítica desse teórico, tal alinhamento pode ser traduzido "em um projeto linguístico que promove letramento aos brancos e ricos" (NASCIMENTO, 2019, p. 15-16). Ainda, esse mesmo autor ressalta que esse projeto racista, como ele define, vem tomando a forma de um "projeto neoliberal privatista", e no que concerne à relação de racismo e língua, esse mesmo téorico assevera que "o racismo é produzido nas condições históricas, econômicas, culturais e políticas e, nelas, firma-se, mas é a partir da língua que ele [o racismo] materializa suas formas de dominação" (NASCIMENTO, 2019, p. 19).

Ainda debruçada sobre a questão do projeto de colonização das Américas, retomo a problematização das intervenções da colonização na perspectiva de Sousa Santos (2007). Em concordância com a visão crítica de Fanon (2008), minha atenção voltou-se para o alerta de Sousa Santos (2007) sobre o fato de o pensamento moderno ocidental ainda estar escorado na estrutura da ideologia colonial, como ele pontua no *Resumo* de sua proposta de estudo e investigação:

as linhas cartográficas "abissais" que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes, mantidas no sistema mundial contemporâneo. A injustiça social global estaria, portanto, estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por justiça social global requer a construção de um pensamento "pós-abissal" (SOUSA SANTOS, 2007, p. 71).

No interesse de investigar como esse pensamento abissal pode permear o ambiente escolar e, por conseguinte, como o ensino de Língua Inglesa pode privilegiar a reprodução desse posicionamento excludente, ressalto que, da explicitação de Santos, entendemos que a noção de mundo cindido pressupõe um mundo regido por uma perspectiva de universalidade da regulação e emancipação, uma vez que essa lógica é aplicada em um lado da linha, no Norte Global, e estendida ao Sul Global, o qual também é regido pela lógica de apropriação e violência. E, da observação do caráter de subumanidade imposto aos povos originários do Sul Global, por meio das ideias dominantes desde os primórdios da Era Moderna, materializadas em bulas papais⁴¹, Sousa Santos (2007) argumenta que:

A apropriação e a violência assumem formas diferentes nas linhas abissais jurídica e epistemológica, mas em geral a apropriação envolve

-

⁴¹ Em sua obra *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes* (2007), Boaventura de Sousa Santos explicita que: "Com base nas suas refinadas concepções de humanidade e de dignidade humana, os humanistas dos séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram subumanos. A questão era: os índios têm alma? Quando o papa Paulo III respondeu afirmativamente em sua bula Sublimis Deus, de 1537, fê-lo concebendo a alma dos povos selvagens como um receptáculo vazio, uma *anima nullius*, muito semelhante à *terra nullius*, o conceito de vazio jurídico que justificou a invasão e a ocupação dos territórios indígenas. Com base nessas concepções abissais de epistemologia e legalidade, a universalidade da tensão entre regulação e emancipação, aplicada a este lado da linha, não entra em contradição com a tensão entre apropriação e violência, aplicada ao outro lado da linha" (SANTOS, 2007, p. 75).

incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana [...]. Enquanto a lógica da regulação/emancipação é impensável sem a distinção matricial entre o direito das pessoas e o direito das coisas, a lógica da apropriação/violência reconhece apenas o direito das coisas, sejam elas humanas ou não (SOUSA SANTOS, 2007, p 75.).

Essas asserções levam a refletir sobre a estrutura de poder que subjaz à BNCCEM, na elaboração das propostas para o ensino de Língua Inglesa, realizado no risco de a docência ser direcionada a optar por práticas pedagógicas norteadas por princípios de hierarquização e segregação, geradores de baixa estima das(os) alunas(os) que denotam mais dificuldade de aprendizagem. E, devido à ânsia de aceitação e reconhecimento, surge, também, o risco de as(os) jovens estudantes serem impulsionados a se ajustar aos moldes identitários do padrão hegemônico. À vista disso, surge a minha preocupação com a possibilidade de a concepção das linhas abissais (SOUSA SANTOS, 2007) permear o espaço da sala de aulas de Inglês, pressupondo uma visão hegemônica de língua prescritiva.

Portanto, partindo da premissa da relevância da conscientização docente sobre seu papel atuante na análise das políticas linguísticas, com criticidade, como defende Monte Mór (2013a), as considerações desenvolvidas por Fanon (2008), Sousa Santos (2007) e Nascimento (2019), juntamente com as discussões e concepções do arcabouço teórico de minha pesquisa, apontam para o desafio na cuidadosa escolha por práticas pedagógicas que estimulem o exercício de reflexão e ação a respeito de cidadania, elencada na BNCC como uma competência a ser desenvolvida em todas as etapas da educação básica.

Com isso em mente, direciono meu olhar para a análise crítica de Ferraz Junior (1997)⁴² sobre o discurso que constitui o Preâmbulo⁴³ da Constituição de 1988. Esse mesmo autor faz uma associação do conceito de cidadania à

cipa%C3%A7%C3%A3o%20no%20governo. Acesso em: 11 abr. 2021.

⁴² Disponível em:

⁴³ A Constituição de 1988. Disponível em :

dignidade humana, levando em conta a concepção de Arendt (2007, p. 15-16) acerca do caráter paradoxal da espécie humana, qual seja, a pluralidade dos seres singulares, condição de toda vida política. Ferraz Junior (1997) explicita que:

Por meio dos valores enumerados no preâmbulo, deve-se entender, em suma, que a Constituição de 1988 tem uma exponencial preocupação em traçar o espaço da cidadania em termos de supremacia do valor síntese da dignidade humana [...]. Afirma-se a capacidade humana de reger o próprio destino, expressando sua singularidade individual. Ao mesmo tempo, nega-se o isolamento, pois afirma-se também o enraizamento social do homem, posto que sua dignidade repousa na pluralidade e no seu agir conjunto (ARENDT, 1981, p.191): o homem como um ser distinto e singular entre iguais, base de cidadania (FERRAZ JUNIOR, 1997, s.p.).

Em razão de as políticas educacionais e linguísticas serem regidas pela Constituição, trago para minhas reflexões a referência de Ferraz Junior à definição de cidadania pontuada por Lafer (1991). Ao analisar a visão de Arendt (1979) sobre a noção de "cidadania como direito a ter direitos" (LAFER, 1991, p. 31), dou enfoque à análise crítica que essa filósofa desenvolve acerca do conceito de nacionalidade, contemplado na Declaração dos Direitos do Homem, de 1789⁴⁴. No que tange essa Declaração, Arendt (1979) enfoca o Art 3°, o qual estabelecia que o exercício dos direitos era essencialmente regido pela ordem nacional, e a autora explicita que pensar direitos humanos é pensar em "emancipação nacional"; pensar que, desde o período da Revolução Francesa, "tornou-se gradualmente evidente que o povo, e não o indivíduo, representava a imagem do homem" (ARENDT, 1979, p. 324). A partir de tal premissa, a filósofa analisa a condição de vulnerabilidade daqueles que, por razões políticas, econômicas, sociais, ou o conjunto delas, não pertencem mais a qualquer comunidade e, por conseguinte, enfrentam o problema de não ter direitos. Nesse tocante, Arendt (1979) argumenta que:

[...] A calamidade dos que não têm direitos não decorre do fato de terem sido privados da vida, da liberdade ou da procura da felicidade, nem da igualdade perante a lei ou da liberdade de opinião [...] mas sim de não existirem mais leis para eles [...]. Só conseguimos perceber a

1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em: 14 mar. 2021

-

⁴⁴ Declaração dos Direitos do Homem. Disponível em: <a href="http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-cria%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-cria%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-cria%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-cria%C3%A5-cria%C3

existência de um direito de ter direitos (e isto significa viver numa estrutura onde se é julgado pelas ações e opiniões) e de um direito de pertencer a algum tipo de comunidade organizada, quando surgiram milhões de pessoas que haviam perdido esses direitos e não podiam recuperá-los devido à nova situação política global [...] já não há qualquer lugar "incivilizado" na terra, pois, queiramos ou não, já começamos realmente a viver num Mundo Único (Ibidem, p. 328, 330).

Apoiada em tais problematizações em torno dos conceitos de ética, direitos e cidadania, entendo que os estudos e discussões sobre os princípios fundamentais são, sim, abarcados na Constituição Cidadã, mas possivelmente entendidos como um *projeto civilizatório* (*cf.* Spivak, 2003; 2010), em lugar de promover a emancipação dos indivíduos em situação de vulnerabilidade, dado o enfoque no desenvolvimento nacional ou na problemática da emancipação nacional, nos termos de Arendt (1979). Assim, suponho que culminam por cimentar a noção de indivíduos passivos, que demandam o auxílio incondicional do Estado e, dessa maneira, negam a existência e o direito de visibilidade como agentes que deveriam lutar por políticas que promovam liberdade para todos, realmente.

A discussão em torno da Constituição brasileira de 1988, a partir das perspectivas dos teóricos supracitados, somadas às de Monte Mór (2013a) sobre os desafios para o desenvolvimento de agência, remetem-me à uma das aulas de Inglês por mim observadas, logo no início do ano letivo, mais especificamente em 10 de março de 2020, pouco antes de o governo estadual de São Paulo decretar distanciamento social e fechamento das escolas, devido à pandemia de Covid-19.

Durante a aula para a turma do terceiro ano do ensino médio, o professor Jonas, de Inglês, iniciou uma conversa sobre a atividade da aula anterior, quando apresentou dois videoclipes, como complemento da discussão proposta pela lição do livro didático, sob o título *Ethnic diversity in Brazil*⁴⁵. Um dos vídeos mostra a cantora Elza Soares, interpretando a canção *A carne*⁴⁶; o outro traz Bia

⁴⁵ Capítulo do livro didático da Coleção Way To Go (Plano Nacional do Livro Didático-PNLD 2018) – Ensino Médio, de autoria de Cláudio Franco e Kátia Tavares, publicado pela editora Ática/SP (2016).

⁴⁶ Disponível em https://youtu.be/yktrUMoc1Xw. Acesso em: 02 jun. 2020.

Ferreira, em *Cota não é esmola*⁴⁷. Na tentativa de ouvir comentários sobre o tema do racismo, o professor levantou a questão da cota racial. Em resposta uma das alunas diz: "Creio que é um direito, enquanto a sociedade tratar de questões raciais" (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2020).

Diante desse comentário, o professor acrescenta seu ponto de vista ao assunto, além de levantar o tema da comunidade carcerária, enfatizando que "É uma dívida histórica com os índios, negros e pardos [...] O segurança de supermercado persegue quem? O negro, o pardo" (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2020).

O problema racial, como explicita Haider (2019) é engendrado por uma ideologia dominante pautada no fenômeno da branquidade. Segundo esse pensador, a ideologia da supremacia branca refere-se à "ficção de uma raça branca cuja própria existência é baseada na história violenta e genocida da opressão de pessoas de cor" (HAIDER, 2019, p. 81). Ao estender essa concepção para o contexto educacional brasileiro, penso sobre possíveis ações políticas voltadas para a valorização dos grupos marginalizados e de seus saberes, na luta por uma democracia não racial.

Dessa busca, destaco a promulgação da Lei 10.639/2003⁴⁸, que alterou a Lei 9.394/1996, tornando obrigatórios, no currículo oficial da rede de ensino básico, os estudos sobre os saberes e lutas do povo negro, sob a temática "História e cultura afro-brasileira", conforme alteração prevista do Art. 1º, com o Art. 26-A. É importante frisar que esse Artigo foi modificado pela Lei 11.645/2008⁴⁹, acrescentando-se estudos dos saberes e lutas indígenas, sob a temática "História e cultura afro-brasileira e indígena", como um projeto educacional alicerçado nos princípios fundamentais da Constituição.

Dado o interesse por investigar a aplicação dessa Lei nas escolas públicas brasileiras, debruço-me sobre a pesquisa de Barbalho e Rodrigues (2018, p. 43-

⁴⁸Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil _03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 05 jan. 2021.

-

⁴⁷ Disponível em <<u>https://youtu.be/0d5roQ3ZWAw>.</u> Acesso em: 02 jun. 2020.

⁴⁹ Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/ ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 05 jan. 2021.

58)⁵⁰, a qual sinaliza o problema da falta de abordagem da temática prevista como lei. Por outro lado, como tema de discussão em si, segundo esses mesmos pesquisadores, essa proposta já era adotada em sala aula, antes mesmo da obrigatoriedade. Porém, a problemática situa-se na noção naturalizada de disciplina vinculada à temática, tanto na lei como na perspectiva tradicional das(os) professoras(es) e alunas(os), os quais demonstraram interesse pelas discussões, de forma mais apropriada, em sala de aula de História, como salientam os autores.

Essa visão disciplinar limitadora detém minha atenção, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (2018) apresentam perspectiva transdisciplinar, como já mencionado:

Art. 7º - [...]

§ 2º - O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho (BRASIL, 2018, p. 22) 51.

Essa proposta leva-me a indagar sobre a existência de espaço fecundo para reflexões, nas aulas de Inglês, na medida em que as(os) professoras(es) e alunas(os) procuram desenvolver exatamente as práticas problematizadoras da estrutura de poder que subjaz às línguas hegemônicas. Com isso em mente, ressalto que Jorge (2012) desenvolve uma análise sobre o modo como a educação de Línguas, mais especificamente de Inglês como Língua Estrangeira (*English as a Foreign Language – EFL*), pode abranger as questões sobre raça "com o objetivo de desafiar crenças raciais que permeiam a sociedade brasileira"

50 História e cultura afro-brasileira e indígena: um estudo sobre a implementação da lei nº 11.645/08 no conteúdo programático das escolas públicas de Caucaia/CE. Disponível em:

_.

http://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo. Acesso em: 07 jan. 2021.

⁵¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98291-texto-referencia-consulta-publica/file. Acesso em: 19 fev. 2021.

(JORGE, 2012, p. 80, tradução livre)⁵². Ou seja, parece possível avançar, ampliar, refletir, nessas aulas.

Em que pese o enfoque na educação linguística no viés da crítica, o ponto nevrálgico assinalado por essa mesma teórica refere-se ao fato de que:

poucos pesquisadores-educadores relacionam a problemática racial no ensino de inglês como LE, dentre os quais se destacam: Moita Lopes (1996; 2002; 2006) que defende uma Linguística Aplicada (in)disciplinar, e Ferreira (2006), que enfatiza a responsabilidade social para a Educação de Língua Inglesa (*English Language Teaching – ELT*) abordar temas capazes de promover igualdade étnico-racial neste campo (JORGE, 2012, p.79, tradução livre)⁵³.

Jorge (2012) lança questões fundamentais para esse desafio, quais sejam: "a raça importa no ensino de Línguas? Se sim, por que importa? Qual o papel da raça nas dinâmicas de aprendizagem/ensino?" (Ibidem). Por isso, considero muito relevante adensar os estudos dos programas de formação docente, segundo a proposta de Monte Mór (2013a), ou seja, somar ao programa os estudos das políticas linguísticas, bem como da Lei 11.645/2008, visando ao desenvolvimento de uma conscientização crítica das(os) professoras(es) de Línguas, de Inglês em específico. Suponho que a partir dessa formação à luz da crítica, as(os) professoras(es) estejam preparadas(os) para estimular esse exercício reflexivo em sala de aula, na expectativa de que o pensar e o discutir problematizadores promovam ações transformadoras das vidas das(os) alunas(os) e das pessoas de seu convívio familiar e de suas comunidades. Como Jorge (2020)55 argumentou: "Saber e não agir, não sei se serve. Há uma intencionalidade da estrutura em distanciar, em excluir".

⁵² Do original: This article explores how language education can align with education about race relations in order to challenge the race-based beliefs that permeate Brazilian society.

_

⁵³ Do original: Although some scholars defend critical approaches to language education, very few of them connect issues of race to EFL teaching, such as Moita Lopes (1996,2002, 2006), who defends an (un)discipline(ed) Applied Linguistics, and Ferreira (2006), who emphasizes the social responsibility for ELT to address themes that are able to promote ethnic-racial equality in this field

⁵⁴ Do original: does race matter in language teaching? If so, why does it matter? What role does race play in learning/teaching dynamics?

Debate realizado em 20 nov. 2020, no Canal Daniel Ferraz. Disponível em: https://youtu.be/mfacAErgiaM. Acesso em: 20 nov. 2020.

Ressalto que, com enfoque na Lei 10.639/2003, antes de sua alteração, a análise crítica de Jorge (2012) direciona nosso olhar para as problemáticas de raça e etnia, a partir das ideias de mito de democracia racial e de ideologia da branquitude, pontuando as tensões geradas na sociedade brasileira, em função da segregação de negros por brancos. Nesse sentido, à luz das Diretrizes Nacionais para a Educação de Relações Étnicas e Raciais (2004), estabelecidas pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), a teórica salienta que:

a raça é usada para explicar como alguns elementos que compõem o fenótipo do indivíduo, tais como cor da pele e estilo de cabelo, influenciam, interferem e até mesmo determinam os lugares sociais e os destinos futuros dos indivíduos dentro da sociedade brasileira [...]; o termo "étnico" nesta expressão "relações étnico-raciais" [...] enfatiza que as tensões provocadas pelas diferenças fenotípicas estão também relacionadas com as raízes culturais da ancestralidade africana, cujas visões de mundo, valores e princípios diferem daqueles oriundos das culturas indígenas, europeias e asiáticas (JORGE, 2012, p. 81, tradução livre)⁵⁶.

Suponho estar explícita a importância da existência da Lei 11.645/2008 e da sua observância nas escolas, principalmente em tempos desconcertantes, terríveis, que agravam a história do racismo no Brasil com a atitude de negacionismo, ou seja, uma rejeição à nossa realidade, a partir de nossa ancestralidade. Dessarte, busco identificar se desses documentos podem surgir ideias de práticas para o ensino de Língua Inglesa, em específico, nas escolas públicas, com o corolário de novas configurações de identidade segundo o padrão hegemônico.

Portanto, retomo o percurso histórico das políticas educacionais e linguísticas brasileiras, dando enfoque à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 -, que, em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a educação básica. Vale mencionar que os anos de 1990 assinalaram uma digressão do discurso em prol do social, com a prevalência dada pelo Estado aos fatores de

_

⁵⁶ Do original: race is used to inform how some phenotypical characteristics of the individual [such as skin color and hair texture, influence, interfere with, and even determine the social places and fortunes of the individuals within the Brazilian society [...] the term "ethnic" as in the expression "ethnic-racial relations" [...] emphasizes that the tension caused by differences in phenotypic traits are also associated with the cultural roots of African ancestry, whose world views, values, and principles differ from those found in Indigenous, White and Asian cultures.

eficiência e competitividade produtiva. Como consequência desta postura e acuada, também, pela constante tentativa do Estado de alinhamento com as demandas advindas da globalização em desenfreada expansão no mundo, a educação, já associada a uma concepção corporativista (SAVIANI, 2011)⁵⁷ e, por conseguinte, objeto de reducionismo, passa a enfrentar desafios de maior dimensão, devido, inclusive, ao constante surgimento de novas tecnologias adentrando o novo século.

Destaco que durante a conversa com o Professor Maurício, diretor da Escola Estadual Mutum do Centro, sobre suas impressões acerca da BNCC, o mesmo diretor expõe um descontentamento com o fato de a dinâmica de seu trabalho ser orientada, principalmente, por uma perspectiva quantitativa, e afirma que:

> Maurício: quando você está na direção, está lidando com a implantação de políticas públicas diariamente. E, as políticas públicas nem sempre são educacionais. Não são realmente ações que vão levar à melhoria da educação. São maquiagens políticas ... índices, números ... para confundir a cabeça da pessoa desavisada de que realmente está acontecendo uma revolução (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

Essa tendência é discutida e explicitada em Arendt (2007), como sendo um "tratamento matemático da realidade", consagrado na Era Moderna, com o surgimento da ciência da Economia, reduzindo as ações dos sujeitos às condutas normatizadas, um "conformismo" visando à "unicidade humanidade", como adverte Arendt (2007, p. 51-53). Portanto, o nãoconformismo pode ser assumido como uma patologia social, segundo ideologias fascistas. Nesse tocante, Arendt (1979) sublinha que regimes como fascismo, nazismo e stalinismo têm em comum o totalitarismo. A esse respeito essa

⁵⁷ Saviani (2011, p. 439-440) argumenta que o enfoque dado aos resultados tem raízes no toyotismo, sistema de produção industrial, criado pela fábrica japonesa Toyota, nos anos de 1960, essencialmente pautado na flexibilização da produção, em atendimento às exigências de determinados setores do mercado. Saviani afirma que, norteada pelo neotecnicismo, ou seja, pelo controle a partir de resultados, em busca de "qualidade total", a LDB (1996) impôs um . sistema nacional de avaliação do ensino, de tal forma que "os resultados" são fatores determinantes da "distribuição de verbas e alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade". Saviani salienta, ainda, que, ao ser adotado para a educação, o conceito de qualidade total, peculiar do toyotismo visando à satisfação de seus clientes, implicou uma relação problemática entre as escolas e as empresas, na medida em que estas últimas passam a ser clientes das primeiras, e "os alunos" passam a ser "produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes".

mesma filósofa assevera que "o totalitarismo que se preza deve chegar ao ponto em que tem de acabar com a existência autônoma de qualquer atividade que seja", a "uniformidade inteiramente homogênea é a condição fundamental do totalitarismo" (Ibidem, p.372).

Essas concepções somam-se às críticas sobre o projeto homogeneizante e excludente da divisão de trabalho, em Andreotti (2007), Spivak (2010), e à indagação de Monte Mór (2013a) sobre o labor docente, em específico - "Seria aceita a interpretação de que há divisão de trabalho segundo a visão marxista – trabalho manual e trabalho intelectual – mesmo entre professores e professoras?" (MONTE MÓR, 2013a, p. 220). Esse conjunto de perguntas e reflexões impulsionam-me a abordar as discussões sobre a questão da política identitária, percebida por Haider (2019) como "uma armadilha identitária".

Levando em conta os tempos atuais, marcados pelo aprofundamento da desigualdade social e do reducionismo dos sujeitos, por meio de ideários neoliberais, a luta pelo fortalecimento da subjetividade pode, como sublinha Haider, ser conduzida, sim, a favor de uma "identidade negra", que acaba, porém, por abarcar princípios conservadores ou reacionários, em atendimento ao capitalismo, fazendo com que o racismo seja objeto de consumo e poder. Dessa forma, Haider argumenta que "O identitarismo é uma das formas assumidas pela ideologia neoliberal, que cultua o hiperindividualismo, o empreendedorismo, as metas" (HAIDER, 2019, p.13-18).

É pertinente acrescentar que a problematização da identidade é tratada em Freire (2017, p. 68), a partir da constatação de que há, entre os oprimidos, aqueles que apresentam uma "irresistível atração pelo opressor", e tomam como modelo o padrão de vida desse opressor: dessa forma, em conformidade com as práticas de exclusão e extermínio da dominação, acabam por "exercer um tipo de violência horizontal". Essas perspectivas críticas aguçam meu interesse por aprofundar o entendimento a respeito das iniciativas que culminaram na recente reforma da educação básica no nível do ensino médio. Nesse momento reflexivo acerca de tais iniciativas, surge a indagação sobre a possibilidade de a reforma viabilizar a construção de identidades conservadoras. Se assim for, com o respaldo da teoria crítica, entendo que, na estrutura da reforma, pode haver

espaço para a reprodução de práticas pedagógicas, em continuidade aos princípios embasados no conceito de supremacia branca patriarcal.

Portanto, ao debruçar-me sobre as propostas das políticas educacionais que adentraram o século XXI, busco identificar elementos característicos desse ideário hegemônico, gerador de dicotomias de inclusão e exclusão. Central ao projeto educacional libertário, o desnudar de semelhantes políticas visa a revelar os elementos inibidores dos princípios básicos da educação, para a formação de jovens cidadãs e cidadãos com agência transformadora, que promova ações favoráveis ao bem-viver de suas comunidades. Com isso em mente, passo para uma abordagem sobre a atual política educacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esse documento teve sua primeira versão lançada em 16 de setembro de 2015 e, após dois anos de debates, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, foi homologada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, em conformidade com a Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei 9.394/1996. Destaco que, após longos e ardentes debates, a etapa final da educação básica teve sua terceira versão aprovada, culminando na homologação do documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio (BNCCEM) pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares, em 14 de dezembro de 2018. Mas também registro que a implementação dessa norma, estipulada para o início de 2020, teve seu fluxo comprometido, principalmente nas escolas da rede pública, em virtude do terrível cenário de pandemia.

Abro aqui um parêntese: em que pesem os esforços do atual governo federal de voltar-se exclusivamente para a questão econômica, em detrimento da Saúde da população, por exemplo, em âmbito nacional e internacional, em 07 de janeiro de 2021, fomos tomados por certo alívio. Nessa data, o governo do Estado de São Paulo anunciou os resultados acerca da eficácia da vacina contra o causador da doença Covid-19 - coronavírus Sars-Cov-2 -, formulada pelo Instituto Butantan⁵⁸ e, em 17 de janeiro, deu-se início ao processo emergencial

_

⁵⁸ Disponível em: < https://www.saopaulo.sp.gov.br/noticias-coronavirus/vacina-do-butantan-atinge-100-de-eficacia-para-casos-moderados-e-graves-2/. Acesso em: 10 jan. 2021.

de vacinação dos profissionais da área da Saúde⁵⁹. Apesar da boa notícia, surge a preocupação com a histórica centralidade nas questões político-econômicas, por parte das sociedades política e civil, principalmente em tempos de conquistas de votos, em virtude da proximidade do período de eleição presidencial no Brasil, em 2022. Isso implica, historicamente em nosso país, ver a Saúde e a Educação relegadas às promessas temporárias de campanhas.

E tal preocupação justifica-se, porque, diante do atual cenário de vulnerabilidade em que vivemos, é mister entender e reconhecer a imbricação desses pilares, Saúde e Educação, para a construção e preservação de uma sociedade civilizada. Como já mencionado, o campo da educação hoje é tomado por uma diversidade de lutas que demandam esforço fenomenal por parte do professorado, das(os) estudantes e da comunidade da área da educação como um todo, em prol da continuidade das atividades planejadas para o ano letivo vigente, colocando em jogo a saúde física e mental das pessoas. E ressalto que esse período de situação de contingência, para fazer face à pandemia de Covid-19, abarca justamente a fase de implementação da BNCCEM (2018), parte integrante da atual política educacional, BNCC (2017).

Do entendimento de que, não obstante os desafios surgidos com a suspensão das aulas presenciais, a norma deve ser respeitada, conforme estabelecido pela Lei 13.415/2017, retomo o foco na abordagem da atual norma educacional, destacando o fato de que ao currículo nacional foi dado o atributo de *comum*, sendo organizado em duas partes, uma obrigatória e outra diversificada, anunciada como uma flexibilização, em atendimento às necessidades regionais e locais das escolas. Essa parte flexível constitui-se de cinco itinerários formativos, distribuídos entre os três anos do Ensino Médio. Em minha pesquisa, dou centralidade à área de Linguagens e suas tecnologias (S5.1), na seção de Línguas Estrangeiras (LE), com enfoque na relevância e obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa, no nível do Ensino Médio da educação básica brasileira.

⁵⁹ Disponível em: https://saopaulo.sp.gov.br/noticias-coronavirus/estado-de-sao-paulo-inicia-vacinacao-contra-covid-19/. Acesso em: 18 jan. 2021.

Com a alteração da Lei 9.394/1996 pela Lei 13.415/2017, ao Capítulo IV foi incluído o Art. 35-A, que define os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação. Em seu §4º, esse Artigo estabelece que:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, de preferência, o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, os locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018, s.p.).

Antes, porém, de aprofundar a discussão e a análise acerca da prioridade dada ao idioma inglês, é necessário fazer uma abordagem da parte obrigatória da BNCC, a qual estabelece o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais, como segue abaixo:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento [...]. É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, apresentadas a seguir, interrelacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2018, p.8).

Apoiada no esteio teórico da presente pesquisa, busco identificar rastros de ideias norteadas por epistemologias e ontologias hegemônicas do Norte Global, as quais criam a noção de subalternidade e acentuam a desigualdade social. Isso posto, debruço-me sobre as orientações para o desenvolvimento das competências socioemocionais e suas complexidades. É importante ressaltar que, em seu texto, a BNCC explicita que o foco nas competências para construção de currículos vem ocorrendo desde o final do século XX⁶⁰, não somente em grande parte do Brasil, mas também em outros países. Assim, a elaboração dessa norma educacional visa a alcançar um alinhamento com o

_

⁶⁰ LDB (1996). Conforme estabelecido no Inciso IV do Artigo 9º: cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes** para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum **as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos** (BRASIL, 1996, grifos nossos).

sistema de avaliações internacionais, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)⁶¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, na sigla em inglês)⁶², como mostrado abaixo:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a "educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza" (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2018).

Como se disse, a priorização das questões econômicas a partir da atual política visa posicionar a educação em alinhamento explícito com as demandas corporativas, sob a égide de um sistema global neoliberal, mais agressivamente excludente. Isso posto, minha atenção voltou-se para o fato de a BNCC, na parte obrigatória do currículo, priorizar o desenvolvimento de competências, com o atributo de "resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.8). Ainda, segundo essa norma, as orientações pedagógicas devem apresentar com clareza "o que os alunos devem "saber" [...] e, sobretudo, o que devem 'saber fazer'" (Ibidem, p.13).

No que concerne à questão das competências, Duboc e Ferraz (2018) trazem os holofotes sobre uma tendência discursiva neoconservadora da atual política educacional, com centralidade na competência, em consonância com currículos com os atributos comum e nacional, que se proliferam por todo o mundo⁶³ (DUBOC; FERRAZ, 2018, p. 234, tradução livre). Nessa ótica, a sobreposição do ideário corporativo à educação implica, portanto, a limitação do

⁶¹ A OCDE coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, na sigla em inglês (MEC, 2017).

⁶² A UNESCO instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina - LLECE, na sigla em espanhol (BRASIL, 2018).

⁶³ Uma abordagem a partir do original: The National Common Core Curriculum, recently launched by the federal government, has triggered much controversy among scholars and citizens [...] the historical moment in which it has been launched responds to a mushrooming of common core curricula in different parts of the world. I this respect, Apple (2009, p.42) advises us on the risks of falling into the raps of a supposedly well-intended initiative, connecting this new wave to the neoliberal agenda.

saber e fazer às avaliações e aprovações, em lugar da proposta de educar por meio de troca de saberes e produção de conhecimentos para formação da(o) jovem cidadã(ão): a prioridade passa a ser ensinar para aprovar, e aprender para ser aprovado, o que me impulsiona a problematizar o que é contemplado para o desenvolvimento das competências.

É interessante observar que, na entrevista com as coordenadoras da escola pública observada, elas afirmam já trabalharem com essas competências, antes mesmo da determinação por lei, e apontam para a importância da formação do professor. Uma delas, a professora Diana, observa que "[como] a base nacional, ela é federal e engloba o Brasil inteiro, então você tem uma coisa já formatada certinho, mas não que já não tenha. Já tem aqui no estado de São Paulo. A gente já trabalha com essas competências [...] de um certo modo, né" (ESCOLA MUTUM DO CENTRO, 2019).

Outrossim, a Professora Lani, também coordenadora, destaca já tratar das competências socioemocionais, e afirma que: "na verdade já eu trabalho sim, que muitos professores se alinham, mas tem professores que ainda têm [...] uma resistência muito grande" (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

Os depoimentos das coordenadoras sinalizam um tipo de agência que prioriza o conteúdo, e uma resistência em desenvolver uma relação dialógica com as(os) alunas(os), como a Professora Lani argumenta:

Lani: Professores que ainda vão mais pelo modelo tradicional, que acham que é só conteúdo mesmo, e o aluno tem que saber o conteúdo. Aprendeu, aprendeu. Não aprendeu? O problema não é dele. Mas, tem muitos professores que entendem que a gente necessita hoje de criar vínculos, estabelecer vínculos com os alunos, né. Porque muitas vezes a referência que eles têm são os profissionais da escola, são os colegas. Então, as competências de autocuidado, de autoconhecimento, empatia, projeto de vida, né, eu acho que é a parte mais interessante assim do currículo. Mas, precisa também, às vezes, ter um certo alinhamento, formação de professor para trabalhar, porque a gente veio da universidade sem nunca ter discutido isso, né. As nossas aulas na graduação, as formações que a gente faz, elas são conteudistas (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

A Professora Diana, por sua vez, apoiada na perspectiva de complexidade da educação, em face da heterogeneidade das turmas, dá ênfase à visão crítica na formação dos professores:

Diana: [em] relação à BNCC... você pega lá conhecimento, a questão da cultura digital, que é algo muito importante, né, que eu acho que é fundamental. Pensar, por exemplo, num projeto de vida [...] que eu acho que é fundamental para nossos adolescentes, que eu acho que a gente tem hoje [...] empatia lá [...] a gente vê a formação dos professores [...] alguns recebem as propostas... outros recusam. Mas, todos eles lá, de algum modo, têm já a formação, né, sabem do que se trata. Então, se tem crítica, a crítica é fundamentada (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

Para a compreensão das origens das problemáticas apontadas pelas coordenadoras, apoio-me nas discussões de Monte Mór (2013b) sobre a importância de a formação docente priorizar o desenvolvimento de agência problematizadora e transformadora. Outrossim, considero pertinente retomar a questão de Monte Mór (2013a) a respeito da visão reducionista de professoras(es) como meras(os) aplicadores das políticas linguísticas. De forma que esse enfoque no conteúdo, distanciado do contexto das(os) alunas(os), de suas vidas cotidianas e desafios, e somado com a noção corporativista das competências, leva-me a retomar a concepção desenvolvida por Biesta (2010) acerca das três funções da educação: qualificação, socialização e subjetivação, como abordado no Capítulo 2.

Nesse caminho, surge uma indagação sobre o tipo de lógica que norteia a formação docente, a exemplo dessas(es) professoras(es) referenciadas(os) pelas coordenadoras da Escola Estadual Mutum do Centro. Assim, passo a indagar se tais professoras(es) traduzem essas três funções como coexistentes ou se há alguma inclinação para o enfoque da qualificação e/ou da socialização, deixando de fora o processo de subjetivação. Nessa perspectiva, busco refletir sobre como as(os) professoras(es) de Inglês podem traduzir as competências gerais previstas na BNCC para suas práticas em sala de aula.

Ainda, retomando o comentário da coordenadora Lani, acima, minha atenção deteve-se na citação da fala de algumas(uns) professoras(es): "Aprendeu, aprendeu. Não aprendeu? Problema é dele". Essa atitude por parte da docência remete-me à problematização desenvolvida em Spivak (2003; 2010), acerca das ideias excludentes do Ocidente moderno, que imputavam aos incapazes e desafortunados a responsabilidade por seus próprios fracassos. Portanto, acredito que essas declarações das coordenadoras, à luz da teoria

apresentada aqui, ensejaram uma abordagem mais detalhada, na minha investigação, sobre as competências gerais, que destaco a seguir:

- 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4. Utilizar diferentes linguagens verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriarse de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidário (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Como ponto de partida, faço uma abordagem da problematização do enfoque no conhecimento e pensamento científico, levando em conta o risco de que as questões em torno do conhecimento, abordadas em sala de aula, possam ser reduzidas ao ensino de conteúdo, de acordo com a visão tradicional. A problemática dessa perspectiva está no rigor da determinação, da visão generalizada, universal, dos sujeitos, a qual, como discutido em Arendt (2007), tem raízes nas epistemologias e ontologias ocidentais logocêntricas que, com o advento da Era Moderna, promoviam a atomização total dos indivíduos, sendo esse um fenômeno ainda presente em nossos dias.

Ainda, no que tange à noção de universalismo, Sousa Santos (2019, p.24) explicita que a ênfase dada à validade do conhecimento científico, desenvolvido por meio "das disciplinas e da especialização", visa à "neutralidade social e política como condição de objetividade". Ao estender essas concepções para o contexto educacional, temos a percepção de que o reducionismo do ensino se refere à relevância dada ao conteúdo, à transferência de conhecimento com enfoque descritivo das coisas. Tal tendência é criticada por Freire (2017), como uma prática autoritária, como um "ensino bancário".

Outrossim, Freire (1996) sublinha a importância de ensinar e aprender o "conhecimento já existente", ao mesmo tempo em que educadoras(es) e educandas(os), em diálogo, buscam produzir "o conhecimento ainda não existente" (FREIRE, 1996, p. 14). Essa concepção desperta meu interesse, na medida em que, a partir dessa relação dialógica, que implica um exercício de indagações à luz da crítica, instigando a curiosidade epistemológica, como define Freire (1996), acredito ser possível desenvolver as capacidades de comunicação, argumentação e criatividade, como é contemplado na BNCC.

Caso contrário, o exercício imaginativo e criativo, mas sem reflexão no viés crítico, pode alimentar a ilusão de que há uma ação, quando, de fato, o que há é a reprodução das ideias hegemônicas vigentes. Esse problema é apontado em Freire (2017, p. 168), na discussão sobre os indivíduos sujeitos a um tipo de liderança autoritária, que os limita à condição de "meros fazedores ou executores de suas determinações".

A meu ver um projeto de boa educação se concretiza a partir de um exercício de conscientização crítica dos contextos das(os) alunas(os), como

defendido por esses teóricos críticos supracitados, por conseguinte, minha atenção volta-se à problemática de práticas para um fim estritamente focado em resultado, a partir de avaliações, sob o foco das lentes neoliberais. Daí surge minha preocupação com as orientações para as competências que tratam do Trabalho e do Projeto de Vida, que considero muito abrangentes. Parto do pressuposto de que o enfoque no trabalho e nos planos para a vida implica desenvolver as outras habilidades: repertório cultural, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania, bem como o uso e a criação de tecnologias digitais, uma vez que essa juventude é nativa da Era Digital.

Em minha percepção, essa parte obrigatória que constitui a BNCC já evidencia o grande desafio da docência, no tocante ao desenvolvimento de dinâmicas em sala de aula, voltadas para o contexto das(os) alunas(os), conhecendo e ampliando seu repertório cultural, os saberes de cada um, de forma ética e com liberdade de expressão. O problema desse empreendimento refere-se à lógica que norteia a formação docente.

Respaldada no esteio teórico de minha pesquisa, no que concerne a esse grande desafio, suponho que a docência com formação no viés da crítica esteja preparada para estimular suas(seus) alunas(os) a desenvolverem discussões que viabilizem a construção de novos sentidos de suas leituras de mundo, a partir da problematização da crença do sujeito moderno, detentor da verdade única. A proposta desse tipo de dinâmica implica pôr em dúvida a lógica cartesiana que, em sua defesa à unicidade do pensamento, da opinião, engendra uma luta obstinada pela cristalização da realidade, com o corolário do fim das histórias pessoais.

Em tempos contemporâneos, a violência contra os que não estão em conformidade com o modelo da supremacia branca tomou uma dimensão assombrosa. Por conseguinte, uma docência crítica e sensível às realidades de suas(seus) alunas(os), às realidades locais e globais, enfrenta grande desafio de com eles(elas) compartilhar informações, experiências e ideias acerca das questões sociais e ambientais, como consta na proposta das competências gerais.

Contudo, o processo de conscientização desenvolvido por uma docência com agência conservadora, e em conformidade com as demandas neoliberais, pode conduzir reflexões e estimular ações que não provocam transformações e mudanças para o bem coletivo; ao contrário, apropriam-se de uma realidade e a exploram, como se fossem mudanças de valores e atitudes, quando, de fato, nada mais são do que uma nova roupagem de reprodução de princípios ideológicos da dominação, que Sousa Santos (2019) define como reprodução da visão da dominação ocidentalocêntrica⁶⁴.

Segundo Santos (2019), o mundo engolfado pela globalização neoliberal "visa 'localizar' por diferentes vias todos aqueles que se lhe opõem". Esse teórico argumenta que o intuito é padronizar as tecnologias da informação e da comunicação, de forma a homogeneizar o ambiente virtual e, assim, garantir o poder do capital. Santos explicita que, por meio da "'despolitização das interações'; da 'promoção do individualismo narcisístico que só conhece a solidariedade que não implica riscos ou partilha do que é trivial', a globalização neoliberal gera uma desigualdade social sem precedentes" (SANTOS, 2019, p. 297).

Ao refletir sobre a condição de vulnerabilidade das(dos) jovens estudantes da rede pública paulistana, por exemplo, sou impulsionada a fazer um contato com a Professora Diana, uma das coordenadoras da Escola Estadual Mutum do Centro, buscando entender a situação, mais amiúde. Assim, em 19 de novembro de 2020, trocamos mensagens de áudio via *WhatsApp*. Nessa conversa, indaguei sobre os desafios de seu trabalho com a determinação do governo estadual para aulas remotas. No que concerne à utilização dos recursos tecnológicos, ela destacou que:

Diana: esse período de quarentena, né, que iniciou no finalzinho de março e... estamos vivendo até hoje, né, foi um período muito complicado na escola [...] tem professores que, por exemplo, não tinham um celular com *WhatsApp*, tinham dificuldades, né, em digitar um texto no *Word* [...] alunos que, normalmente, não têm celular [...] da falta de recurso financeiro, então, não tem celular, não tem *Internet*, né. Os meus alunos do Ensino Médio, quase que 90%, estão trabalhando,

-

⁶⁴ Sousa Santos (2019, p. 25) refere-se à noção do Norte Global, cuja "única compreensão válida do mundo é a compreensão ocidental. Por conseguinte, 'o conhecimento colonial-não ocidental', ou seja, as produções de conhecimentos atravessadas pelos saberes do Sul Global só têm utilidade, na medida em que reproduzem 'a regra colonial ao nível local'".

porque o pai perdeu o emprego, ou a mãe perdeu o emprego. Eu tenho alunos, inclusive, que estão com 2 trabalhos. Eles conseguiram 2 bicos ou 2 empregos, tá (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2020).

Não obstante essas adversidades, a administração escolar é orientada para se empenhar na busca de nivelamento no cumprimento das atividades curriculares, para fins avaliativos, conforme as determinações oficiais acerca do ano letivo de 2020. Sobre isso, a coordenadora explica que:

Diana: a partir de outubro, eu já estou fazendo atendimento presencial, né [...] e a gente está no movimento agora ... de tentar atingir aqueles alunos, que por algum motivo ainda não tinham realizado as atividades. A gente está disponibilizando, a gente chama de *kit*, né, que são os exercícios impressos, tá. Então, a gente está nessa fase agora, né, de... tentar... ajudar o máximo que a gente pode esses alunos com dificuldade, é isso (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2020).

A conversa impulsiona-me a contatar o professor Jonas – o já citado professor da Escola Estadual Mutum do Centro -, com o intuito de saber como ele, particularmente, estava lidando com o distanciamento social, bem como suas(seus) alunas(os), e com o planejamento e realização das aulas remotas. O Professor Jonas explica que recorreu ao uso do *WhatsApp* para esse tipo de aulas, revelando uma realidade diferente da exposta por Diana, mas que ainda deixaria exposta a dificuldade de vários alunos, devido à falta de recursos:

Jonas: O que ficou, o que tem ficado disso tudo foi descobrir o quanto alguns aplicativos disponíveis na *Internet* ajudam no processo ensino-aprendizagem. Por exemplo, o *WhatsApp. WhatsApp* é uma ferramenta que todo aluno tem, ou a grande maioria tem, no seu *smartphone*. Então, essa ferramenta, ela serve como um meio que não fica restrito somente entra as 4 paredes de uma sala de aula, e o quadro. Quadro, livro, e sala de aula. O *WhatsApp* transcende esses passos, e foi muito útil para a maioria dos professores, especialmente para mim. Encontrei dificuldades em usar outras ferramentas e eu acredito que, mesmo depois que pudermos retornar à sala de aula com segurança, eu, particularmente, pretendo continuar utilizando o *WhatsApp* como ferramenta de ensino-aprendizagem (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2020).

Com respeito ao desenvolvimento das aulas, o professor ressalta que:

Jonas: No segundo bimestre, logo após nosso afastamento, houve uma participação considerável de alunos nas atividades remotas. Talvez, porque eles pensassem que a gente ia ficar pouco tempo distante uns dos outros. Então, eles participaram consideravelmente. Já no terceiro bimestre, muitos alunos, até aqueles que participavam ativamente no presencial, e participaram consideravelmente, no

segundo bimestre remotamente, deixaram de enviar exercícios. E, no fim do segundo bimestre, eu enviei uma pesquisa de opinião sobre tudo o que a gente tinha estudado ao longo desse período, e 80% disseram estar satisfeitos com a forma como o processo ensino-aprendizagem remoto estava sendo conduzido. Os demais concordaram, mas propuseram acrescentar conteúdos, o que eu não achei que deveria fazer, porque eu estava percebendo a dificuldade que alguns alunos estavam enfrentando para poder fazer as atividades. Acrescentar conteúdo, ja piorar essa situação. Desde o início do afastamento, eu vinha considerando o conceito azul para todos os alunos matriculados. Portanto, o conceito mínimo atribuído foi 5,0. Conceitos superiores a esse [foram dados] de acordo com a quantidade enviada e a dedicação do aluno nos trabalhos. Muitos ficaram com 6,0, porque participaram pouco. Outros com 7,0. Outros com 8,0, 9,0, e alguns poucos ficaram com 10,0, porque se dedicaram completamente às atividades propostas. Eu não concordo que deve haver retenção de alunos matriculados, devido à falta de recursos que muitos têm (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2020).

Durante seu depoimento, o Professor Jonas traz uma narrativa detalhada sobre a situação crítica enfrentada pelas(os) jovens estudantes, fato que me leva a pensar sobre o foco do governo estadual, em concordância com parte da sociedade paulistana, no cumprimento de metas e resultados, culminando por reforçar a continuidade das aulas remotas, independentemente das adversidades enfrentadas pelas(os) jovens estudantes e familiares, pelas(os) professoras(es), bem como pelas(os) profissionais administrativas(os). Cabe ressaltar que a persistência no retorno às aulas presenciais poderá colocar a vida de todos em risco. Com isso em mente, apresento a narrativa do professor:

Jonas: [o] processo de ensino remoto iniciou em abril. Esse processo teve pontos positivos e pontos negativos. Os pontos positivos a serem destacados são: a possibilidade de ficar longe de espaços que facilitavam o contágio, por exemplo, o transporte coletivo e a escola física. E o outro ponto positivo foi a oportunidade de explorar os novos meios de comunicação. Os pontos negativos, que eu destaco, são a falta de oportunidade de estar próximo de colegas e alunos, no caso do professor, e a falta de socialização dos alunos, que aprendem uns com os outros [...] [no caso do presencial]. Na minha opinião, 50% do aprendizado se dá com a socialização dos alunos. Então, esse é o ponto negativo, mais importante. [...] Muitos enfrentaram dificuldades. Alguns tiveram familiares infectados. Outros, a família inteira se contaminou. Algumas famílias tiveram que se dividir em diversas casas, separadas uns dos outros, para dividir a responsabilidade que vinham enfrentando, como desemprego, por exemplo. Muitos pais e muitas mães ficaram desempregados. Alguns celulares de alunos quebraram. Não aguentaram a quantidade de mensagens recebidas. Quebraram. Não resistiram. E as famílias, entre comer e comprar um celular novo, preferiram comer. Algumas famílias usavam um celular para todos os membros da família, todos os filhos. Todos usavam o mesmo celular, e não só os filhos, os pais também. Então, o pai, a mãe e as crianças usavam o mesmo celular, porque não tinha outro (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2020).

Ao ponderar sobre o acompanhamento das aulas e a avaliação, mais especificamente, o professor expôs sua visão e atitude acerca dessa questão, diante das atuais circunstâncias:

Jonas: Então, as dificuldades financeiras das famílias, os problemas que as famílias enfrentaram, devido à contaminação com o vírus, devido ao desemprego, devido à falta de dinheiro para poder se sustentar, têm que ser levados em conta. Não é possível reter um aluno numa situação dessa. O governo tá estudando a possibilidade de considerar 2020 e 2021 como um ano letivo apenas. Então quem está no primeiro ano em 2020 passará para 2021, no segundo ano. Porém os conteúdos, trabalhados no segundo ano, deverão abordar temas e conteúdos do primeiro ano, como havia uma mistura dos 2 anos em um só, mas o aluno é considerado promovido para o ano seguinte. Eu acho isso, uma situação razoável. Agora, reter aluno é... chega a ser maldade (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2020).

Percebo, pelas declarações, a forte preocupação da coordenadora e do professor de Inglês em relação a esse enfoque do atingimento de metas. Observo que, na busca de obtenção de melhor desempenho das(os) alunas(os) do 3° ano do Ensino Médio, em específico, o governo do estado de São Paulo estabeleceu o Projeto de Apoio Complementar na Rede Estadual de Ensino, de acordo com a Resolução Seduc 70, de 5-10-2020⁶⁵. A seguir, os artigos que trazem as alterações no calendário escolar, e as providências tomadas.

- As disposições constantes na Deliberação CEE 177/2020, Resolve:

Artigo 1° – Fica estabelecido, no âmbito da Rede Estadual de Ensino, o Projeto "Apoio Complementar", voltado aos estudantes que concluirão a 3ª Série do Ensino Médio, ao final do ano letivo de 2020.

Artigo 2º – Voltado à prática inclusiva e acolhedora, o Projeto visa fortalecer o desenvolvimento pessoal e convivência em sociedade de jovens que vierem a concluir o curso de ensino médio na rede estadual de ensino no ano letivo de 2020, com vistas a fortalecer o desenvolvimento de competências e habilidades, podendo contribuir para a continuidade de estudos em nível técnico e/ou superior, além do desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade.

Artigo 3°- O Projeto se caracterizará pela permissão de acesso às escolas estaduais, em caráter de excepcionalidade, ao longo do ano letivo de 2021, de estudantes que concluírem a 3ª Série do Ensino Médio no ano letivo de 2020, sobretudo aos estudantes em situação de vulnerabilidade social, e que sintam a necessidade de estender o contato com o ambiente acadêmico.

_

⁶⁵ Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-70-de-5-10-2020-estabelece-o-projeto-apoio-complementar-na-rede-estadual-de-ensino-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

§ 1º – O Projeto se desenvolverá concomitantemente ao ano letivo de 2021, tendo como referência principal os calendários escolares homologados pelas Unidades Escolares (MEC, 2020, s/p.; SEDUC-SP, 2020).

No tocante a esse projeto de reforço escolar sem caráter obrigatório e, portanto, oferecido como uma opção para as(os) alunas(os) interessados, dou destaque ao enfoque de fortalecimento do desenvolvimento das competências e habilidades, à luz de uma prática inclusiva e acolhedora. Nesses termos, percebo que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo não mede esforços para estar em conformidade com as determinações da BNCC para a etapa do Ensino Médio, o que me leva a retomar a discussão acerca dos Itinerários Formativos, com foco na oportunidade de escolha de disciplinas de acordo com o interesse das(os) estudantes, já que, diante do estado de calamidade pública afetando as regiões mais periféricas da cidade de São Paulo, onde grande parte da juventude estudantil das escolas públicas reside, é inevitável pensar essa escolha no contexto mais amplo de vida.

Em uma sociedade como a paulistana, que cultua valores culturais criados pela ideologia americano-eurocêntrica de superioridade da raça branca e, por conseguinte, o hiperindividualismo, as noções de acolhimento, solidariedade em favor do desenvolvimento dos grupos subalternizados passam a ser traduzidas como princípios de luta de resistência, quando, na verdade, deveriam ser entendidas e reconhecidas, por todos, como noções fundantes para uma vida digna para todos.

Retomo, ainda, a característica da ideologia dominante de abordar a história de modo estanque, de forma a promover "um discurso fatalista da globalização de não haver outra alternativa: há desemprego, há desigualdade social, e isso não muda" (FREIRE,1996, p. 11). No campo da educação básica, o ensino na rede pública é taxativamente avaliado como deficitário, o que leva grande parte das(os) alunas(os), bem como familiares, a se convencerem de que pouco ou nada sabem, de que são incapazes, *uma tendência de "autodesvalia"* (cf. Freire, 2017, p. 71).

Por outro lado, suponho que uma abordagem favorável ao progresso das(os) estudantes considera a preparação dessa juventude para a vida e ingresso no mundo do trabalho, a partir de reflexões sobre como, em termos

freirianos, "conviver com o opressor e não viver nele" (Ibidem). Isso implica um desenvolvimento de aulas com prevalência no diálogo, no viés da crítica, buscando-se evitar polêmicas limitadoras, que culminam por causar inquietação e, muito provavelmente, nada transformam.

No que concerne ao primeiro emprego formal, suponho que a expectativa dessas(es) jovens seja alta e, quando a oportunidade se concretiza, provavelmente surge a preocupação com o processo de desenvolvimento e permanência nesse trabalho. O fato de a cidade de São Paulo apresentar uma economia robusta, o que a torna a economia mais importante do Brasil⁶⁶, não implica a garantia de oferta de trabalho para os egressos da educação básica na rede estadual pública.

Nesse sentido, a oportunidade de emprego em si não garante que as atividades de trabalho terão como meta o desenvolvimento de uma carreira que promova visibilidade, pautada nos princípios de uma vida com dignidade. Diante dessas circunstâncias, a luta para a concretização de um projeto de vida que eleve as(os) jovens a uma posição de reconhecimento como cidadãos protagonistas de suas histórias implica a caminhada na corda-bamba (MONTE MÓR; MORGAN, 2014), buscando equilíbrio entre a socialização e a não conformidade.

Isso me leva a pensar se é possível, nessa trajetória de equilibrista entre a socialização e a não-conformidade, conviver com o opressor, mas não se deixar ser absorvido por suas ideias e interesses; se é possível, de acordo com as propostas educacionais, desenvolver discussões para o projeto de vida, com abertura para o autoconhecimento e autocuidado, de forma a auxiliar essas(es) alunas(os) a se distanciarem das estandardizações das hegemonias. Nesse sentido, é necessário investigar a lógica que norteia os conceitos de autoconhecimento e autocuidado.

Portanto, já correm risco de exclusão sem precedentes as(os) jovens estudantes inseridos nesses grupos oprimidos, além de enfrentarem o desafio

⁶⁶ Publicação da Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo do Estado de São Paulo (FECOMÉRCIO) em virtude da comemoração dos 465 anos da fundação da cidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.fecomercio.com.br/noticia/cidade-de-sao-paulo-faz-465-anos-com-economia-aquecida. Acesso em 11 jan. 2021

das tomadas decisórias na fase escolar e após. Levando em conta que a atual política educacional elenca o empreendedorismo como um dos quatro eixos estruturantes da atual política educacional, é possível que, a partir do engajamento em atividades curriculares e em estímulo para atividades extracurriculares, o enfoque no desenvolvimento de autonomia dessas(es) estudantes não tenha necessariamente seu centro na inserção dessas(es) jovens, como protagonistas de suas ideias, na vida do trabalho e em sociedade.

Na hipótese de as(os) jovens estudantes serem estimulados a pensar na educação como um investimento em capital humano individual, é muito provável que acabem reproduzindo as ideias neoliberais da sociedade contemporânea, a qual vive sob a égide de máximos: consumismo, narcisismo, discriminação e violência. Importante considerar que esse tipo de investimento pressupõe a potencialização da competitividade para inserção no mercado de trabalho, e é fomentado por meio do empreendedorismo, apontado por Haider (2019) como um dos elementos centrais da ideologia neoliberal, conforme mencionado anteriormente.

Ainda, vale lembrar que a presença da desigualdade racial nas escolas da rede pública implica a desigualdade educacional acentuada por um sistema de ensino apoiado na meritocracia, segundo o imaginário de superioridade da raça branca. Retomando o trabalho de observação na Escola Estadual Mutum do Centro, a questão do racismo discutida, a partir da fala da aluna Tamiris, também foi tema de discussão na aula de Inglês, no início do ano letivo de 2020. Jonas, o professor de Inglês, problematizou o processo de inferiorização, a partir da palavra "negra". Em tom de protesto, ele cita a fala da aluna: "Há uma nuvem negra em cima de mim! Você está na minha lista negra! A criança aprende isso, e fica com a autoestima lá no chão!" (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2020).

Portanto, a árdua luta das(os) alunas(os) não brancas(os) para ganhar visibilidade por mérito, abarca a conformidade com o molde da hegemonia branca, como apontado por Fanon (2008). O contrário, o insucesso de ajuste ou a resistência a ele, pode ser atribuído como responsabilidade das(os) próprias(os) jovens, o que pode gerar ou maximizar a noção de incapacidade,

de inferioridade, como analisado em Freire (2017) e Spivak (2010) e Andreotti (2007).

Nascimento (2020)⁶⁷ expressa sua perspectiva crítica à perversidade da educação escolar para o corpo do negro, fazendo uma denúncia de como o racismo manifestado por meio da língua é consolidado no ensino de línguas norteado pela visão do monolinguismo do branco, enraizada no pensamento colonial. Esse pesquisador-educador sublinha que, além das reflexões sobre o que está na camada subjacente à língua e em sua superfície, é necessário pensar nas "políticas que falam sobre a língua".

Essas análises críticas somadas às discussões desta seção impulsionamme a refletir sobre como determinada abordagem no ensino de Língua Inglesa pode arrefecer ou consolidar a noção de desvalia conferida às(aos) jovens estudantes das escolas públicas, as(os) quais, convencidas(os) de suas incapacidades, não acreditam em alternativas que as(os) tirem da condição de subalternidade.

Portanto, debruço-me sobre as análises críticas em torno das políticas linguísticas no Brasil - mais especificamente no período entre a promulgação da LDB (1996) e a homologação da BNCCEM (2018), parte integrante da BNCC (2017), na tentativa de apontar as complexidades acerca da proposta para o ensino de Língua Inglesa como disciplina obrigatória dos Itinerários Formativos.

Conforme o texto do documento que constitui a BNCCEM, fica estabelecida a obrigatoriedade de ensino de Língua Inglesa no programa curricular para o Ensino Médio, nos seguintes termos:

A **Língua Inglesa**, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4°), continua a ser compreendida como língua de uso mundial – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais. (BRASIL, 2018, p. 476, grifo no original).

Historicamente, a prevalência da língua inglesa na comunicação entre as diferentes nações consolidou-se com a globalização, fenômeno em constante evolução, caracterizado pela integração econômica, política, cultural e social e

_

⁶⁷ Disponível em: https://youtu.be/mvSwiWSrX74. Acesso em: 20 jan. 2021.

surgido com a expansão marítima europeia no século XVI, início da Era Moderna. Essa expansão, desenfreada e impulsionada pelos avanços tecnológicos digitais, na contemporaneidade, reconfigurou o planeta nos contextos histórico, geográfico, econômico, político, social e cultural.

Assim, no que tange à crescente importância da língua inglesa como instrumento para oficializar, em nível global, a comunicação, a cultura, a educação, bem como facilitar operações mercantis e financeiras em todo o mercado mundial, somei, ainda, aos meus estudos, a análise crítica elaborada por Said (2011).

Segundo esse teórico, no período imperialista, devido à incomparável imponência da Inglaterra em relação às outras nações, bem como pela longa e excepcional tradição da literatura inglesa, maior enfoque foi dado às intervenções ultramarinas do império britânico. No que tange ao império americano - ex-colônia inglesa - as dinâmicas de poder ganham centralidade com a ascensão dos Estados Unidos como superpotência, após o período da Guerra Fria (1947-1991 aproximadamente) até os dias de hoje, com sua incessante luta para conservar esse *status* (SAID, 2011, p. 19).

Portanto, ao estender essa noção para o contexto da educação de Língua Inglesa, a partir do previsto na BNCC, no que concerne ao poder desse idioma como língua global, Monte Mór (2012) salienta que

[devido ao] fato de que a língua inglesa funciona como a língua franca na comunicação entre os países globalizados, saber o idioma inglês representa um privilégio a ser reconhecido ou um diferencial a ser desenvolvido por aqueles que esperam ser bem-sucedidos ou incluídos social e economicamente (MONTE MÓR, 2012, p. 01).

Essa constatação aponta para a necessidade da problematização do ensino de Inglês como língua padrão, determinante e homogeneizante do pensar, acreditar, expressar e agir. Em função disso, nesta seção, dou destaque às reflexões críticas e às propostas que visam a romper com essa visão estanque de ensino de língua inglesa como única forma válida para as relações e negociações sociais, culturais, políticas e econômicas locais e globais. Busco identificar e discutir com mais aprofundamento as implicações de um ensino reducionista de línguas, ou seja, do ensino de Línguas Estrangeiras para o

ensino de Língua Inglesa, levando em conta a atualidade tomada de tanta incerteza e insegurança.

Antes, porém, abro um parêntese para lembrar que, historicamente, a educação no Brasil caracterizou-se por um movimento pendular, como observado por Saviani (2008, p. 11). Como esse teórico explicita, tais oscilações referem-se ao condicionamento da educação brasileira às expectativas de cada governo, a tal ponto de muitas das reformas educacionais levarem o nome do ministro da Educação na ocasião. Mas, o que realmente me instiga acerca dessas oscilações é o fato de as reformas, independentemente do período histórico, reproduzirem o modelo estanque sustentado pelas epistemologias hegemônicas eurocêntricas. Como Monte Mór (2013a) salienta, a partir de Saviani (2011, p. 113-114),

No Brasil, a questão da influência das políticas estrangeiras no ensino de línguas mescla-se com as ideias 78 e liberais. [...] Essa mescla de influências representa [uma terceira questão] a desafiar as políticas brasileiras de ensino de línguas, considerando-se que contribuiu para a disseminação da perspectiva de que o aprendizado de idiomas se adequaria mais a alunos de uma parcela da sociedade como, por exemplo, aqueles que exerceriam certas profissões nas quais o conhecimento de línguas seria valorizado (MONTE MÓR, 2013a, p. 223-224).

Algumas dessas reformas são brevemente mencionadas a seguir, com seus respectivos enfoques nas disciplinas de Línguas Estrangeiras (LE):

- ✓ Reforma Benjamin Constant (1890) e Reforma Epitácio Pessoa (1901), por meio das quais o ensino de inglês e de alemão são novamente valorizados;
- ✓ Reforma Rivadávia Correa (1911), com enfoque no ensino de línguas por meio do Método da Gramática e da Tradução, também referido como Método Tradicional:
- ✓ Reforma Francisco Campos (1931) e Reforma Capanema (1942), com enfoque no ensino de Línguas Estrangeiras modernas, como inglês, francês e alemão.

No entanto, em tempos de regime militar, o ensino de Inglês ganhou relevância, em virtude das fortes relações do Brasil com os Estados Unidos desde o pós-Segunda Guerra Mundial. Consequentemente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) buscou alinhamento com as demandas da *United States Agency for International Development* (USAID), órgão do governo dos

Estados Unidos surgido em 1961, durante a gestão do presidente americano John F. Kennedy. Com a LDB (1971), essa perspectiva veio a consolidar, no Brasil, o foco no ensino de Inglês como língua estrangeira, traduzido em um projeto linguístico neoliberal privatista, como já citado a partir de Nascimento (2019).

Essa tendência, contudo, a partir da promulgação da LDB/1996, sob a Lei nº 9.394, o Art. 3º contempla, no inciso III, uma noção plural, como mostro abaixo:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1996, s.p.).

Nesse momento, o ensino de Línguas Estrangeiras tornou-se novamente obrigatório, com a instituição do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Retomando o percurso histórico da BNCC, destaco o ano de 2000 como a consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Em 2002, os PCNEM foram complementados com as orientações dos PCN+, as quais "sem qualquer pretensão normativa, buscam contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (MEC, 2002, p. 7)", como expresso no texto para a a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias.

Em virtude de os PCNs apresentarem oportunidade para mais aprofundamento das questões epistemológicas e ontológicas em torno do processo de ensino-aprendizagem, a Secretaria da Educação Básica, por meio do Departamento de Políticas do Ensino Médio, propôs em 2006 a elaboração e a distribuição de um documento com as Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCEM, com o objetivo de oferecer aos docentes alternativas didático-pedagógicas para seus cursos. Esse projeto foi concluído em 2006, e contou com a colaboração da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór e do Prof. Dr. Lynn Mario Trindade Menezes de Souza, para as propostas da seção de Línguas Estrangeiras, na área de Linguagens, Códigos e Tecnologias.

Isso posto, a presente discussão em torno da disciplina de Línguas Estrangeiras almeja uma abordagem do ensino de Língua Inglesa (LI) a partir das constatações suscitadas no decorrer de minha pesquisa de campo. E, a seguir, faço uma abordagem de algumas das ideias sobre a prevalência do ensino de LI no programa de Línguas Estrangeiras (LE), com destaque ao caráter global conferido a esse idioma. Primeiramente, destaco a perspectiva do Professor Jonas, a respeito do ensino obrigatório de LI:

Jonas: eu penso que ter o inglês como o único a ser ensinado obrigatoriamente em todo o território nacional não é realista. [pausa] Eu acredito que o espanhol poderia ter o mesmo *status* que o inglês, uma vez que a gente faz parte da América Latina, e... a gente divide os mesmos conflitos. Por que, então, espanhol não ser a língua obrigatória nas regiões de fronteira? [pausa] As regiões de fronteira convivem com espanhol diariamente... e das escolas eles vão, durante o dia..., eles vão nas ruas conviver com espanhol, e na escola falar inglês é uma coisa meio que sem noção (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

Nesse depoimento, Professor Jonas demonstra ter uma visão de educador com agência crítica, preparado para desenvolver as habilidades de comunicação e argumentação, distanciadas das ideias homogeneizantes que privilegiam o ensino, em âmbito nacional, de apenas uma língua estrangeira, desconsiderando-se, a diversidade linguística, os diferentes contextos socioculturais e políticos, locais e regionais. No entanto, observo que, apesar disso, em suas práticas na sala aula a visão de língua era normativa, o que conduzia a uma imersão no conteúdo dos textos, deixando de tratar das questões a partir dos contextos e interesses das(os) alunas(os). Creio que o tempo limitado das aulas e o número considerável de alunas(os) por sala, 32 em média, possam ser alguns dos possíveis motivos que o levavam a seguir um modelo tradicional, apoiado apenas no livro didático e sem problematizações.

Por exemplo, em uma das aulas, o tema da lição, no livro didático, versava sobre globalização e difusão cultural e, em virtude da tendência de imersão nas propostas do livro, observei que o Professor Jonas não buscou ampliar a discussão das temáticas para além da visão das(os) autoras(es) dos textos ali impressos, o que o leva a atribuir um caráter mecânico às aulas. No decorrer dessa aula, ele observa que "o conteúdo do texto já traz a definição, exemplos sobre a sociedade americana. O exemplo de difusão é sobre a sociedade americana" (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

Logo a seguir, ele pergunta para a classe: "Acesso à *Internet*? O que é?". Quando uma aluna dá como resposta "globalização", o professor imediatamente a corrige: "Globalização? Não, é difusão! Gente, isso é difusão cultural" (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

Como discutido na análise do desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas e socioemocionais, esse tipo de aula voltada para o conteúdo segue um modelo tradicional de ensino de língua, que privilegia definições e descrições, a partir de um conhecimento padrão, da verdade única constituída pelo texto de estudo e constitutiva dele, por sua vez. Nesses termos, a proposta de aula traz um enfoque fixado na abordagem da língua como código, dissociada dos seus valores sociocultural e histórico, da noção de poder exercido na e por meio da língua e dos conflitos gerados a partir dessa relação.

De outra forma, abre espaço para uma discussão sobre as ideias que engendraram a globalização e seus impactos na sociedade uma dinâmica de aula que busque instigar a curiosidade sobre temas como globalização e difusão cultural e que, por meio de indagações e diálogo, tente elencar os aspectos favoráveis e/ou desfavoráveis desses fenômenos. Essa dinâmica permite que as(os) alunas(os) desenvolvam não somente habilidades de participação e colaboração, como também desenvolvam autoconhecimento, a partir da crítica reflexiva sobre "ser globalizado". Dessa forma, a discussão também possibilita a ampliação do repertório das(os) jovens, bem como a construção de novos sentidos acerca de seu entorno e além dele.

Como já destacado a partir de Freire (2017; 1996), o foco em conteúdo, e em práticas descritivas, preconiza a transmissão, autoritária, de conhecimento já existente. Em consonância com a crítica freiriana ao ensino autoritário estanque, Monte Mór e Menezes de Souza (2006, p. 90-92) tratam do papel educacional atribuído à disciplina de Línguas Estrangeiras, valorizado em muitos documentos oficiais. Segundo eles, esse enfoque educacional visa, portanto, a fazer face à abordagem conteudista das disciplinas. Na avaliação crítico-propositiva para as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)- Línguas Estrangeiras, os autores observam que:

Nas propostas atuais, essa visão da cidadania como algo homogêneo se modificou. Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo,

mas entende-se que 'ser cidadão' envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (MONTE MÓR; MENEZES DE SOUZA, 2006, p. 91).

Centrais na análise crítica, tais indagações surgem como aportes para a identificação de zonas de conflitos. Mais especificamente, o questionamento interessado das(os) alunas(os), ainda que nos diferentes contextos das escolas públicas, orienta o olhar crítico para a questão acerca dos temas de inclusão e exclusão, que hoje têm implicações de maior dimensão, com os avanços da ciência e das tecnologias digitais, como afirmam Monte Mór e Menezes de Souza (2006). Importante, também, retomar a crítica de Sousa Santos (2019, p. 297) sobre universalismo, ao salientar que a meta da globalização neoliberal é a total homogeneização das sociedades contemporâneas, por meio da padronização das tecnologias digitais.

No esteio das indagações e críticas desses teóricos, fui impulsionada a tratar dessas complexidades no contexto sociocultural e histórico, suscitadas com a primazia da língua inglesa como ferramenta de comunicação da globalização e pela maneira como são traduzidas pela sociedade digital. Mas, antes de adentrar discussões teóricas em torno dessas questões, passo a apresentar algumas percepções das(os) alunas(os) da Escola Estadual Mutum do Centro sobre a importância do ensino de Língua Inglesa.

Em resumo, a maioria dessas(es) jovens entendem a obrigatoriedade do aprendizado de Inglês, por se tratar do idioma de comunicação global nas diferentes arenas da economia e política, em conformidade com as perspectivas das culturas norte-americana e inglesa. Porém, as críticas enfocam a falta de interesse em uma educação plural, com abrangência de diferentes culturas e seus diferentes saberes, atribuindo-se, dessa forma, relevância apenas à língua inglesa como ferramenta comercial. Por exemplo, as alunas Dora e Glória falam da influência político-econômica e cultural americana, no ensino de línguas no Brasil:

Dora: Bom, colocar a língua inglesa como obrigatória, talvez, seja porque é a língua, tipo, é mundialmente, todos têm que saber. Porque tá na economia, política, já que os Estados Unidos, tipo, são a potência econômica (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

Glória: A língua inglesa é, eu acho que eles querem que a gente aprenda pra... porque meio que virou uma língua universal ela, então, pra se comunicar mais. Mas, eu acho que o nosso país está pegando muito exemplo dos Estados Unidos. Tem, tipo, ah... tem que fazer isso, isso e isso. E, eu acho isso desnecessário, porque, né..., tipo, nenhum país tem que ser igual ao outro. Tem, tipo, muitas diferenças... tipo, nenhum país é igual a essas coisas ou outras (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

O estudante Bento, por sua vez, aponta para o alinhamento do ensino de Inglês com a visão da cultura inglesa, dada a demanda do conhecimento da língua no mercado de trabalho e, nessa ótica, seu colega Joel fala do uso da língua inglesa para fins comerciais:

Bento: Bom, pra mim é uma forma de o governo demonstrar o interesse muito alto pela cultura inglesa, pela língua inglesa, enquanto menosprezam os outros tipos de cultura, e de linguagens também, provavelmente pelo fato de o inglês ser a linguagem dominante do mundo, atualmente, e ser quase necessária para quase qualquer tipo de área que você for atuar (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

Joel: Bom, primeiro é que a gente tem que pensar por que o ensino de inglês é obrigatório. A gente pode pensar que ele é obrigatório pela influência que ele tem pelo mundo; pelo mundo comercial e pelo... pela parte econômica. Então, é por isso que o governo quer... é... obrigatoriamente que a gente aprenda inglês (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

Retomando a discussão de Monte Mór (2013a) sobre a questão da noção de ascensão social com base no ensino de Línguas Estrangeiras, desde a chegada dos jesuítas no Brasil, essa mesma teórica sublinha que:

Mais recentemente, o fenômeno da globalização perpetua a visão de *status privilegiado* reconhecido no conhecimento de línguas estrangeiras, conferindo à língua inglesa o papel central na efetivação da comunicação, das negociações e das interações entre os falantes de outros idiomas (MONTE MOR, 2013a, p. 224, grifos no original).

Outrossim, na análise crítica de Monte Mór (2014) sobre as perspectivas do ensino de Línguas na sociedade globalizada contemporânea, a pesquisadora argumenta que a noção de cultura, em muitas práticas pedagógicas, ainda é norteada pelo "conhecimento padronizado, aquele que é tido como conhecimento ou comunicação universal, e recentemente visto como global". (Ibidem, p. 243).

Abarcar os saberes das diversas culturas por meio da comunicação na língua inglesa - como previsto pela BNCC, para o desenvolvimento das

habilidades cognitivas e socioemocionais –, pensar a produção de conhecimento e sentidos requer uma reflexão sobre as ideias que promovem a universalização do modo de pensar, falar e agir, como discutido no capítulo 2 de meu trabalho. No que concerne à crítica ao universalismo, Monte Mór (2014) salienta que essas práticas pedagógicas, vistas no contexto sócio-histórico-cultural, sinalizam os conflitos gerados em torno dos conceitos de homogeneidade e heterogeneidade. Essa mesma teórica crítica explicita que:

O conceito de língua e cultura no modelo convencional de estadonação prioriza padrões, regras, distinções culturais, enfim, mecanismos que ajudam a distinguir e classificar as diferentes culturas e, até mesmo a indicar o quem a ser 'mais civilizado ou desenvolvido' e 'menos civilizado ou desenvolvido' nas sociedades (Ibidem).

A partir da mesma concepção normativa de língua, Rojo e Moita Lopes (2004), também defendem a importância da consciência crítica quanto ao uso do inglês como ferramenta da globalização:

Acima de tudo, não se trata de aprender inglês para aceitar o pensamento único ou as verdades construídas nas esferas de poder das grandes corporações (mídia, empresas multinacionais etc.) e dos interesses dos seus países. A questão não é dar as costas ao conhecimento dessa. Ao contrário, a questão é como aprender essa língua para descontruir significados hegemônicos e desfrutar do acesso que ela confere ao conhecimento e à vida profissional, como também a multiplicidade da vida humana para construir uma outra globalização e outras formas de sociabilidade (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 51).

Dessarte, a proposta desses teóricos - para uma educação de língua inglesa com uma visão acerca da globalização que promova mudanças nas relações sociais – requer um desnudar da globalização, na Era Digital. Para tanto, apoiada no estudo de Monte Mór (2014), debruço-me nas articulações dos teóricos críticos Suaréz-Orozco e Qin-Hilliard (2004) sobre o fenômeno da globalização no século XXI, conceitos fundamentais para minha pesquisa, no tocante à compreensão do tipo de alternativas que possam conduzir para "uma nova globalização" (ROJO; MOITA LOPES, 2004).

Suaréz-Orozco e Qin-Hilliard (2004) buscam investigar as ideias que engendram a total mecanização e padronização, em âmbito global, dos programas curriculares das escolas, as quais "copiam currículos, metodologias e avalições uns dos outros" (SUARÉZ-OROZCO; QIN-HILLIARD, 2004, p. 2).

Esses pensadores críticos afirmam que, hoje, o cenário mundial da educação é de grandes desafios, nos contextos da diferença e complexidade, diante da velocidade vertiginosa com que a globalização conecta as diversas culturas e crenças, e reconfigura o tempo e o espaço. O problema é que, ao mesmo tempo em que ocorrem as interações e confrontos entre as pessoas, no terreno das diversidades, a globalização imprime sua marca totalizante.

Destaco, portanto, duas noções fundamentais, paradoxais, acerca desse fenômeno: "Um dos paradoxos da globalização é que a diferença está tornandose cada vez mais normativa", considerando o fato de que "a globalização gera complexidade" (Ibidem, p.3-5, tradução livre). Esses pesquisadores apontam para importância de *uma educação para a globalização* (SUARÉZ-OROZCO; QIN-HILLIARD, 2004, p.6, tradução livre). Trata-se da conscientização do paradoxo da globalização. Em outras palavras, Suaréz-Orozco e Qin-Hilliard (2004) lançam o que definem como a hipótese da convergência, argumentando que "a globalização está desterritorializando as habilidades e competências que ela privilegia, dessa forma gerando poderosas forças centrípetas sobre o que as(os) estudantes, de todas as partes do mundo, devem saber" (Ibidem).

Portanto, ao retomar a discussão sobre a aula do Professor Jonas sobre globalização e difusão cultural, percebo que, em virtude da total adesão à proposta do livro didático, sua abordagem apresenta-se como cerceadora do desenvolvimento de cidadania com protagonismo. Na hipótese de que os editais, e a seleção das publicações pelo PNLD possam estar em conformidade com as demandas de mercado, o que implica a continuidade de valores privilegiados pelo capital e, portanto, de desigualdade social, suponho ser interessante para a docência buscar desenvolver e aprimorar as competências, a partir do conceito de interrupção, como propõem Suaréz-Orozco e Qin-Hillard (2004):

-

⁶⁸ Do original: One of the paradoxes of globalization is that difference is becoming increasingly normative [...] Globalization engenders complexity.

⁶⁹ Do original: An education for globalization.

⁷⁰ Do original: [This] we term the convergence hypothesis: globalization is de-territorializing the skills and competencies it rewards, thereby generating powerful centripetal forces on what students the world over need to know.

Ao interromper o 'pensar habitual' - as concepções e visões de mundo naturalizadas que moldam os estilos e as práticas cognitivas e metacognitivas - lidar com as diferenças pode beneficiar, significantemente, o amadurecimento da juventude contemporânea (SUARÉZ-OROZCO; QIN-HILLIARD, 2004, p. 4, tradução livre) ⁷¹.

A meu ver, as críticas reflexivas apresentadas nesta seção são basilares para o entendimento do papel das políticas linguísticas que, como afirma Rajagopalan (2013), têm como princípio "a percepção dos fatos [...] e não como eles realmente são". Outrossim, esse linguista explicita que são as políticas linguísticas as responsáveis por orquestrar a noção de monolinguismo. Esse mesmo teórico crítico descarta, dessa forma, a categorização de muitos países como sendo monolíngues (RAJAGOPALAN, 2008, p.12 apud RAJAGOPALAN, 2013, p. 38-41).

Essas afirmativas me impulsionam a prosseguir com as discussões em torno da primazia do ensino de Língua Inglesa, no nível de Ensino Médio da educação básica brasileira, em conformidade com a BNCCEM, parte integrante da atual política educacional. Dessarte, no Capítulo 4, em alguns discursos multifacetados da BNCCEM que apresento na sequência, busco aprofundar as reflexões críticas em torno da estrutura de poder que subjaz à língua e cultura inglesas, e intento investigar se as orientações da BNCC para o ensino de Inglês, no nível de Ensino Médio, estão alicerçadas nessa estrutura de poder.

⁷¹ Do original: It is by interrupting "thinking as usual"- the taken-for-granted understanding and worldviews that shape cognitive and metacognitive styles and practices – that managing differences can do the most for youth growing up today.

Capítulo 4 Alguns Discursos Multifacetados da BNCCEM

No esteio das concepções de Monte Mór (2013a) sobre a relevância de a formação docente abarcar os estudos das políticas linguísticas, juntamente com as discussões teóricas em consonância com as ideias dessa mesma teórica crítica, no que tange aos conceitos de cidadania com agência, como abordado no Capítulo 2 desta pesquisa, neste Capítulo busco analisar as determinações da BNCC para a etapa do Ensino Médio (BNCCEM) para a disciplina de Línguas Estrangeiras, na área de Linguagens e suas tecnologias (LGG), na seção dos Itinerários Formativos. À luz dos conceitos de subalternidade e agência, juntamente com as concepções críticas abordadas nesta seção e na seção anterior, procuro direcionar minha atenção às propostas das(os) pesquisadoras(es)-educadoras(es) brasileiras(os) para um projeto de Educação Linguística Cidadã, problematizadora e transformadora. Isso posto, dou início ao percurso de investigação sobre o programa curricular para o ensino de Língua Inglesa, no Ensino Médio das escolas públicas paulistas.

Esses últimos, ressalto, constituem a parte flexível da atual política educacional, organizada por quatro eixos estruturantes, no § 2º do Art. 12, e ofertada a partir de uma visão aberta de ensino-aprendizagem, na medida em que as escolhas podem considerar uma combinação dos Itinerários, como expresso no § 6º do mesmo artigo, conforme previsto na DCNEM/2018, como destaco abaixo:

Art. 12.

[...]

^{§ 2}º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV – empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias.

[...]

§ 6º Os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindolhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim a heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações (BRASIL, 2018, p. 22-23)⁷².

Com base nesses termos acerca da organização dos Itinerários Formativos, para o aprofundamento da análise do discurso da BNCCEM sobre a importância da aprendizagem da Língua Inglesa, e apoiada nas orientações curriculares para área de Linguagens e suas Tecnologias, busco tratar das questões em torno dos discursos, a partir das habilidades expressas nos eixos estruturantes, conforme detalhado nos Referenciais Curriculares.

Dessa forma, para as discussões do presente Capítulo, dou enfoque ao § 2º do Art. 11, o qual enfatiza a importância de um currículo construído segundo o viés inter e transdisciplinar; o inciso IX do § 4º do Art. 11, que versa sobre o ensino de Língua Inglesa, como também as partes que tratam das questões linguísticas e culturais, no inciso I do Art. 12, bem como o Art. 13, conforme apresento abaixo:

Art. 11 -

[...]

§ 2° O currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas, de forma interdisciplinar e transdisciplinar. [...]

§ 4° Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

[...]

72 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/98291-texto-referencia-consulta-publica/file. Acesso em: 19 fev. 2021.

_

VI. história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;

VII. história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;

IX. língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino.

Art. 12 A partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, os itinerários formativos devem ser organizados, considerando:

linguagens e suas tecnologias - aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes linguagens em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em línguas vernáculas, estrangeiras, clássicas e indígenas, das artes, design, linguagens digitais, corporeidade, artes cênicas, roteiros, produções literárias, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino.

[...]

Art. 13 Nos currículos da Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e de comunidades tradicionais podem ser considerados outros saberes relevantes às realidades dessas comunidades (BRASIL, 2018, p. 19-23).

Na superfície desse texto, podemos identificar uma visão plural de línguas e linguagens que abarca as diversas culturas que permeiam essa parte do mundo, denominada Brasil pelos nossos colonizadores. Contudo, observo que, no Art. 13, a referência aos estudos que abrangem "outros saberes relevantes às realidades" das comunidades indígena, quilombola e tradicional causou-me inquietação em função da separação dos grupos dessas três comunidades. A meu ver, o estabelecido no Art. 13 denota um mosaico regular de saberes, grosso modo, dispostos de forma a reunir elementos que possuem a mesma natureza, ou seja, matematicamente adicionados e/ou subtraídos.

Essa concepção de divisão, na abordagem da educação de estudantes oriundos de comunidades africanas, indígenas, e tradicionais remete-me à crítica de Jorge (2020) sobre uma intencionalidade da estrutura em distanciar e excluir. Como abordado no Capítulo 2, essa noção trata de uma perspectiva de organização sociocultural, enraizada no pensamento moderno, como explicitado por Santos (2007), no que concerne à bula Sublimis Deus, de 1537. À vista disso, neste Capítulo, dedico-me às discussões teóricas em torno dos conceitos de transdisciplinaridade e interculturalidade, à luz dos Letramentos Críticos, os quais são contemplados na BNCCEM/2018, em conformidade com esse documento normativo.

Assim, apoiada na problematização da questão de raça, na educação de Língua Estrangeira (LE), mais especificamente na educação de Língua Inglesa (LI), a partir da abordagem de Jorge (2012) sobre a Lei 10.639/2003, minha atenção volta-se para a noção expressa na BNCC acerca da necessidade de romper com a abordagem de conhecimento por disciplinas, de forma fragmentada, (BRASIL, 2017, p.15).

Ressalto que Ferraz (2018), ao articular a partir de Bakhtin (1995; 2003), faz uma abordagem sobre a concepção de "orientações transdisciplinares, multifacetadas e dialógicas da linguagem" (FERRAZ, 2018, p. 107). Com base nesse conceito, Ferraz (2018) propõe um enfoque em transdisciplinaridades, para a formação crítica de educadores linguísticos, defendendo uma formação docente complementar que desafie a tradicional existente, nas grades curriculares dos cursos de Letras, ou em políticas educacionais e documentos oficiais, como esse mesmo pesquisador-educador crítico argumenta (FERRAZ, 2018, p. 112).

Portanto, a partir da elaboração de um quadro com destaque para algumas transdisciplinaridades sugeridas para a educação linguística em Ll, mesmo autor ressalta que esse conceito não implica "fórmulas prontas [...] são os formadores e os contextos que determinarão quais conhecimentos são necessários" (FERRAZ, 2018, p. 112). A partir da breve definição desse conceito, nos termos do autor, podemos apreender que, em verdade, trata-se de uma abordagem, não interdisciplinar e transdisciplinar, mas sim de um recorte *para além do* interdisciplinar. Portanto, Ferraz (2018) argumenta que: "Em oposição à interdisciplinaridade (ideia de disciplinas dialogando, mas mantendo seus *espaços*), a transdisciplinaridade enseja conhecer e visitar o espaço do outro e, partir desse encontro, transformar o seu próprio espaço". (Ibidem).

Outrossim, o autor pontua que a abordagem transdisciplinar possibilita a ampliação das perspectivas educacionais da docência, proporcionando "transformações de seus próprios conhecimentos, expansão do olhar, inclusão de novos conhecimentos na formação docente e na prática pedagógica" (Ibidem).

Suponho que ao assumir uma atitude curricular que abarca uma perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar em sala de aula de LE/LI, seja possível desenvolver uma conscientização crítica em torno dos conceitos de cidadania, de empatia, de viver coletivo previstos nas orientações, por exemplo, para as áreas de Linguagens e suas Tecnologias (LGG) e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), expressas nas seções 5.1.1 e 5.4.1 da atual política educacional, respectivamente. Da percepção que essas noções implicam o reconhecimento do Outro, minha atenção voltou-se para as discussões teóricas em torno das complexidades geradas na relação eu⇔outro.

4.1 BNCC e as teorias dos letramentos

Antes de tratar das noções de letramentos, torna-se necessário trazer reflexões em torno da crítica. No que tange a saliência dada para uma educação de línguas, no viés da crítica, Monte Mór e Menezes de Souza (2018) desenvolvem um diálogo, a partir da pergunta: "Por que é que na terra de Paulo Freire vocês acadêmicos ainda defendem a educação crítica?⁷³ (MONTE MÓR, MENEZES DE SOUZA, 2018, p. 445, tradução livre).

Ao refletir sobre velhos tempos de ditadura que encontram espaço em nosso presente, Monte Mór desenvolve uma discussão com Menezes de Souza em torna da questão de intolerância às diferenças, o que os impulsiona a reforçar a urgência freireana de uma educação orientada para criação de conscientização do indivíduo. Com base na manifestação do medo da crítica, Freire (2017) salienta a importância de um exercício de conscientização, e pondera: "melhor será que a situação concreta de injustiça não se constitua num 'percebido' claro para a consciência dos que sofrem (FREIRE, 2017, p. 20)." Segundo esse filósofo da educação, a "conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua formação (Ibidem, p. 32)."

_

⁷³ Do original: "Why is it that in Paulo Freire's land you academics still advocate for critical education?"

À luz da noção freiriana de conscientização do indivíduo, passo para as discussões sobre os conceitos de novos e multiletramentos, levando em conta o a noção expressa no texto da BNCCEM, como mencionado abaixo:

práticas de leitura e produção de textos que são construídos a partir de diferentes linguagens ou semioses são consideradas práticas de multiletramentos, na medida em que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais. Já os novos letramentos remetem a um conjunto de práticas específicas da mídia digital que operam a partir de uma nova mentalidade, regida por uma ética diferente (lbidem, p. 478, nota de rodapé 60).

Ao estender essas orientações para a abordagem das atividades desenvolvidas nas aulas de Inglês ministradas pelo Professor Jonas, foi possível identificar a urgência de estudos e discussões sobre as políticas linguísticas, como salientado por Monte Mór (2013a), de forma a preparar a docência para problematizar o que a própria proposta oficial problematiza. Por um lado, a noção de ruptura com o ensino normativo de línguas proposto pelos documentos oficiais é fundamental para um projeto educacional que visa à formação de jovens cidadãs(ãos) com agência, na participação e colaboração social.

Por outro lado, é importante que as(os) professoras(es) estejam preparadas(os) para desenvolver um exercício reflexivo-crítico sobre os problemas de inclusão e exclusão, suscitados por uma abordagem de ensino de Línguas - e, principalmente de Língua Inglesa -, com visão universalizante dos contextos global, regional e local, o que privilegia formas únicas de saber e ser, estabelecidas pela norma culta.

Nesse sentido, com base em minhas observações em sala de aula, no segundo semestre de 2019, percebo que o Professor Jonas apoia-se em um tipo de plano de aulas muito enraizado em práticas convencionais de aprendizagem de Línguas: refiro-me a um processo de mecanização do aprendizado de Inglês, que implica a preservação de passividade, uma vez que as atividades resumiam-se a cópias de exercícios propostos no livro didático, e as discussões travadas entre professor(a) e as(os) alunas(os) restringiam-se a esclarecimentos de dúvidas sobre questões de gramática e vocabulário.

Portanto, o engajamento na elaboração e realização de atividades norteadas pelas teorias dos letramentos críticos surge como possibilidade de fortalecimento na relação educador(a)-educando(a), dado o foco na

contextualização das temáticas das lições de Inglês, de forma a ir além da visão contemplada no livro didático. Ao retomar minhas observações em sala de aula, observo que, apesar de rigorosamente iniciar as aulas copiando os exercícios do livro na lousa, o professor esperava que as(os) alunas(os) tentassem resolvêlos, no entanto, grande parte da turma esperava-o colocar as respostas na lousa, algo que ele já havia comentado comigo no corredor da escola, demonstrando um certo desapontamento com as turmas.

No que concerne ao desapontamento, esse era o sentimento também manifestado pelas(os) alunas(os) que participaram da roda de conversa: elas(es) manifestaram grande desejo de ter a oportunidade de falar e ser ouvidos nos espaços de sala de aula, da escola em si, e fora dela; reivindicaram mais diálogo com o professor de Inglês, mais especificamente; consideraram mudanças na abordagem das aulas, propondo distanciamento do livro didático e das atividades nele contidas, bem como distanciamento da lousa.

Por exemplo, no que tange à questão de cópia, Glória reclama que:

Glória: [...] literalmente, só manda o livro pra gente fazer os negócio lá [sic], e depois copia [...] O jeito que abordam a língua inglesa aqui na nossa escola não é, tipo, tão boa (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2020).

Dora também faz uma crítica à aula de Inglês na escola, dizendo que:

Dora: [...] então, é rígida, porque o professor só coloca o livro e questões e ele mesmo responde. E daí, tipo, desde o começo, tipo, o abecedário, depois o verbo *to be*, depois passo a passo. Não, tipo, do nada um texto gigante na lousa ou, digo, no livro (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

No tocante ao planejamento das aulas de Inglês, ressalto que, no início do período letivo de 2020, o Professor Jonas acrescentou atividades envolvendo vídeos, a fim de desenvolver discussões sobre a sociedade, em sala de aula. Na única oportunidade de observação presencial de aula naquele ano, em face do isolamento social em combate à pandemia de Covid-19, constatei o interesse geral das(os) alunas(os) em discutir os vídeos que tratavam de racismo, um dos tópicos tratados no livro didático. A motivação também parecia vir da mudança que o Professor Jonas propôs para o desenvolvimento das aulas: nem lousa, nem livro didático, para iniciar a aula após a apresentação do vídeo em torno da questão de racismo, mencionado no Capítulo 3 de meu trabalho. Assim, por meio

de diálogo, o Professor Jonas e a turma trocaram ideias sobre as duas músicas tratadas nos vídeos, e alguns alunos leram em voz alta, em português, os sentidos e impactos da temática, estendendo as perspectivas das composições musicais de Elza Soares e de Bia Ferreira para seus contextos.

Posteriormente, em mensagem trocada por *WhatsApp*, o professor explicou que complementou a discussão sobre racismo com atividades propostas no livro didático:

Jonas: Em relação às atividades, eu vou trabalhar com o tema, né, a questão racial no Brasil e, sim, as palavras relacionadas ao tema serão estudadas de forma... com os próprios exercícios. Nos próprios exercícios, a gente vai encontrando as palavras relacionadas ao tema e aí eles vão fixando essas palavras (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2020).

Nesse sentido, percebo que o Professor Jonas retomou a imersão no universo do livro, denotando uma convergência para a forma convencional de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, com enfoque lexical e gramatical. Com respeito à utilização de recursos tecnológicos, para a realização das atividades em sala de aula, para o Professor Jonas essa proposta implica grande desafio, tanto em termos de preparação da docência para o desenvolvimento das habilidades da escrita, compreensão oral e expressão oral, como da habilidade da leitura, já trabalhada nos anos anteriores à implantação da BNCCEM nas escolas. Sobre esse desafio o professor argumenta que:

Jonas: Em 2020 serão cobradas as outras três habilidades: a escrita... o *writing*, a compreensão auditiva que é o *listening* e a comunicação oral que é o *speaking*. Eu acho isso uma expectativa sem noção, uma vez que a gente trabalha numa escola para todos, entre aspas, [...] teriam que investir em algumas coisas. Primeiro, tecnologia... eu acho que falta muita tecnologia. Segundo a formação de professores [...] é usar essas tecnologias... e um espaço apropriado, que facilite o aprendizado do aluno (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

No entanto, em troca de mensagens, no segundo semestre do mesmo ano, para a realização das aulas em plena fase de distanciamento social devido à pandemia, o Professor Jonas explicou que recorreu ao uso do *WhatsApp* para esse tipo de aulas, demonstrando interesse pela elaboração de aulas de Inglês por meio desse aplicativo:

Jonas: O que ficou, o que tem ficado disso tudo foi descobrir quanto alguns aplicativos disponíveis na *internet* ajudam no processo ensino-aprendizagem. Por exemplo, o *WhatsApp. WhatsApp* é uma ferramenta que todo aluno tem, ou a grande maioria tem, no seu *smartphone*. Então, essa ferramenta, ela serve como um meio que não fica restrito somente entre as quatro paredes de uma sala de aula, e o quadro. Quadro, livro, e sala de aula. O *WhatsApp*, ele transcende esses passos, e foi muito útil para a maioria dos professores, especialmente para mim. Encontrei dificuldades em usar outras ferramentas e eu acredito que, mesmo depois que pudermos retornar à sala de aula com segurança, eu, particularmente, pretendo continuar utilizando o *WhatsApp* como ferramenta de ensino-aprendizagem (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2020).

Para aprofundar a discussão em torno do desenvolvimento das quatro habilidades, em tempos de incessantes avanços tecnológicos e da nova arquitetura do espaço de aprendizagem, além das quatro paredes da sala de aula, debruço-me sobre as concepções teóricas dos letramentos. Ao dar enfoque para a habilidade de leitura, primeiramente, ressalto que Luke e Freebody (1997) direcionaram os holofotes para uma perspectiva epistemológica social, acerca das formas de ensino e aprendizagem de leitura, como esses autores destacam:

ensinar e aprender a ler se trata de ensinar e aprender pontos de vista, expectativas culturais, normas de ações sociais e consequências [...] ler é uma variável social, que pode ser moldada, usada, aplicada para várias finalidades sociais⁷⁴ (LUKE; FREEBODY, 1997, p. 209, 213, tradução livre).

Nessa ótica, os teóricos apresentam uma concepção de *letramento crítico* que implica questionamentos e reflexões, no viés da crítica, acerca dos textos e dos valores sociais e noções culturais e discursos que os permeiam. Trata-se de uma visão de leitura textual construída não a partir de estruturas de informação neutra, mas sim de recursos culturais dos escritores e leitores, buscando criticamente identificar como, por que, e aos interesses de quem determinados textos podem servir⁷⁵ (Ibidem, p. 215; 218).

⁷⁵ Do original: Both writers' and readers' resources are cultural resources; they are not about representing and accessing neutral information structures [...] Critical literacy practices include an awareness of how, why, and in whose interests particular texts might work. To teach critical literacy thus encourages the development of alternative reading positions and practices for questioning and critiquing texts and their affiliated social formations and cultural assumptions.

_

⁷⁴ Do original: To circle back to our claims about social epistemology, teaching and learning to read is about teaching and learning standpoints, cultural expectations, norms of social actions and consequences [...] reading is a variable social practice, that can be shaped, used, applied to various social purposes.

Nessa ótica, a proposta de Educação de Línguas Estrangeiras, defendida em Monte Mór (2014) e em Monte Mór e Menezes de Souza (2006), leva em conta as noções teóricas dos letramentos críticos, as quais privilegiam a formação de jovens cidadãs(ãos) protagonistas de suas ideias e ações, a partir de uma educação que valoriza a pluralidade e a diversidade dos indivíduos, nos diversos contextos culturais.

Outrossim, Menezes de Souza (2011) lança a proposta de uma leitura de de si como um exercício de conscientização, segundo a perspectiva de Freire (2017) sobre uma leitura mais crítica de mundo. Desse modo, as(os) educadoras(es), em diálogo com suas(seus) alunas(os), são estimulados a se distanciarem da fixidez e naturalização conferidas às ideias que, materializadas em palavras com significação única e brutas⁷⁶ que resultam na construção de um mundo cindido, o mundo do "eu" voltado para si. Como contraponto à essa visão essencialista, uma questão já abordada no Capítulo 2 de meus estudos a partir de Arendt (2007), Freire (2017) desenvolve uma crítica à "objetividade dicotomizada da subjetividade" (FREIRE, 2017, p. 51), e elabora a máxima: "Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração". (Ibidem).

Em diálogo com Freire (2017), mais especificamente no que concerne a educação problematizadora (Ibidem, p. 86, 94), apoiado na conscientização sobre a conexão entre o "não-eu" coletivo e o "eu", sob as lentes críticas de Menezes de Souza (2011) temos o entendimento da amplitude do letramento crítico que implica desenvolver a conscientização de *aprender a escutar/ouvir*. Desse modo, esse mesmo linguista salienta que:

o letramento crítico não pode mais se contentar apenas em entender como o texto está *no mundo*; ele precisa entender como o texto e a *leitura do texto* estão *com o mundo* nos termos de Freire. Dito de outra forma, o processo de ler criticamente envolve *aprender a escutar* não apenas o texto e as palavras que o leitor estiver lendo mas também – e talvez mais crucialmente no mundo de conflitos e diferenças de hoje - *aprender a escutar as próprias leituras* de textos e palavras. Isso quer

_

⁷⁶ Em referência à reflexão de Duboc (2018, 55-56) sobre o discurso dos direitos humanos, a partir do poema de autoria de Vanessa Andreotti, sob o título *Brutal Kindness*, ou gentileza bruta, na tradução livre de Duboc. Sobre a temática desse poema, Duboc explicita se tratar de uma crítica ao "*revival* do neoconservadorismo que assola países europeus", com centralidade na questão da imigração na Finlândia, marcada por sofrimento advindo do rigor de "políticas favoráveis ao consenso, à normatividade, e à homogeneidade. No que tange os direitos humanos, essa mesma autora indaga: "haveria "leis universais da humanidade? Se sim, por que então se fez necessário judicializar certos princípios, torná-los leis? Qual seria a fronteira que separa a acolhida gratuita e aquele tipo de acolhida imposta, ou seja, a gentileza genuína de um lado e um outro tipo de gentileza do outro, uma gentileza bruta?"

dizer que ao mesmo tempo em que se aprender a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando (MENEZES DE SOUZA, 2011, s.p).

Essa é uma noção basilar que busco enfatizar, por acreditar ser esse exercício reflexivo sobre nós mesmos o que nos impulsiona a romper com a verticalização do ensino, fazendo emergir o diálogo, como propõe o pensamento freiriano, na crítica ao ensino bancário. A meu ver, esse processo de conscientização pode despertar o interesse das(os) professoras(es) por uma abordagem problematizadora do programa curricular, de forma a se distanciar da visão limitadora acerca das disciplinas, qual seja, uma visão rígida intradisciplinar, como verdade única sobre um mundo disciplinado, cristalizado e visto de fora.

Nessa perspectiva, podemos refletir sobre quais disciplinas abrangem temas acerca do Outro ou quais desenvolvem discussões sobre a construção da ideia de ser negro, para identificarmos como várias delas podem se relacionar, e como podem ir além das suas fronteiras, para uma abordagem transdisciplinar⁷⁷, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (2018).

Ao retomar a problemática das aulas do Professor Jonas, no que tange ao desenvolvimento de leitura segundo um modelo tradicional, com base nas explicitações de Luke e Freebody (1997) vem a percepção de risco de práticas de leitura acrítica, com o corolário de reprodução de sentidos em conformidade com o cânone. Consoante a essa busca de ruptura de uma visão de ensino e aprendizagem tradicionais de letramentos, Cope e Kalantzis (2009) trazem reflexões sobre as iniciativas do *New London Group*⁷⁸, que culminaram na

⁷⁷ Concepção de Bakhtin (1995; 2003), ampliada por Ferraz (2018).

⁷⁸ Cope e Kalantzis (1999, p. 4) narram que o *New London Group* se reuniu pela primeira vez em meados da década de 1990, para refletir sobre a situação e o futuro da Pedagogia de letramentos. Após um encontro em setembro de 1994, o *New London Group* publicou um longo manifesto (NEW LONDON GROUP, 1996) e, posteriormente, um livro (COPE; KALANTZIS, 2000b), delineando uma agenda para o que chamamos de uma "Pedagogia de multiletramentos" (COPE; KALANTZIS, 2009, p. 164, tradução livre). Ressalto que os componentes desse grupo, os quais trouxeram importante contribuição para práticas educacionais mais humanitárias e justas, são: Courtney Cazden, dos Estados Unidos; Bill Cope, da Austrália; Norman Fairclough, do Reino Unido; James Gee, dos Estados Unidos; Mary Kalantzis, da Austrália; Gunther Kress, do Reino Unido; Allan Luke, da Austrália; Carmen Luke, da Austrália; Sarah Michaels, dos Estados Unidos; Martin Nakata, da Austrália; e Joseph Lo Bianco que só teve participação nas discussões subsequentes. Tradução livre do original: *The New London Group first came together in the mid 1990s to consider the state and future of literacy pedagogy. After a meeting in*

criação da Pedagogia dos Multiletramentos, com centralidade nos estudos sobre linguagem em seu caráter plural, isto é, as dimensões multilíngue e multimodal.

Essa perspectiva partiu da percepção desses pesquisadores e educadores sobre as mudanças que estavam ocorrendo no mundo e no cenário das comunicações, na década de 1990, com especial atenção à ubiquidade da comunicação por meio da língua inglesa em âmbito global, culminando no surgimento de múltiplas variações da língua inglesa (*Englishes*). Somado a isso, como contraponto à normatização da construção de sentidos, esse grupo delineou um programa pedagógico de letramentos que permitisse o acompanhamento das demandas das "experiências diárias de construções de significados, que implicavam cada vez mais a negociação do discurso das diferenças" ⁷⁹ (COPE; KALANTZIS, 2009, p.166, tradução livre).

Para esses autores, a construção de sentidos implicava:

um desenho ou uma transformação do mundo social dinâmica e ativa, e suas formas cada vez mais multimodais, como modos de sentidos linguístico, visual, áudio, gestual espacial cada vez mais integrados na mídia diária e nas práticas culturais⁸⁰ (Ibidem).

Os autores apontam para a necessidade de lidar com essa multiplicidade de experiências e conhecimento e de expandir o repertório de construção de significados, de forma que a juventude estudantil estivesse preparada para um engajamento no mundo como cidadãs(os), trabalhadoras(es) e aprendizes, com agência, enfrentando as dinâmicas da nova economia. Nesse sentido, ao refletir

September 1994, the New London Group published an article-long manifesto (NEW LONDON GROUP, 1996) and then a book (COPE; KALANTZIS, 2000b) outlining an agenda for what we called a "pedagogy of multiliteracies".

⁷⁹ Do original: The world was changing, the communications environment was changing, and it seemed to us that to follow these changes literacy teaching and learning would have to change as well [...] We were interested in the growing significance of two "multi" dimensions of "literacies" in the plural—the multilingual and the multimodal [...] For all the signs that English was becoming a world language, it was also diverging into multiple Englishes [...] the everyday experience of meaning making was increasingly one of negotiating discourse differences. A pedagogy of multiliteracies would need to address this as a fundamental aspect of contemporary teaching and learning.

⁸⁰ Do original: [...] meaning making as a form of design or active and dynamic transformation of the social world, and its contemporary forms increasingly multimodal, with linguistic, visual, audio, gestural and spatial modes of meaning becoming increasingly integrated in everyday media and cultural practices.

sobre a dinâmica do capitalismo na contemporaneidade, os mesmos autores argumentam que

o Letramento demanda muito mais que as noções básicas de leitura e escrita na língua nacional [...] Padrões de exclusão permanecem endêmicos. Mesmo no coração da nova economia, aqueles que não conseguirem clonar a cultura corporativa e aderir ao seu falso igualitarismo – tornam-se estranhos para as pessoas que identificam suas diferenças [...]81 (Ibidem, p. 170, tradução livre).

No que tange à escrita, Cope e Kalantzis (2009) assinalam a presença dessa tecnologia no universo digital e argumentam que

Para toda mudança na direção do visual no novo ambiente das comunicações, entretanto, há outras retomadas da escrita — *e-mail*, *SMS*, e *blogging*, por exemplo [...] Qualquer que seja a perspectiva, a linguagem escrita não vai desaparecer. Trata-se, mais exatamente, do fato de [a escrita] vir se tornando mais acentuadamente entrelaçada com outras modalidades, e, de uma certa forma, se tornando mais semelhante a essas modalidades⁸² (Ibidem, p. 182, tradução livre).

O aporte teórico tratado em meu trabalho até aqui vem sinalizando a problemática da continuidade da presença da escrita que, no ambiente digital, por surgir de forma imbricada e diluída nas outras modalidades de linguagem culmina por acirrar a exclusão, dada a ubiquidade da *Internet* com os avanços da globalização. A partir desse entendimento, percebo a importância, para a formação docente, de abarcar-se a concepção de *expansão interpretativa* elaborada por Monte Mór (2018), a fim de estimular leituras que rompam com a leitura tradicional de textos, restrita à visão do autor e às ideologias que norteiam seu contexto, deixando de fora as diversas leituras que possam emergir, a partir do contexto das(os) alunas(os).

Com base em um projeto investigativo sobre a prática de leitura de alunas(os) da graduação, essa autora identificou a problemática da convergência interpretativa e elaborou o conceito de expansão interpretativa,

⁸¹ Do original: Literacy needs much more than the traditional basics of reading and writing the national language [...] Patterns of exclusion remain endemic. Even in the heart of the new economy, those who do not manage to clone to the corporate culture and buy into its feigned egalitarianism—people who find their difference makes them an outsider [...].

⁸² Do original: For every shift in the direction of the visual in the new communications environment, however, there are other returns to writing - email, SMS and blogging, for instance [...] Whichever way we look, written language is not going away. It is just becoming more closely intertwined with the other modes, and in some respects becoming more like them.

como ruptura ao tipo de leitura que ela define como *habitus interpretativo* (MONTE MÓR, 2018, p. 269). Esse conceito foi desenvolvido, como a própria autora destaca, a partir de sua articulação das teorias da hermenêutica desenvolvidas por Ricoeur (1977; 1978)⁸³ e da noção de Bourdieu (1996a) sobre o *habitus* linguístico⁸⁴ (Ibidem). Dessarte, no que concerne à problematização das práticas de leitura, Monte Mór (2018) explicita que:

Por meio de atividades específicas que propiciassem oportunidades para que os alunos expandissem as possibilidades interpretativas dos variados textos e contextos, indo além do *habitus interpretativo*, pretendia desenvolver um trabalho crítico e, consequentemente, as percepções críticas dos alunos (Ibidem, p. 169-170).

Ressalto ainda que na busca por interrupção da abordagem tradicional de interpretação de textos, Monte Mór (2018) também teve o respaldo dos conceitos de desconstrução e suplemento, desenvolvidos por Derrida (Ibidem, p. 170), uma questão que não é abordada em meu trabalho, por não haver espaço para aprofundamento desse conceito. Acrescento que os pensamentos dessa autora dialogam com as noções de Luke e Freebody (1997), acerca das várias formas de leituras textuais, no viés da crítica.

Essas perspectivas levam-me a retomar as propostas de Monte Mór e Menezes de Souza (2006) para as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), as quais dialogam com as perspectivas das teorias dos multiletramentos e novos letramentos. Segundo esses autores, tais teorias apontam para a possibilidade de inclusão digital com o desenvolvimento de cidadania, na medida em que dão centralidade à construção de sentidos da linguagem, nas diversas modalidades tecnológicas que permeiam o ambiente on-line (MONTE MÓR; MENEZES DE SOUZA, 2006, p. 97).

83 Segundo Monte Mór (2018, p. 269), a partir do exercício da suspeita, posteriormente assumido como hermenêutica crítica, esse filósofo desenvolveu uma crítica às "tradições interpretativas advindas das influências da religião e da tradição". No que concerne ao conceito de crítica, na

advindas das influências da religião e da tradição". No que concerne ao conceito de critica, na perspectiva de Ricoeur, essa teórica explicita que: "Para ele, a crítica resulta de um processo de ruptura que ocorre quando um círculo interpretativo sobre um determinado tópico se rompe e permite que a visão se expanda, dali surgindo uma certa *crise* nas certezas do círculo interpretativo até então predominante".

interpretativo ate entao predominante .

⁸⁴ Nessa ótica, Monte Mór (2018, p. 269) trata da problematização elaborada por Bourdieu (1996a) acerca da noção que ele definiu como *habitus* linguístico. Essa mesma autora explicita tratar-se de "convenções comunicativas que direcionam o leitor ou interlocutor para convergências interpretativas".

Esses teóricos partem da premissa de que a produção dessa linguagem pelos próprios usuários, a partir de uma conscientização crítica acerca da relevância das informações que os alcança no processo de busca na *internet*, pode viabilizar, além da "seleção daquilo que é útil e de interesse ao interlocutor, [...] a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem" (Ibidem, p. 97-98). Dessa forma, a expectativa é que as(os) professoras(es) considerem um planejamento de atividades em sala de aula de Inglês à luz das teorias dos multiletramentos e novos letramentos, visando a questionar as ideias subjacentes à abordagem desses conceitos, na aprendizagem de língua inglesa, como vislumbrado nos documentos educacionais oficiais.

A noção destacada por Monte Mór e Menezes de Souza (2006) refere-se a uma visão de língua como construto social contextualizado, de forma a ampliar as leituras textuais e de mundo, em âmbito global, regional e local. Portanto, para a interrupção de um ensino norteado por uma visão universal de língua e cultura, Monte Mór e Menezes de Souza (2006) salientam que

A concepção de heterogeneidade na linguagem e o uso complexo e contextualizado (isto é, em contextos específicos) de formas variadas da linguagem em comunidades diferentes inviabilizam o conceito anterior da linguagem em termos das chamadas "quatro habilidades" [compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita, e expressão oral] (Ibidem, p. 103).

Essas noções remetem-me aos comentários do Professor Jonas acerca dos desafios no desenvolvimento das quatro habilidades acima, e de sua apreciação pela continuidade do uso do aplicativo *WhatsApp*, mesmo em tempos pós-pandemia, com o retorno efetivo às aulas presenciais. Nessa ótica, Takaki (2018) argumenta que muito da escolha de uso desse aplicativo pelas pessoas deve-se ao fato de que "Seus usuários podem enviar textos ilimitados (imagens, vídeos, áudios, fotografia, textos em PDF) e fazer ligações gratuitas por meio de uma conexão com a internet".

Essa autora aponta, ainda, para a questão do desenvolvimento de senso de "pertencimento e conectividade em relação a uma dada comunidade, como a de familiares, colegas de trabalho ou amigos e, em alguns casos, clientes" (TAKAKI, 2018, p. 197; 199). Com a proposta de apresentar perspectivas alternativas que mais efetivamente apontem para espaços em que a juventude

estudantil, em conjunto com suas(seus) professoras(es), possa participar das atividades de aula com autoria, Takaki salienta que

O WhatsApp constitui uma ferramenta que pode viabilizar ensinoaprendizagem que integre as exigências de leituras de textos pela construção significativa de sentidos. A arquitetura de uma sala de aula, por si só, pode engessar os moldes de interação [...] Para além do formato tradicional e linear, no ambiente do WhatsApp, o professor cria condições para os alunos tomarem iniciativa, cada um a seu estilo e tempo. Se pensarmos em expansão de valores esses não são poucos: atração, prazer, facilidade de manuseio, humor, inclusão, participação [...] (Ibidem, p. 217-218).

Os aspectos importantes assinalados por Takaki (2018) que aguçam meu interesse por mais aprofundamento teórico, referem-se às noções de pertencimento e participação, por meio de atividades inclusivas, levando em conta as mudanças conceituais de espaço e tempo, a partir do acesso à *Internet*, em uma escala de crescimento exponencial, com a intervenção da Covid-19 no cotidiano das pessoas em todo o mundo. Assim, dou enfoque aos conceitos de *sociedade em rede* e *cultura da virtualidade real*, elaborados por Castells (1999).

Anteriormente, destaquei as noções de sociedade da normalização em Foucault (1979). Acrescento, ainda, a análise crítica desenvolvida por Monte Mór (2017), na esteira das perspectivas de Castells (1999) e Kalantzis e Cope (2012), sobre a relação entre tecnologia e escola, retomando as intervenções hegemônicas desde os primórdios da globalização, as quais culminaram na organização da sociedade à luz da prevalência da tecnologia da escrita (MONTE MÓR, 2017, p. 5-6).

A partir de Castells (1999), aprendemos que o século XX marcou a retomada da cultura audiovisual. Do entendimento da prevalência da escrita, esse teórico salienta que a invenção do alfabeto grego antigo, por volta do ano 700 a.C., possibilitou:

o preenchimento da lacuna entre o discurso oral e o escrito, com isso separando o que é falado de quem fala e possibilitando o discurso conceitual [...] foi o alfabeto que no Ocidente proporcionou a infraestrutura mental para a comunicação cumulativa, baseada em conhecimento. [...] Ao estabelecer - implícita e explicitamente - uma hierarquia social entre a cultura alfabetizada e a expressão audiovisual, o preço pago pela adoção da prática humana do discurso escrito foi relegar o mundo dos sons e imagens aos bastidores das artes, que lidam com o domínio privado das emoções e com o mundo público da liturgia (CASTELLS, 1999, p. 413).

Nesse aspecto, os estudos acerca das mudanças histórico-sociais das línguas, desenvolvidos por Kalantzis e Cope (2012), também dão enfoque ao que se referem como "segundo momento histórico", isto é, o da disseminação do processo de alfabetização no Ocidente, desde o século XV, o que marcou a centralidade do ensino-aprendizagem na leitura e escrita, em detrimento de uma visão de diversidade de línguas. No que concerne à escrita, esses autores salientam que

Filósofos e cientistas linguistas reconhecem que a escrita não é mera transcrição ou registro de pensamento. Nem mesmo se refere a um relato direto ou cópia da fala. É uma 'tecnologia' ou 'artefato' desenvolvido para uma forma específica de pensar e ser. As formas de pensar e experiências cotidianas das pessoas que vivem em culturas em que a fala é a principal forma de comunicação são muito diferentes daquelas peculiares das culturas dominadas pela escrita. Este aspecto tem grande relevância para o que consideramos ensino e aprendizagem de letramento apropriado, em nossa contemporaneidade⁸⁵ (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 37, tradução livre).

Kalantzis e Cope (2012), em consonância com o pensamento de Castell (1999), apontam na retomada da multimodalidade e, portanto, da diminuição da relevância da escrita como única forma de construção de sentidos. Assim, Kalantzis e Cope (2012) afirmam que

A escrita perdeu seu lugar especial como a forma mais efetiva de expressar sentidos através do tempo e espaço, uma vez que temos estas outras tecnologias para registrar e transmitir sentidos nos modos oral, áudio, visual e gestual. Por conseguinte, nos flagramos envolvidos constantemente em alternância de modo⁸⁶ (Ibidem, p. 57, tradução livre).

No que se refere à possibilidade de inclusão digital com desenvolvimento de cidadania, diante da possibilidade de acesso às diversas modalidades

⁸⁵ Do original: It has been established by philosophers and scientists of language that writing is no mere transcription or writing down of thought. It is not even a direct record or copy of speech. It is a 'technology' or 'artefact' developed for a specific way of thinking and being. The ways of thinking and the everyday experiences of people who live in cultures where speaking is the main form of communication are very different from those whose cultures are dominated by writing. This has great relevance as we consider what is appropriate literacy teaching and learning in our contemporary times.

⁸⁶ Do original: Writing has lost its special place as the most effective way to convey meanings across time and space, now that we have these other technologies to record and transmit oral, audio, visual and gestural meanings. As a consequence, we find ourselves constantly engaged in mode-switching.

tecnológicas que permeiam o ambiente *on-line*, como tratado em Monte Mór e Menezes de Souza (2006) e Takaki (2018), considero importante abordar a análise dos avanços das novas tecnologias sob a lente de Castells (1999).

Dessarte, ressalto que, dos estudos aprofundados acerca da revolução da tecnologia da informação, esse teórico elaborou o conceito de *sociedade em rede*, ao identificar um processo de inovação e criatividade de tecnologias que, de forma descentralizada, foram se agrupando em rede de empresas, organizações e instituições. A questão que busco destacar refere-se ao fato de esse mesmo autor apontar para as investidas da velha mentalidade no universo digital, na incansável luta pela permanência no poder. Nos termos de Castells (1999), aprendemos que

O surgimento da sociedade em rede implica a interação entre estas duas tendências relativamente autônomas: o desenvolvimento de novas tecnologias da informação e a tentativa da antiga sociedade de reaparelhar-se com o uso do poder da tecnologia, para servir à tecnologia do poder (CASTELLS, 1999, p. 99).

Segundo esse teórico, o problema do novo paradigma tecnológico reside no seu potencial de flexibilização, dado o constante cenário de mudanças por qual passa a sociedade contemporânea, como pontuado por Kalantzis e Cope (2012) acerca da sociedade em constante alternância de modo. No entanto, na perspectiva de Castells (1999), essa flexibilização apresenta aspectos positivos e negativos, na medida em que, como o autor explicita:

Tornou-se possível inverter as regras sem destruir a organização, porque a base material da organização poder ser reprogramada e reaparelhada [...] a flexibilidade tanto pode ser uma força libertadora como também uma tendência repressiva, se os redefinidores das regras sempre forem os poderes constituídos [...] é essencial identificar a lógica embutida no novo paradigma tecnológico (Ibidem, p. 109)

Há, ainda, o agravante da dificuldade de distinção entre as novas e as antigas tecnologias, devido à "crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado" (Ibidem). À vista do entendimento da importância da Internet como espaço que abarca novas formas de comunicação espontânea, Castells (1999) identifica o surgimento de "uma nova cultura: a cultura da virtualidade real". (Ibidem, p. 415). Ao apontar o caráter flexível da Internet, "a rede que liga a maior parte das redes" (Ibidem, p. 431), esse teórico assinala um aspecto positivo e outro negativo, na medida em

que se trata de um espaço que abarca "comunicação espontânea, não organizada e diversificada em finalidade e adesão [...] embora a desigualdade social se manifeste de maneira poderosa no domínio eletrônico" (Ibidem, p. 439; 441).

No contexto da sociedade paulistana, por exemplo, isso se revela com nitidez, já que a gravidade da desigualdade manifesta-se nos mundos *off-line* e *on-line*. Segundo as pesquisas sobre o acesso de usuários à *Internet*, na região metropolitana de São Paulo, em 2019, conduzidas pela Fundação Seade, em conjunto com o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br/Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR- NIC.br)⁸⁷, em áreas de alta vulnerabilidade, aproximadamente 25% dos usuários utilizaram a *web* para estudo por conta própria e atividades de trabalho; já, nas áreas de baixa vulnerabilidade, a porcentagem de utilização da *web* para estudos por conta própria foi de aproximadamente 45%, e aproximadamente 35% a utilizaram para atividades de trabalho. Esses institutos de pesquisa explicitam que

Essas modalidades não incluem a realização de cursos a distância, reportada por 13% dos entrevistados, mais frequente nos segmentos de baixa vulnerabilidade (15%) do que nos estratos de alta vulnerabilidade (5%). Estudar a distância é um dos maiores desafios impostos pela pandemia e a pesquisa aponta que os mais vulneráveis saem em desvantagem, em grande medida, pela maior dificuldade de acesso às TICs (SEADE; CETIC.BR/NIC.BR, 2020, p. 3).

A questão da exclusão digital leva-me a considerar a análise crítica de Ferraz (2018) sobre as práticas dos multiletramentos, e o uso das tecnologias digitais para a realização de atividades voltadas para a educação de LI. Com base na experiência de práticas desenvolvidas nas aulas da graduação, Ferraz (2018) argumenta que

A prática, além de multiletrada (devido à multimodalidade, mas também devido às discussões sobre a construção de sentidos imagéticos/corporais), mostrou que um trabalho com os ML não necessariamente depende das novas tecnologias digitais: nessa atividade, utilizamos, apenas, os nossos corpos [...]. As novas tecnologias digitais não estão

⁸⁷ Dados extraídos do artigo de título Acesso e uso individual da internet no Estado de São Paulo. Publicação em agosto de 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1lr6uZ9E77liOccaplkT4BXcrc5Chw5cF/view?usp=drivesdk≥. Acesso em: 25 maio 2021.

disponíveis para todos e, nessa complexa balança da exclusão e inclusão, é preciso retomar as discussões sobre classe, política e poder. Como vimos, podemos realizar um trabalho de discussão (epistemológica e ontológica) sobre os ML [Multiletramentos] [...] trabalhar com os ML não significa necessariamente ter um laboratório de informática ou alunos com *ipads/laptops* em suas carteiras (FERRAZ, 2018, p.79; 81) .

A proposta desse pesquisador e educador é muito pertinente para o exercício reflexivo-crítico sobre as marcas prescritas das identidades, segundo uma visão de língua inglesa de caráter rígido, fixo e homogeneizante, visando ao branqueamento dos corpos, das formas de ser, pensar e agir. Esse tipo de abordagem remete-me à questão lançada por Arendt (2007) e citada anteriormente neste trabalho: "se o homem deve ajustar-se à máquina ou se as máquinas devem ajustar-se à natureza do homem". Nesse sentido, a partir de Ferraz (2018), somos impulsionados a problematizar a rigidez das práticas alicerçadas na proposta, grosso modo, "ou isso ou aquilo", e pensar em abordagens híbridas das práticas off-line e on-line, quando viáveis.

Nesse aspecto, retomando o argumento de Arendt (1979) acerca do direito de ter direitos - questão também tratada aqui anteriormente -, acredito ser pertinente pensar nesse tipo de abordagem, visando a um posicionamento dos órgãos governamentais responsáveis para disponibilizar, efetivamente, os recursos tecnológicos necessários para cada escola pública, de forma a cumprir o estabelecido nos documentos educacionais oficiais, em específico, a BNCCEM (2018).

Apesar das dificuldades enfrentadas pelas comunidades escolares do setor público, é essencial resistir e persistir na luta pelo acesso ao que, por lei, é de direito das(os) jovens estudantes, de forma a não ficarem do lado de fora do mundo *on-line* que, em tempos atuais vem dominando o cotidiano pessoal e profissional das pessoas, com toda força e velocidade. À vista disso, retomo a discussão em Ferraz (2018) sobre a relevância dos multiletramentos na educação de LI no Brasil. O autor explicita que

[...] antes de serem práticas pedagógicas, os ML devem ser entendidos como epistemologias/ontologias e, nesse sentido, é a preparação do professor (suas leituras e entendimentos dos ML) que vai determinar se os ML são, inclusive, adequados para o seu contexto local (FERRAZ, 2018, p. 76).

Dessa premissa vem o entendimento da importância de professoras(es) de línguas problematizarem a lógica que norteia a noção de multiletramentos, contemplada na BNCCEM. A partir das orientações de Ferraz (2018), entendemos ser necessário

Problematizar chamo de Multiletramentos 0 que neoliberais/capitalistas: até que ponto não estamos transformando os ML em mais uma metodologia/pedagogia inovadora e, nesse sentido, um produto de mercado a ser cooptado pelas escolas de idiomas, entre outras? É fato que os ML são pedagogias, mas ser mais uma proposta pedagógica de utilização de vídeos, aulas de música, jogos e dinâmicas não basta (o método comunicativo faz isso há décadas) [...] não tomar as novas tecnologias digitais e suas promessas de conectividade global e de provimento ilimitado de informações (e conhecimento?) como algo naturalizado. Devemos também repensar os papéis e espaços que damos às tecnologias em nossas vidas cotidianas (FERRAZ, 2018, p. 82-83).

O argumento desse autor está em diálogo com a perspectiva de Luke (2004) acerca da formação docente sob a ordem neoliberal. Na concepção de Luke (2004), o ensino pode ser entendido como um trabalho artesanal⁸⁸. No tocante à governança neoliberal, partindo do pressuposto de que o ensino implica inevitavelmente um trabalho em torno de texto e discurso, o teórico lança sua crítica ao reducionismo do papel das(os) professoras(es) como

gerenciadores, recicladores e re-mediadores em potencial dos produtos textuais. Eles [professoras e professores] podem atuar como codificadores e ventríloquos para as mensagens já escritas e codificadas do currículo já pronto e ofertado. A esse respeito, a pedagogia mercantilizada implica uma coequação do trabalho das(os) professoras(es) e do consumo das(os) professoras(es)⁸⁹ (LUKE, 2004, p. 165).

⁸⁸ Do original: *Drawing of from preindustrial economies we can of course define teaching as "craft"*. (LUKE, 2004, p. 161). Acrescento que, ao refletir sobre as economias pré-industriais, esse teórico explicita que a metáfora da artesania implica: "O direito do indivíduo de selecionar e trabalhar com materiais, combinar e modificar esses recursos materiais, ter autonomia para o design, para a visualização e para moldar os melhores artefatos que são criados, para produzir produtos diversos em lugar de produtos uniformes, a partir dos recursos disponibilizados" (Ibidem, p. 162). Do original: *The metaphor of craft implies one's right to select and work with materials, to combine and modify these material resources, to have autonomy in design, in envisioning, and shaping the ultimate artefacts that are created, and in making varied rather than uniform products given available resources.*

⁸⁹ Do original: As teaching is necessarily text/discourse work, teacher become the handlers, recyclers and potential 're-mediators' of textual products. They may act as ciphers and ventriloquists for the already written and coded messages of packaged curriculum. In this regard, marketized pedagogy involves a co-equation of teachers' work and teachers' consumption.

Essa asserção remete-me às aulas ministradas pelo Professor Jonas, caracterizadas pela centralidade no livro didático, sem buscar identificar os interesses das(os) alunas(os) pelas temáticas das lições, e sem propor reflexões críticas sobre os temas. Esse tipo de abordagem tradicional, com predominância da visão de mundo e da noção de verdade e ética contidas nos livros didáticos, requer mudanças, uma vez que, segundo a BNCCEM, no que concerne ao conceito dos novos letramentos, trata-se de uma nova mentalidade sob uma ética diferente. De acordo com o texto desse documento oficial, há uma abordagem de linguagem com novos gêneros, como, por exemplo, "post, tweet, meme, political remix, tutoriais em vídeo", e novas ações como: "curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remixar, curar, colaborar etc." (BRASIL, 2018, p. 478-479).

Dessarte, retomo a análise desenvolvida por Monte Mór (2017) sobre as possíveis mudanças no conceito do espaço escolar e curricular, diante das investidas das culturas juvenis com o acesso às novas tecnologias digitais. Ao articular, a partir de Lankshear (2002), a epistemologia de *performance*⁹⁰ que permeia o mundo *on-line*, Monte Mór (2017) salienta que "há uma nova geração [...] que, diante do acesso às tecnologias digitais, sente-se completamente à vontade para aprender por meio da tentativa e erro" (MONTE MÓR, 2017, p. 11).

Na percepção dessa autora, uma vez que tais epistemologias implicam "o fazer mesmo na ausência de modelos ou aprendizagem institucional prévia", torna-se necessário persistir nas discussões "acerca da escola, universidade, escolarização, ensinar e aprender (Ibidem). Portanto, temos o entendimento de que há uma demanda de formação docente preparada para acompanhar os avanços tecnológicos e as novas perspectivas de aprendizagem da juventude contemporânea. É ainda necessário, no entanto, problematizar a questão de

⁹⁰ Da crítica à visão tradicional de conhecimento como "um ato que realizamos sobre algo já existente, e a verdade pertence ao que já é, essa teórica cunha o termo epistemologia de performance, em referência ao "saber como uma habilidade de desempenhar – no sentido entendido por Wittgenstein como: 'Eu agora sei como prosseguir' (LANKSHEAR, 2002, p. 10)." Do original: [...] much of the knowing that is involved in the new spaces might better be understood in terms of a performance epistemology- knowing as an ability to perform- in the kind of sense captured by Wittgenstein as: "I now know how to go on".

performance escolar, mais especificamente, no que cabe ao desenvolvimento da habilidade linguística.

O aspecto importante sobre os novos letramentos e a epistemologia de performance, a partir de Knobel (2002), diz respeito à percepção de Duboc (2012) da necessidade de colocar foco não nos acessórios tecnológicos, mas sim nas questões epistemológicas que permeiam o ambiente digital. Essa mesma teórica argumenta: "o que constitui o "novo" nos novos letramentos não advém do simples uso dos aparatos tecnológicos, mas sim, de um processo de reconceituação sem precedentes quanto ao que vem a constituir sujeito, conhecimento, língua e, consequentemente, pedagogia (DUBOC, 2011a apud DUBOC, 2012, p. 78)." Portanto, apoiada nessa perspectiva de Duboc (2012), ressalto que Monte Mór (2017) aponta para a noção de que a aprendizagem do usuário das tecnologias digitais não requer um conhecimento a priori.

Ainda com esse enfoque, destaco que Gee (2005) propõe um processo de aprendizagem outro, com base na identificação de jogos *on-line* que atendem aos interesses, valores e identidade dos jogadores, além de viabilizar a integração do conhecimento desses jogadores com o conhecimento dos personagens do jogo. Trata-se de uma experiência embasada no princípio de aprendizagem, em que a "*performance* precede a competência. Dessa forma, o jogador culmina por desenvolver competência por meio de tentativa, erro, e devolutiva, e não ao mergulhar em muito texto antes de iniciar a atividade"⁹¹ (GEE, 2005, p. 14).

Nessa ótica, ao comparar esse tipo de aprendizagem no ciberespaço com o modelo convencional de aprendizagem no espaço escolar, Gee (2007) argumenta que a falta de oportunidade de experimentar a sensação de poder agir em um domínio ou de desejar adquirir competência em determinada área resulta na falta de motivação das(os) alunas(os) para estudar e desenvolver competência. Segundo o teórico:

⁹¹ Do original: In the game [The] virtual characters [...] know part of the task [...] and the player must come to know another part [...] It allows the player to begin to act, with some degree of effectiveness, before being really competent – "performance before competence." The player thereby eventually comes to gain competence through trial, error, and feedback, not by wading through a lot of text before being able to engage in activity.

As escolas geralmente insistem que a/o aprendiz estude arduamente, torne-se competente (o teste comprova!), e então desempenhem (e, contudo, a pesquisa mostra que elas/es geralmente não conseguem realmente fazer nada além de responder a questões de testes) [...] todos os fatos e informações que a/o aprendiz está estudando teriam muito mais sentido se a/o aprendiz tivesse tido oportunidades para ver como [os fatos e informações] se aplicavam ao mundo da ação e experiência. Sem isso, [os fatos e informações] são "apenas palavras" para a/o aprendiz⁹² (GEE, 2007, p. 111).

Com base nessa perspectiva, temos o entendimento da importância de uma atitude docente que busca por abordagem curricular com foco nos desempenhos das(os) alunas(os) em relação às temáticas das aulas de língua inglesa, em específico, de forma a estimulá-las(os) a buscarem informações adequadas às suas ideias, para discussão com o grupo, ou mesmo a criarem suas próprias páginas e *blogs*, para estenderem o tema com o grupo escolar e outras pessoas com senso de colaboração.

A partir dessa abordagem, surge, então, a possibilidade de as(os) professoras(es) abrirem espaço para as(os) alunas(os) identificarem se há algum interesse em desenvolver competência pertinente à área da temática em pauta. Trata-se de refletir e agir afirmativamente como educadoras(es) fundamentadas(os) na concepção da epistemologia de *performance*, na percepção de que as(os) alunas(os) têm potencial em ponto de emergir, se oferecidos a oportunidade, o espaço e o tempo, e de que têm o direito de aprender de forma prazerosa, em clima de mais leveza.

Enfatizo, ainda, que Gee (2004) compara esse conceito nos ambientes de sala de aula e nos portais da *internet*, com base na noção de geradores que, segundo esse autor, referem-se a qualquer coisa que dá algum conteúdo ao espaço⁹³ (p. 75). Gee (2004) argumenta: "alguns portais são fortes geradores [...] em salas de aula, raramente o gerador central (o livro didático ou o programa curricular é modificado ("fragmentado") continuamente, de acordo com os

⁹² Do original: Schools usually insist that learners study hard, become competent (the test shows it!), and then perform (and, yet research shows they usually can't actually do anything beyond answer test questions) [...] all the facts and information the learner is studying would make a lot more sense if the learner had had any opportunities to see how they applied to the world of action and experience. Without that, they are "just words" for the learner.

⁹³ Do original: Whatever gives the space some content, I will call a generator.

desejos, prazeres, desprazeres, ações e interações das/dos estudantes⁹⁴ (GEE, 2004, p. 80, tradução livre)."

Dessa forma, nesta seção em torno do novo paradigma tecnológico na era da sociedade em rede, destaco a importância de a formação de professoras(es) de LI visar à ampliação da perspectiva de ensino de Línguas para uma perspectiva de educação de Línguas à luz dos letramentos críticos, multiletramentos e novos letramentos. Nessa ótica, a expectativa é de que o processo educacional tradicional, realizado no universo off-line ou on-line, seja interrompido, de forma que seja também interrompida a própria ideia de processo, sob um reducionismo modernista, criticada em Arendt (2007). A expectativa é de uma abordagem educacional que implique persistentes questionamentos e reflexões críticas acerca da lógica subjacente aos recursos tecnológicos digitais, elencados para a elaboração das atividades educacionais.

Assim, o estímulo a iniciativas das(dos) alunas(os) de realizarem entre colegas e professoras(es) troca de saberes, de conhecimentos e de ideias acerca de ações, visa à desconstrução das perspectivas hierarquizantes que privilegiam a noção de significado universal, de uma ética única, perpetuada por meio das regularidades dos discursos, da continuidade das tradições. Fundadas em perspectivas outras, essas iniciativas visam à construção de sentidos de forma significativa e transformadora, nos diferentes espaços: seja em sala de aula, seja fora dela, seja no ciberespaço. Ressalto, ainda, a necessidade de esses espaços serem constantemente desconstruídos e problematizados.

4.2 Sobre atitude curricular e educação intercultural

Ao longo deste Capítulo, dedico-me à uma abordagem das concepções de teóricos críticos sobre a problemática em torno de um projeto educacional com um programa curricular desenhado para o alcance de metas estabelecidas por ordens neoconservadoras e neoliberais, sob ideologias com raízes no

⁹⁴ Do original: In classrooms, rarely is the core generator (e.g. the textbook or the curriculum guide) modified ("patched") in an ongoing way based on student desires, pleasures, displeasures, actions, and interactions.

pensamento moderno e, por conseguinte, inibidoras de ações com protagonismo e espírito colaborativo por parte de jovens estudantes.

Destaco que, no que concerne aos objetivos educacionais oficiais estabelecidos para a etapa do Ensino Médio - segundo o Art. 35-A, § 7°, LDB /2017-, cumpre à escola garantir que as(os) jovens tenham os recursos de aprendizagem necessários para a construção de conhecimentos e produção de sentidos, em consonância com as demandas da sociedade contemporânea, a partir de estímulos ao exercício reflexivo e interpretativo, ao protagonismo e às atitudes de colaboração e exposição de ideias:

a escola que acolhe as juventudes tem de garantir o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, promovendo a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (LDB, Art. 35-A, § 7°), por meio: da firme convicção na capacidade que todos os estudantes têm de aprender e de alcançar objetivos que, à primeira vista, podem parecer além das suas possibilidades; da construção de "aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea", como definido na Introdução desta BNCC (p. 14); do favorecimento à atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos; do estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal, profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida; e da promoção de atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral (BRASIL, 2017, p. 463-464).

Porém, diante de tais demandas, surge também a preocupação sobre o risco de professoras(es) de Inglês assumirem suas funções com atitude acrítica e rigorosamente alinhados com as orientações curriculares dos documentos educacionais oficiais para essa disciplina, acabarem por dar continuidade à reprodução da visão tradicional de língua hegemônica eurocêntrica, elencada como ferramenta homogeneizante das formas de pensar, ser e agir dos sujeitos.

À vista disso, destaco que, em consonância com a crítica à predominância da visão estanque de uma proposta curricular para a área de Línguas Estrangeiras, em tempos de crescente avanço tecnológico digital, Duboc (2013) defende a busca, da parte de professoras(es), de uma atitude curricular⁹⁵ que

⁹⁵ Duboc (2013, p. 60) retoma o conceito de atitude curricular a partir de Duboc (2012), o qual que se "práticas de ensino que estariam fundamentadas em noções como resposta, perspectiva

viabilize, da parte de suas(seus) alunas(os), ações empreendedoras e com protagonismo, e explicita que

[...] se consideramos estes elementos [resposta, perspectiva, e interpretação] importantes para serem abordados em nossas práticas de ensino, poderíamos propor ações práticas dentro de nossos contextos educacionais. Essas práticas de ensino referem-se ao que eu chamo de *atitude curricular* (DUBOC, 2012), que poderia emergir ou entre as brechas dentro das salas de aula ou ser previamente planejada pelas(pelos) professoras(es), de acordo com um conjunto de escolhas conceituais e metodológicas.⁹⁶ (DUBOC, 2013, p. 60-61, tradução livre).

Na esteira das análises críticas, abordadas anteriormente, de uma convergência de práticas pedagógicas aos padrões linguísticos, Duboc (2013) desenvolve reflexão sobre o risco de doutrinação, da parte das(dos) docentes, no desenvolvimento de agência, e lança a seguinte pergunta: "Como alguém sabe o limite entre a intenção de alguém para desenvolver agência do outro e seu anseio de se tornar um agente transformador?" (Ibidem, p. 61, tradução livre). Essa indagação remete-me à visão transformadora de Andreotti (2014) acerca da relação eu⇔outro, e identifico um diálogo de Duboc (2013) com essa

e interpretação como novo elementos em uma educação assim chamada pós-moderna.". Tradução livre do original: teaching practices that would be based on the notions such as response, perspective, and interpretation as new elements in a so-called postmodern education. Ressalto que, a partir de Duboc (2012, pp. 71-72) entendemos que a mesma autora passou por uma mudança de perspectiva em sua pesquisa, na medida em que ao deixar de "repensar um "currículo moderno"", como a mesma sublinha, concebeu a ideia de atitude curricular nas brechas da formação do professor de inglês. No que concerne a esse conceito, aprendemos que sua elaboração partiu do próprio "lócus de crítica" dessa autora, como a mesma salienta e, entendemos que o ponto central desse conceito foi o enfoque em ações pedagógicas , "partindo do que tínhamos, do que víamos, do que ouvíamos, surgindo então a hipótese de que a desconstrução almejada no trabalho de letramento crítico viria ocorrer nas brechas das salas de aula por meio da atitude deliberada minha [e de Isis] sempre que julgávamos conveniente ou necessário. Assim, foram os momentos [como os descritos acima] que me levaram aos poucos às escolhas teóricas e práticas, culminando na ideia de atitude curricular. Vale já dizer que essa atitude curricular nas brechas não ocorria de forma aleatória, mas se fundamentava em objetivos e princípios teóricos claros para mim [e para Isis].

⁹⁶ Do original: if we assume such elements [response, perspective, and interpretation] as important ones to be brought in our teaching practices, we might come up with practical actions within our educational contexts. Such teaching practices refer to what I call a curricular attitude (DUBOC, 2012) which could either emerge between the cracks [or gaps] within the classrooms or previously be planned by teachers in accordance with a set of conceptual and methodological choices.

⁹⁷ Do original: How does one know the boundary between one's intention to foster other's agency and their wish to become transformative agents?

autora, no que tange ao compromisso de busca por novos saberes, além dos limites de nossas zonas de conforto, além do nosso Eu.

Ainda, no que concerne à questão de identidade/alteridade, articulando a partir de Hall (2006), Duboc (2013) aponta para a problemática da valorização das ideias nacionalistas que implicam a supressão das diferenças culturais, de forma que essas diferenças sejam reduzidas a uma unidade, uma única identidade. Nessa linha de pensamento, essa teórica sinaliza "uma predominância alarmante de variedades hegemônicas e linguísticas em muitos dos livros de línguas disponíveis no mercado, revelando acentuada ênfase em linearidade, estabilidade e universalidade" (DUBOC, 2013, p. 59, tradução livre).

Essa proposta parte da perspectiva da BNCC para a etapa do Ensino Médio que, em seu discurso sobre a língua inglesa como língua global, abarca o conceito de *interculturalidade*, abordado desde o Ensino Fundamental, como citado anteriormente nesta seção.

É importante considerar que Walsh (2019) desenvolveu tal conceito lançando uma "noção de 'interculturalidade epistêmica' [...] como prática política, como contra-resposta à hegemonia geopolítica do conhecimento" (WALSH, 2019, p. 10). Segundo a perspectiva dessa teórica crítica, aprendemos que a emergência de conhecimentos outros construídos e circulados localmente leva em conta, necessariamente, trazer à luz a diferença colonial, criticar e ressignificar, de forma a viabilizar a emergência dos sujeitos. Mais especificamente, como a autora afirma:

a interculturalidade faz parte desse pensamento "outro" que é construído a partir do particular lugar político de enunciação do movimento indígena, mas também de outros grupos subalternos; um pensamento que contrasta com aquele que encerra o conceito de multiculturalismo, a lógica e a significação daquele que tende a sustentar os interesses hegemônicos (Ibidem, p. 20).

Ao trazer à mente as discussões teóricas em torno da condição de subalternidade de determinados grupos, tratadas ao longo de minha pesquisa,

⁹⁸ Do original: a striking predominance of hegemonic cultural and linguistic varieties in many of the language textbooks available in the market. It reveals such high emphasis on linearity, stability, and universality.

minha atenção deteve-se na crítica de Walsh (2019) aos discursos de interculturalidade e multiculturalidade articulados pelo Estado. Levando em conta que, anteriormente nesta seção, a problemática do multiculturalismo foi discutida, podemos aprender que, na perspectiva dessa teórica em diálogo com Mignolo, como ela mesma destaca, diferentemente da concepção de *interculturalidade* defendida pelos grupos subalternos a partir da crítica à racialização engendrada pela Modernidade, o discurso institucionalizado em torno do conceito de *interculturalidade* implica uma intencionalidade voltada para "um projeto de incorporação e divisão [...] um novo 'gancho' do mercado" (Ibidem, p. 23).

Ao articular, a partir da concepção de "inclusão vazia de 'lugar político" elaborada por Walsh (2019, p. 25), Menezes de Souza (2020)⁹⁹ explicita que se trata de "uma tentativa de inclusão de grupos pelo Estado, que já foram excluídos pelo mesmo Estado". O agravante, portanto, está no fato de essa investida não colocar foco na mitigação das desigualdades, mas sim, como esse mesmo teórico sublinha, visar a "benefícios políticos para quem está no poder, porque parece que fez um gesto de inclusão para os antes excluídos".

Menezes de Souza (2020) aponta os holofotes para o fato de as políticas educacionais, bem como a Constituição de 1988, em que pesem as considerações contempladas para a educação das comunidades indígenas, não buscar problematizar e interromper a invisibilidade desses povos marginalizados pela sociedade brasileira. Trata-se do que esse teórico afirma ser uma educação intercultural, diferente da proposta de Walsh (2019) de interculturalidade crítica, que o mesmo autor explicita referir-se a um movimento de baixo para cima, de forma que os povos em condição de subalternidade lutam não apenas pelo reconhecimento da diversidade cultural, mas, concomitantemente, pela problematização das estruturas de poder e interrupção das intervenções excludentes.

Ainda ressalto que, em consonância com esses pensamentos, Sousa Santos (2019) desenvolve uma crítica ao conceito de *tradução intercultural*, que

⁹⁹ Em debate no canal TV UFRB, sob o título *Interculturalidade e decolonialidade: trazer o corpo de volta e marcar o não marcado*, realizado em 28/09/2020. Disponível em: https://youtu.be/j4PpGnMtsxY≥. Acesso em: 01 jun. 2021.

se reduziria a uma "tradução interpolítica", sem trazer mudanças. Para além da perspectiva crítica eurocêntrica, esse mesmo teórico aponta para a necessidade de valorização da aprendizagem de grupos subalternizados, a partir das experiências de outros grupos oprimidos, na luta contra as hegemonias do Norte global. Como em Sousa Santos (2007), esse mesmo autor enfatiza ser "importante interpelar os processos de tradução intercultural do passado para fortalecer as possiblidades de tradução intercultural do presente" (SOUSA SANTOS, 2019, p. 295; 298).

Outra abordagem sobre o conceito de *interculturalidade* refere-se à noção de *educação intercultural* elaborada por Candau (2008):

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2008, p. 54).

Esse conceito me remete à perspectiva de Duboc (2013) sobre a noção de *atitude curricular* que implica um *redesign* do currículo pré-existente, como a autora explicita:

O *redesign* curricular local, isto é, minha própria atitude em relação a um currículo pré-existente, visando a oferecer às alunas e aos alunos possibilidades para interrupção e expansão de visão de mundo é, na verdade, uma reinterpretação de algumas das categorias apresentadas por Kalantzis e Cope (2008), bem como por Monte Mór (2008; 2011), da seguinte forma: experienciar o conhecido; experienciar o novo; conceitualizar/categorizar; identificar conexões locais e globais; expandir visões de mundo; transformar¹⁰⁰ (DUBOC, 2013, p. 62, tradução livre).

Com base nessas asserções, a expectativa é de que, por meio de um olhar crítico, e engajados em um projeto de desenvolvimento próprio, transformador, as(os) professoras(es) de inglês consigam identificar brechas (*cf.*

¹⁰⁰ Do original: The local curricular redesign, that is to say, my own attitude towards a pre-existent curriculum so that I would provide students with possibilities for interruption and world view expansion is actually a reinterpretation on some of the categories presented by Kalantzis and Cope (2008) as well as Monte Mór (2008, 2011) as follows: Experiencing the known; Experiencing the new; Conceptualizing/Categorizing; Finding local and global connections; Expanding worldviews; Transforming.

DUBOC, 2012), visando a interrupção do ensino de línguas nos moldes convencionais, que ensejam silenciamento e exclusão. Isso posto, entendo que o caminho outro a seguir nos conduz para um projeto de educação linguística.

Portanto, levando em conta as considerações sobre uma educação linguística respaldada na concepção elaborada por Pennycook (2001) sobre perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC)¹⁰¹, debruço-me sobre a análise crítica de Pennycook (2007) acerca a noção de *global Englishes*. Trata-se de uma concepção das variedades de inglês produzidas em diversas partes do mundo, com os avanços da expansão da globalização. Por meio de uma análise crítica do *hip-hop*, Pennycook (2007) busca problematizar o uso da língua inglesa por outras culturas, como ferramenta de comunicação global, salientando o risco de o inglês servir como ferramenta da dominação norte-americano-eurocêntricas

101 A partir de Pennycook (2001, p. 3), aprendemos que, por um lado, há uma versão fraca sobre a concepção da linguística aplicada, que trata de uma abordagem com enfoque na "aplicação da matriz de conhecimento (linguística) para contextos diferentes, principalmente no que concerne o ensino de línguas". Por outro lado, em uma versão forte, a linguística aplicada abordada pela linguística aplicada crítica não se trata de "uma mera aplicação de conhecimento linguístico para uso em cenários profissionais, tradução, patologia do discurso, letramento, e educação linguística", mas indo além dessa perspectiva, a linguística aplicada crítica é "um domínio de trabalho semiautônomo e interdisciplinar (ou, antidisciplinar, como destacado por esse autor) que, sem depender, articula a partir de áreas como sociologia, educação, antropologia, estudos culturais, e psicologia. A linguística aplicada crítica acrescenta muitos novos domínios a isso. Tradução do original: [...] a weak version because it renders applied linguistics little more than an application of a parent domain of knowledge (linguistics) to different contexts (mainly language teaching). The applied linguistics that critical applied linguistics deals with, by contrast, is a strong version [...] applied linguistics is an area of work that deals with language use in professional settings, translation, speech pathology, literacy, and language education; and it is not merely the application of linguistic knowledge to such settings but is a semiautonomous and interdisciplinary (or as I argue later, antidisciplinary) that draws on but it is not dependent on areas such as sociology, education, anthropology, cultural studies, and psychology. Critical applied linguistics adds many new domains to this.

No que concerne ao atributo antidisciplinar, Pennycook (2001, pp. 173-174) argumenta que: "Ao invés da visão de linguística aplicada crítica como uma nova forma de conhecimento interdisciplinar, eu prefiro uma abordagem de conhecimento antidisciplinar, como forma de pensar e fazer que está sempre questionando, sempre buscando novos esquemas de politização". Dessarte, aprendemos que essa perspectiva da linguística aplicada crítica demanda que se "evite qualquer construção de modelo estático". Diferentemente, trata-se de uma abordagem de língua e conhecimento que está sempre em movimento [...] é momento de simplesmente falar de linguística aplicada com uma atitude." Tradução do original: [...] rather than viewing critical applied linguístics as a new form of interdisciplinary knowledge, I prefer to view it as a form of antidisciplinary knowledge, as a way of thinking and doing that is always questioning, always seeking new schemas of politicization [...] I also argue that this critical applied linguistics needs to avoid any static model building and instead is an approach to language and knowledge that is always in motion [...] it is time to just talk of applied linguistics with an attitude.

para "invadir, homogeneizar e destruir" as outras culturas. (PENNYCOOK, 2007, p. 96, tradução livre). No tocante a esse risco de reducionismo e apagamento de culturas não norte-americano-eurocêntricas destaco que, segundo esse linguista crítico:

a estrutura das variedades de inglês no mundo pode nos conduzir, de certa forma, a um entendimento dos processos de localização, embora seu foco nas variedades nacionais emergentes no 'círculo externo' limita e exclui as possibilidades de lidar com Outras manifestações de inglês¹⁰³ (Ibidem, p. 97, tradução livre).

No que concerne a questão de localização, aprendemos que se trata de um processo que implica, como esse teórico assinala, "relações complexas de classe, raça/etnia e uso de língua", na busca por autenticidade, ou seja, de que as pessoas sejam verdadeiras consigo mesmas, e valorizem "os contextos locais, línguas, culturas e compreensão do real". No entanto, mesmo autor aponta para o surgimento de uma tensão entre o processo de localização e a expansão de um ditame cultural, que assegura a convergência à certas noções de autenticidade. 104 (Ibidem, p. 98, tradução livre).

A partir das teorizações sobre o significado de ser verdadeiro consigo mesmo e o significado de real, Pennycook (2007) argumenta ser mais interessante considerar a perspectiva do *hip-hop* com maior enfoque não em um "sentido mais profundo de "ser verdadeiro consigo mesmo", mas sim na "visão de uso de língua para apresentar visões locais particulares do real". ¹⁰⁵ Assim, aprendemos que esse tipo de abordagem possibilita o entendimento da noção

¹⁰² Do original: [the steady creep of English into other cultures] invading, homogenizing, destroying [...].

¹⁰³ Do original: the world Englishes framework can take us some way towards an understanding of processes of localization, though its focus on emergent national varieties in the 'outer circle' limits and excludes the possibilities of dealing with Other Englishes.

¹⁰⁴ Do original: Localization inevitably involves complex relations of class, race/ethnicity, and language use [...] a tension between, on the one hand, the spread of a cultural dictate to adhere to certain principles of what it means to be authentic, and on the other hand, a process of localization that makes such an expression of staying true to oneself dependent on local contexts, languages, cultures and understanding of language use and localization.

¹⁰⁵ Do original: Hip-hop, I am therefore suggesting, presents a position on language and reality, which, [...] has always been concerned not so much with an inner sense of "being true to oneself" as with a vision of using language to present particular local visions of the real.

de ser 'verdadeiro consigo mesmo', não como "uma expansão global de uma ideologia de autogratificação", mas como um construto de "uma ideologia global que é sempre deslocada para formas locais de ser". (Ibidem, p. 102, tradução livre).

Minha atenção se deteve na abordagem desse linguista sobre o *hip-hop* no Brasil, a partir de Pardue (2004). Com base nessa articulação, aprendemos que *hip-hoppers* brasileiros assumem a responsabilidade de estimular a população para uma conscientização crítica sobre a produção de conhecimento e as noções legítimas acerca da realidade.¹⁰⁷ (Ibidem, tradução livre).

Essa questão me remete à aula de inglês, no início de 2020, em que o Professor Jonas buscou desenvolver uma discussão em torno da temática do racismo, com base nas composições musicais, em seus estilos diferentes, de Elza Soares e de Bia Ferreira. A partir de um exercício reflexivo em conjunto com a classe, o Professor Jonas sinalizou uma tentativa de diálogo e conscientização no viés da crítica, a partir de contextos locais que, visivelmente despertaram o interesse das(dos) alunas(nos). No entanto, das minhas observações das aulas ministradas por esse mesmo professor de inglês, no ano de 2019, destaco o enfoque no estudo e memorização de vocabulário proposto no livro didático. Considero a perspectiva de Sousa Santos (2019), sobre práticas reflexivas e performativas norteadas pelas epistemologias do Sul, uma alternativa outra para interromper com a primazia dada às práticas de memorização e recitação de textos escritos.

De meu interesse por entender o impacto dessas aulas, possivelmente alicerçadas na visão de ensino de LI tradicional que culmina por silenciar as(os) alunas(os), passo a refletir sobre minha conversa com as(os) alunas(os) do Professor Jonas, sobre o que acham da aula de inglês na escola. A partir dos depoimentos vem a percepção do anseio por diálogo, como mencionado abaixo:

1

¹⁰⁶ Do original: while 'staying true to oneself' may look from a perspective like the global spread of an ideology of self-gratification, it is far more interesting to look at this in terms of a global ideology that is always pulled into local ways of being.

¹⁰⁷ Do original: In his discussion of hi-hop in Brazil, Pardue (2004) suggests that hip-hoppers 'view themselves as social agents who force the Brazilian public to be more inclusive about what constitutes knowledge and legitimate perspectives on reality'.

Tiago: A aula de inglês daqui ela é boa mas, ela podia melhorar. Tipo ela poderia ter muito mais desenvolvimento pra ... Você poderia conversar com os alunos. Poderia ter aquele diálogo. É tipo ... trabalhar as áreas do inglês, que é a gramática, escutar a pronúncia, essas coisas. Então, é uma aula que é interessante, mas que poderia ter um melhoramento aí. (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

O colega André reforça o interesse por aulas mais interessantes, e pontua que:

André: Ah, eu acho que é uma aula boa, mas é como eles dizem pode melhorar mesmo. Até porque poderia ter umas coisas mais interessantes, porque tem muita gente que acha inglês muito difícil. Então, poderíamos ter atividades mais divertidas, para incentivar a gente aprender melhor inglês, e ter uma relação melhor com o professor sobre isso. (ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

A colega Gisela, por sua vez, salienta o enfoque no livro e exercícios. Ao refletir sobre as impressões dessa mesma aula, percebo como esse tipo de abordagem de ensino de LE/LI leva ao distanciamento, à falta de acolhimento, a partir de uma atitude da docência contrária aos projetos para uma educação linguística problematizadora e transformadora. Isso posto, destaco abaixo a visão dessa aluna:

Gisela: "Ah ... é tipo acho que não é muito rígido, né. É só livro e até vem com CD pra você escutar lá os exercícios. Mas, ninguém usa, sabe. Assim, eu acho que a matéria de inglês aqui na escola, fica uma coisa ah se você aprendeu, aprendeu. Se você não aprendeu, você procura atrás, depois. É tipo isso. É que a gente tem que procurar, como não é muito rígido, né, depois da aula, a gente tem que procurar outras formas, né, de reforçar essa língua, tipo o estudo dessa língua. ESCOLA ESTADUAL MUTUM DO CENTRO, 2019).

Duboc (2018) defende e estimula atividades de aulas de LI a partir de uma relação dialógica e respeitosa, entre educadoras(es) e educandas(os), visando um exercício reflexivo-crítico à luz concepção de Biesta (2013) para uma aprendizagem responsável, segundo os princípios da ética educacional que abarca o reconhecimento do outro. Essa mesma autora assevera que:

Partindo da premissa de que, na condição de professor, sou responsável pela resposta de meu aluno, eu devo eticamente agir diante daquilo que a MINHA subjetividade vê como algo a ser desconstruído, desvelado, e problematizado, denotando no final das contas, um inevitável e contraditório desejo de que o outro ressignifique sua verdade após atravessar o exercício de ler-se lendo, conforme

prevê o trabalho de letramento crítico (MENEZES DE SOUZA, 2011) (DUBOC, 2018, p. 69).

Apoiada nessas concepões, passo para uma abordagem das propostas para uma educação linguística, na busca por uma ação transformadora de ensino para uma educação de LI.

A partir de Jorge (2018), somos direcionados para uma proposta visando uma educação linguística com enfoque em LE, "marcada pela visibilização e valorização das identidades (de classe, de gênero, orientação sexual, geracional, dentre outras) dos estudantes e pela racialização da educação", e que também abarca o ensino de línguas com enfoque no desenvolvimento da comunicação oral, leitura e escrita (JORGE, 2018, p. 179). Outro aspecto que considero importante sobre as práticas educacionais, no viés da crítica, desenvolvidas por Jorge (2018) se trata da conscientização sobre "os conceitos de imperialismo e dominações linguísticas e as possibilidades de *dominar* uma língua estrangeira sem ser "dominado" por ela" (Ibidem, p. 183).

Nessa perspectiva de racialização da educação, também destaco a perspectiva de Nascimento (2019), o qual defende uma educação que vai além da reflexão, e priorize "uma visão que torne a ontologia do sujeito como o seu encontro entre sua identidade e o mundo ao seu redor, que lhe racializa¹⁰⁸ e lhe concede direitos ao passo que ele age no mundo" (NASCIMENTO, 2019, p. 113).

No tocante às questões em torno da diferença, a pesquisa de Windle (2018) dá centralidade às "desigualdades sociais ligadas às diferenças culturais e linguísticas" (WINDLE, 2018, p. 133). O aspecto de destaque sobre o trabalho desse pesquisador e educador tem como objetivo inicial um "trabalho crítico" que implica, nos termos desse teórico: "aprender com os meus alunos" e "construir uma comunidade interpretativa com eles, entendendo toda a aprendizagem como coletiva e política" (Ibidem).

Ainda, apoiada na proposta de Windle (2018) para uma aprendizagem coletiva, destaco a perspectiva de Takaki (2018) acerca de uma educação

¹⁰⁸ Nascimento (2019, p. 109) explicita que racializar [...] não é praticar racismo reverso (o que é uma improbabilidade histórica). Ao contrário, é uma forma de alertar ao sujeito branco que ele não é universal. É um modelo de desnudar o discurso da branquitude enquanto poder e dizer ao próprio branco que eles não são todos iguais e, entre eles, a proximidade com os povos colonizados mais racializados pode gerar represálias. É ser transmoderno sem sair pelas portas do fundo da modernidade.

transformadora a partir do uso do aplicativo *Whatsapp*, recurso tecnológico elencado como objeto da pesquisa dessa mesma autora. Takaki (2018) lança uma proposta de atividades desenvolvidas a partir de uma relação dialógica entre a escola e a academia, de forma a mesclar os saberes, habilidades e experiências das(dos) alunas(os) oriundos desses dois universos da educação. Desse modo, essa mesma autora estimula a docência para uma leitura dos programas curriculares, ampliada pela visão transdisciplinar que busca a interrupção da hierarquização e fixidez de um processo de ensino-aprendizagem de LE/LI convencionais.

Entendo que as noções transdisciplinares a partir dos autores supracitados são consoantes à perspectiva de Ferraz (2018). Acrescento que, no que tange a proposta para uma educação linguística, esse mesmo autor lança um conceito de *educação* "em contraposição a ensinar, ou um campo de saber e da atividade humana que engloba ensinar". (FERRAZ, 2018, p. 108). Outrossim, Ferraz (2019) trata da relação entre a educação linguística e o conceito de Educação através do Ensino de Língua Inglesa (*EELT- Education through English Language Teaching*), como esse mesmo autor denomina. Ferraz (2019) explicita que em contraposição às perspectivas descritivas, pautadas em uma trajetória linear para identificação e solução de problemas, a EELT prioriza "as epistemologias que abraçam a complexidade e as incertezas" (FERRAZ, 2019, s/p)."

Acredito que desse aporte teórico pude elencar noções basilares para pensar e agir efetivamente em prol da educação de LE/LI, levando em conta o aprofundamento dos estudos das políticas linguísticas, como defendido por Monte Mór (2013a).

Considerações finais

Considerando meu estranhamento inicial no que tange a virada radical de ensino de Línguas Estrangeiras (LE) para a priorização e obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa (LI), conforme estabelecido no texto da política educacional brasileira atual, a BNCC para a etapa do Ensino Médio, a BNCCEM, percebo que o arcabouço teórico norteador de meu trabalho direcionou minha leitura interpretativa dessa política educacional para questões de aproximação e distanciamento.

Refiro-me, mais especificamente, ao meu questionamento inicial em torno dos tipos de abordagens pedagógicas elencadas pelas professoras(es) de inglês das(dos) alunas(os), no nível do Ensino Médio, das escolas públicas do Estado de São Paulo, partindo do pressuposto de que a juventude estudantil, objeto de minha investigação, vem de famílias em sua maioria advindas das classes sociais desprivilegiadas e, portanto, subalternizadas. À vista disso, sob as lentes teóricas críticas de Monte Mór (2013a, 2018), o percurso do meu trabalho investigativo partiu de uma leitura interpretativa expandida da política linguística atual, abarcando as concepções teóricas críticas de *subalternidade* e *agência*, direcionando meu questionamento inicial para uma investigação das noções subjacentes à relevância dada ao ensino de LI, a partir da BNCCEM.

À luz dessas perspectivas teóricas, a minha aproximação dos trechos do texto constitutivo da BNCCEM implicou a problematização das determinações para o desenvolvimento das competências gerais, parte obrigatória para todas as etapas da educação brasileira, e aos discursos sobre a língua inglesa, expressos na parte flexível dessa política educacional, os Itinerários Formativos para a etapa do Ensino Médio.

Desse modo, a aproximação problematizadora do documento em questão se traduziu em um processo de desconstrução proposto por Monte Mór (2018, 2019), sinalizou a continuidade da presença do pensamento moderno nas práticas pedagógicas, como já alertava Monte Mór (2013a) em articulação a partir de Saviani (2011), sobre a existência de um projeto educacional brasileiro ainda permeado por ideias Iluministas. A partir dessa noção, me deparei com

possibilidades de perspectivas que podem, por um lado ensejar uma educação de língua inglesa transformadora, com valorização da visibilidade da juventude estudantil das escolas públicas de São Paulo, e do reconhecimento dos valores, crenças e saberes que cada jovem vai construindo e acolhendo em seu coração e mente, a partir de seu convívio com a família e com a sua comunidade.

Por outro lado, por meio de uma abordagem de leitura acrítica da atual política linguística, surge o risco de perpetuação da subalternização dessas(desses) jovens estudantes, na medida em que as(os) professoras(es) de LI entendam suas funções educacionais reduzidas a meros aplicadores das orientações expressas na BNCCEM e no programa curricular desenhado para as escolas públicas do Estado de São Paulo, o qual se apresenta alinhado com a política da educação atual.

O ponto que destaco diz respeito aos discursos atraentes da BNCC acerca da importância do desenvolvimento das competências gerais, e da abordagem de língua inglesa como língua global, para a formação de jovens cidadãs(ãos) para atuação com protagonismo e ética na vida social e no campo de trabalho. Nesse sentido, a ausência da problematização das concepções de conhecimento, de diferença, de cuidado de si, dos outros e do planeta, contempladas na BNCC para o desenvolvimento das competências gerais, podem culminar na valorização de um ensino de inglês, a partir de uma visão de língua neutra, constituída e constitutiva de valores culturais prescritos, assumidos como verdades únicas segundo as epistemologias e ontologias do Norte Global, nos termos de Sousa Santos (2007, 2019).

Do entendimento de que a centralidade da educação nas competências e na qualificação denota uma convergência de valores preconizados por meio de discursos neoliberais, como apontado por Monte Mór e Mórgan (2014), Monte Mór (2013b), Duboc e Ferraz (2018), identifico um diálogo desses teóricos com as perspectivas de Biesta (2010, 2013). Nesse quesito, enfatizo a necessidade de conscientização crítica da visão essencialista que gera a clivagem social. Refiro-me à fixidez das culturas imperialistas da noção de existência de um "nós", traduzido na figura suprema do homem branco europeu, de voz considerada como verdade única, separado de um "eles", diferentes do modelo eurocêntrico e, por conseguinte, assumidos como grupos inferiores.

Diante desse cenário de cisão que se estende até os tempos atuais, de forma infinitamente mais agravada, a partir da proposta de Monte Mór (2013a), aponto para a relevância da formação docente abarcar estudos das políticas linguísticas, ampliados pelas análises críticas de Spivak (2010), Andreotti (2007), Arendt (2007), Badiou (1995), Sousa Santos (2007, 2019) acerca do projeto civilizatório dos grupos sociais, considerados não globalizados. A compreensão de que se trata de um projeto desenhado para a total homogeneização dos indivíduos, me leva a mais uma vez enfatizar que, a partir de uma leitura acrítica da proposta da BNCCEM para a disciplina de língua inglesa, as(os) professoras(es) podem assumir uma atitude curricular traduzida em um tipo de ensino bancário, nos termos de Freire (2017).

Com esse tipo de abordagem de ensino de línguas, a docência como uma equilibrista na corda bamba, nos termos de Menezes de Souza et al (2019), enfrenta uma queda para dentro de um sistema educacional excludente. Refirome ao ensino de inglês pautado no conhecimento pré-existente que coíbe a construção de novos conhecimentos, e nega a existência de conhecimentos outros por parte das(dos) alunas(os). Essa ideia de verticalização do ensino, problematizada por Freire (2017), sinaliza a necessidade de uma *atitude curricular* outra, segundo a concepção de Duboc (2012, 2013).

À luz das teorizações apresentadas neste trabalho, é fundamental entender língua como um construto social, e como tal pode abrir espaço para ser problematizado. Assim, é a partir dessa conscientização que surge a questão de aproximação e distanciamento. A partir do diálogo entre os pensamentos de Monte Mór (2017) com os pensamentos de Castells (1999), Cope e Kalantzis (2000, 2009), e Kalantzis e Cope (2012) trago para minhas considerações a problemática do ensino de língua inglesa com enfoque no desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e comunicação oral, à luz do cânone eurocêntrico. Em outras palavras, ao aproximar-se e dedicar-se ao ensino de inglês com centralidade na gramática e estudo do léxico, as(os) professoras(es) acabam por se distanciar das realidades e dos interesses de suas(seus) alunas(os).

Na perspectiva de Nascimento (2019), essa atitude se traduz em estudo de linguagem que culmina por materializar o racismo. Destaco ainda que o argumento desse mesmo linguista me remete ao projeto linguístico arquitetado

a partir da LDB (1971) que, nos dizeres do mesmo autor, visa o letramento para as classes privilegiadas da sociedade brasileira, excluindo, por conseguinte, a comunidade negra, que representa a maior parte da sociedade brasileira.

Em tempos ainda marcados por negacionismo racial, aponto para a necessidade de um exercício reflexivo crítico e ação, entendida como reconceituação das concepções de sujeito, conhecimento, língua e pedagogia, como proposto por Duboc (2012). Nessa ótica, aponto para a premência de práticas nas aulas de inglês, elaboradas artesanalmente, como propõe Luke (2004), com enfoque na conscientização da juventude estudantil acerca dos tipos de sujeitos que, como efeitos e transmissores de poder (cf. Foucault,1979), acabam por se distanciar do outro, negar a existência do outro. Trata-se de um exercício de conscientização que parte da leitura crítica das próprias concepções e ações da docência, somadas a atitude responsável, como defende Duboc (2012, 2013, 2018) em articulação a partir de Biesta (2013).

Portanto, a busca por uma aproximação da realidade e dos interesses da juventude estudantil, foco de meu trabalho, implica um trabalho à luz dos letramentos críticos, os quais promovem um distanciamento da visão essencialista de ensino de língua, a fim de interromper com a crueza do discurso moderno acerca do Eu absoluto, deixando à sombra os discursos do outro da sociedade. À luz do pensamento de Menezes de Souza (2011), enfatizo que as(os) professoras(es) de inglês, das escolas públicas do Estado de São Paulo, podem se estimulados a valorizar o conceito de aprender a escutar/ouvir e aprender a se ouvir escutando, como contraponto à concepção de aprender a aprender, contemplada na BNCC.

Ainda, em diálogo com esse pensamento, destaco que Andreotti (2014), sinaliza a necessidade de uma *ressignificação* do aprender a aprender que implica sair da zona de conforto alicerçada nas similitudes, e experienciar de forma confortável a travessia para além da nós mesmos, em busca de novas concepções para a construção de *nova bagagem cultural*, como pontua essa mesma autora. A meu ver, no que concerne a organização da *nova bagagem* das(dos) professores de LI das escolas públicas brasileiras implica uma abordagem transdisciplinar, em contraposição às perspectivas lineares,

descritivas da educação à luz da Linguística Aplicada tradicional, que gera silenciamento e apagamento das formas de ser, pensar, falar e agir do outro.

Suponho que sob essas lentes críticas, que acrescento, valorizam a perspectiva da Linguística Aplicada Crítica (LAC) proposta por Pennycook (2001, 2007), surge a possibilidade de uma reconceituação, nos termos de Duboc (2012), da função docente para além de meros aplicadores de políticas linguísticas, como problematiza Monte Mór (2013a); para além da função de gerenciadores, recicladores e re-mediadores em potencial dos produtos textuais, como argumenta Luke (2004), o qual por meio dessa crítica traz a figura das(dos) professoras(es) como codificadores e ventríloquos para as mensagens já escritas e codificadas do currículo já pronto e ofertado, nos termos desse mesmo autor.

A partir dessa perspectiva transformadora, acredito ser interessante retomar a resposta afirmativa de Spivak (2019) à pergunta de seu aluno, acerca da possibilidade de existir subalternidade entre os subalternos. A meu ver, ao estender essa discussão para a questão da formação de professoras(es) de LI, a afirmação de Spivak (2019) sinaliza a necessidade de a docência buscar constantemente questionar as epistemologias e ontologias que norteiam as políticas educacionais e linguísticas, a fim de evitar uma posição de agentes dos mecanismos de repressão e exclusão, as formações discursivas, como problematiza Foucault (1979, 2008).

Nessa linha de pensamento, do entendimento de raça como formação discursiva, como salienta Hall (2006), suponho que a pergunta de Jorge (2014) acerca da importância da questão de raça na aprendizagem linguística possa ser um ponto de partida para o exercício de conscientização crítica segundo o pensamento freiriano. Com base nessas considerações, este trabalho busca, de alguma forma, poder contribuir com a ampliação de leituras críticas das políticas linguísticas brasileiras, na busca por uma educação de LE/LI, que além de desenvolver as habilidades de leitura, escrita e comunicação oral, promova a emergência e valorização das identidades das(dos) estudantes, levando em conta que a questão racial é temática fundamental para a aprendizagem de línguas.

Pensar em uma abordagem holística de educação linguística suponho ser possível à luz de perspectivas decoloniais, uma discussão para além dessa pesquisa. Brevemente, sugiro que os estudos para a formação de docentes da área de LE/LI sobre as políticas educacionais e linguísticas no Brasil, considerem um percurso investigativo delineado pela decolonialidade. Refiro-me à perspectiva crítica de Walsh (2018) sobre decolonialidade como um movimento serpentiforme. A relevância da figura da serpente é abordada na análise crítica de Parédéz (1964) sobre o conceito maia em torno da relação eu⇔outro, qual seja, *IN LAK' ECH*, isto é, em tradução livre, você é meu outro eu.

Ainda, consoante a esse movimento destaco diálogos entre os pensamentos de Sousa Santos (2019), com a elaboração do conceito de *performance*, segundo a perspectiva das epistemologias do Sul, e Mignolo (2014), com a elaboração do conceito de *gesto colonial*, como um movimento do corpo que carrega um sentimento ou/e uma intenção decolonial. Ao estender essas noções de práticas decoloniais para a conscientização crítica das concepções de língua, Duboc (2021) desenvolve o conceito de *atitude curricular* decolonial.

A caminhada das educadoras e dos educadores em busca de uma educação linguística justa e libertadora é árdua. Assim, como uma possível contribuição, meu trabalho busca salientar perspectivas educacionais que instiguem o interesse das professoras e dos professores de LI por uma leitura crítica da BNCC. O distanciamento das práticas que se traduzem em mera aplicação da referida política educacional, pode promover uma busca por aproximação de suas alunas e seus alunos, por meio de uma relação dialógica em oposição à verticalização do ensino.

A tentativa é mostrar a importância do acolhimento dessa juventude estudantil, oriunda de famílias em condição de vulnerabilidade, por meio de atitudes e práticas em sala de aula, que não sejam alicerçadas em prescrições, receitas e fórmulas únicas de ensino, mas sim, que garantam sua visibilidade, com respeito. Atitudes curriculares e práticas não para dar voz, mas sim reconhecer que essas jovens e esses jovens estudantes têm voz, têm o direito de expor seus pensares e saberes próprios, seus temores e dissabores das

lembranças das dores e penas ancestrais que ainda habitam muitos desses corpos.

Temos muito a aprender e compartilhar *com* essa juventude conectada às lutas de seu entorno e, de alguma forma, também conectada com o mundo via Internet. A troca de posições entre educador(a) e educanda(o) no decorrer das aulas pode propiciar um dinamismo tal que espaço e tempo passam para uma ordem infinita, dentro da rigidez e limite do espaço e tempo escolar convencional. Muitas ideias podem surgir e a aprendizagem envolve todas as(os) participantes.

Sendo a língua e as políticas educacionais e linguísticas construtos sociais em constante mudança, que educadoras e educadores de LI assumam plenamente a responsabilidade de conscientizar e formar jovens com visão crítica. Responsabilidade de acolher suas aspirações e prepará-los para mudar e transformar suas vidas. Responsabilidade de tornar a escola um ambiente prazeroso, um espaço onde a juventude estudantil, em específico do setor da educação pública, já sinta e experimente uma forma de vida digna na comunidade escolar, e de trabalhos escolares em consonância com seus interesses e contextos. Que possa ser essa a referência, o apoio para que essas jovens e esses jovens se lancem com dignidade, criticidade para uma participação na vida em sociedade e no trabalho, com protagonismo.

"Que espaço tem o desejo quando é tudo tão transparente?"

Claudia Durastanti em A estrangeira. Trad. Francesca Cricelli.

Referências



MÉDIO.

Disponível

em:

BNCC

ENSINO

http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jun. 2020.

BNCCE base>. Acesso em	•		enacionalcomum.mec.g	gov.br/a-
Diretrize	s Curricular gov.br/docm	es Nacionais do	Ensino Médio . Dispor 3-pdf/102481-rceb003-	
	completa	. Disponível e	da e Base Nacional em: < http://portal.me m: 10 jun. 2020.	
 < <u>https://www2.car</u> 357752-publicaca		egin/fed/lei/1970-1	Disponível 979/lei-5692-11-agosto m: 10 jun. 2020.	
 < <u>https://www2.car</u> 362578-publicaca		egin/fed/lei/1996/le	Disponível i-9394-20-dezembro-19 n: 10 jun. 2020.	
			Disponível <u>i-13415-16-fevereiro-2</u> sso em: 10 jun. 2020.	em: <u>017-</u>
 < <u>https://www2.ser</u> em: 04 out. 2019.			Disponível ndle/id/70320/65.pdf>.	
Lei 10.63 < <u>http://www.plana</u> jan. 2021.	•		<u>0.639.htm</u> >. Acesso en	n: 05
Lei 11.64 < <u>http://www.plana</u> Acesso em: 05 jar	<u>lto.gov.br/cci</u>		010/2008/lei/I11645.htr	<u>n>.</u>
 < <u>http://www.plana</u> Acesso em: 05 se	-		Disponível 018/2017/lei/I13415.htr	em: <u>n>.</u>
	gov.br/comp		Dúvidas . Disponív :le?id=40361#nem_10:	
-	gov.br/seb/a	-	nsino Médio . Dispon volume_01_internet.pd	
Parâmeti	ros Curricula	ares Nacionais pa	nra o Ensino Médio . Di 95-secretarias-112877	sponível

<u>educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>.</u> Acesso em: 04 out. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, 2008. p. 45-55.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. In: **A era da informação economia, sociedade e cultura**. Tradução Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 99; 413-441.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. '**Multiliteracies**': new literacies, new learning. London: Routledge, 2000. p. 1-25.

_____. 'Multiliteracies': new literacies, new learning. In: **Pedagogies**: an international journal, 2009. p. 164-195. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242352947. Acesso em: 11 maio 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Luciana de Oliveira da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 141-145, 184-201.

Declaração dos Direitos do Homem. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html. Acesso em: 14 mar. 2021.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34,1992. p. 105-127.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude curricular**: letramentos críticos nas brechas da formação de professor de inglês. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. p. 73-96.

Teaching with an Attitude: finding Ways to the Conundrum of a
Postmodern Curriculum. In: Creative Education. v.4, n.12B, Published Online in
SciRes, 2013. p.58-65. Disponível em: < http://www.scirp.org/journal/ce>. Acess
em: 10 jun. 2020.

_____. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MOR, Walkyria (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasi**l: trajetórias e práticas de professor(as)es universitárias(os). São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 13- 24.

Gentilezas brutas, acolá e aqui! por uma pedagogia da interrupção na formação docente. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria (orgs.). Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês . Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2018. p. 51-81.
Atitude decolonial na universidade e na escola por uma educação outra. (Decolonial attitude at universities and schools: towards an education 'other'). (De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas, 2020. p. 151-174.
DUBOC, A. P. M.; FERRAZ, D. M. Reading Ourselves: Placing Critical Literacies. In: Contemporary Language Education - Ler-nos lendo: o lugar dos letramentos críticos na educação linguística contemporânea. Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), 2018. p. 227-254.
FANON, Frantz. Os condenados da terra . Tradução José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968. p. 127-207.
Pele negra máscaras brancas . Salvador (BA): EDUFBA, 2008.194p.
FERRAZ, Daniel de Mello. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo? In: GUALBERTO, Clarice Lage; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; DOS SANTOS, Záira Bomlante (orgs.). Multimodalidade e ensino : múltiplas perspectivas. São Paulo: Pimenta Comunicação e Projetos Culturais, 2018. p. 63-85.
Educação linguística e transdisciplinaridade. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MOR, Walkyria (orgs.). Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professor(as)es universitárias(os). São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 105-

FERRAZ, Daniel de Mello et al. EELT – Education through English language teaching: potencialidades e limitações. In: FINARDI, K. R. et al. (orgs.). A diversidade de fazeres em torno da linguagem: universidades, faculdades e educação básica em ação. Campinas (SP): Pontes Editores, 2019. p. 63-85.

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. Direito e cidadania na Constituição Federal. Revista da Procuradoria Geral do Estado de São Paulo. 1997. Disponível em: http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/revistaspge/revista3/rev1.htm#: ~:text=A%20cidadania%2C%20na%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20brasile ira,referente%20%C3%A0%20participa%C3%A7%C3%A3o%20no%20governo >. Acesso em: 14 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução Luís Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1969]. p. 3-5; 21-79; 141.

A hermenêutica do sujeito. Tradução Márcio Alves da Fonseca e
Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 4-24.
Microfísica do poder . Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. < http://lelivros.love >, 1979. p. 23-41; 97-168. Disponível em:< https://drive.google.com/file/d/1HHIeZH0VyLvNIMMMZY39W-wCPAcSlahV/view?usp=drivesdk >. Acesso em: 22 fev. 2021.
FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido . 64 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017. 253p.
Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996. 52p.
GEE, James Paul. Situated language and learning : a critique of traditional schooling. New York; London: Routledge Taylor & Francis Group, 2004. p. 6-17; 70-82.
Why are video games good for learning? 2005. p. 1-26. Disponível em:< https://academiccolab.org >. Acesso em: 07 jun. 2021.
Pleasure, learning, video games, and life: the projective stance. In: KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. A new literacies sampler . (New literacies and digital epistemologies; vol. 29). New York: Peter Lang Publishing, 2007. p.95-112.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 3-24.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros**: verdadeiro, falso, fictício. Tradução Rosa Freire d'Aguiar; Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 7-16; 154-169.

GUHA, Ranajit. On some aspect of the historiography of colonial India. In: **Selected subaltern studies**, 1982. p. 37-44.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1982. p.3-58.

HAIDER, Asad. **Armadilha da identidade**: raça e classe nos dias de hoje. Tradução Leo Vinicius Liberato. São Paulo: Veneta, 2019. p. 7-94.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 7-66.

IBGE. **Dados sobre cor ou raça no Brasil**. In: Educa | Jovens. Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/população/18319-cor-ou-raca.html>. Acesso em: 19 mar. 2021.

IPEA. **Atlas da violência 2020**. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/24/atlas-da-violencia-2020. Acesso em 12 abr. 2021.

JORGE, Miriam. Critical literacy, foreign language teaching and the education about race relations in Brazil. In: **The Latin Americanist**. Southeastern Council on Latina American Studies and Wiley Periodicals. North Carolina, USA: The University of North Carolina Press, 2012. p. 79-89.

_____. As estradas menos seguidas: trajetória de uma linguista aplicada crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MOR, Walkyria (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professor(as)es universitárias(os). São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 175-186.

JORGE, Miriam; JORDÃO, Clarissa; JUCÁ, Leina. Discursos fascistas e educação linguística: desafios, diálogos e dissensos. In: **GEELLE DANIEL FERRAZ.** Encontro 5: GEELLE - Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras, 20 de novembro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mfacAErgiaM>. Acesso em: 19 nov. 2020.

KALANTZIZ, Mary; COPE, Bill. The 'Why of Literacies. In: **Literacies**. Port Melbourne, Australia: Cambridge University Press, 2012. p. 37-65.

LAFER, Celso. A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 13-35.

LANDIM, Denise Silva Paes. **Agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço**: desafios e possibilidades. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. p. 122-137; 194-195.

LANKSHEAR, Colin. **The challenge of digital epistemologies**. New Orleans: Draft paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2002. p. 1-11.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. 'New' literacies: technologies and values. In: **Teknokultura** - Revista da Cultura Digital y Movimentos Sociales, 2012, vol. 9, n. 1, p. 45-69. Disponível em: http://dialnet.unirioja.es. Acesso em: 08 jun. 2021.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (orgs.). **Dicionário gramsciano**. 2017. Tradução Ana Mara Chiarini; Diego Silveira Coelho Ferreira; Leandro de Oliveira Galastri; Silvia de Bernadinis. São Paulo: Boitempo, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas. In: **Métodos de coletas de dados**: observação, entrevista, e análise documental. São Paulo: EPU, 1986. p. 25-44.

LUKE, Alan. Curriculum, ethics, metanarrative: teaching and learning beyond the nation. In: **Educational policy, narrative and discourse**, 2005. p. 11-23.

LUKE, Alan; FREEBODY, Peter. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, Sandy; LUKE, Alan; FREEBODY, Peter. **Constructing critical literacies.** Teaching and learning textual practice. Cresskill, New Jersey: Hampton Press,1996. p. 185-222.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: **Formação de professores de línguas**: ampliando perspectivas. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2011. s.p. Disponível em:https://researchgate.net/publication/236003625 >. Acesso em: 06 jul. 2021.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade et al. **Parceria acadêmica e esperança equilibrista**: uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. Rio de Janeiro: Pensares em revista, 2019. p. 162-172.

MONTE-MOR, Walkyria. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, Christine et al. **Política e políticas linguísticas**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2013a. p. 219-234.

The Development of agency in a new literacies proposal for teacher
education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (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, 2013b. p 126-146.

Convergência e diversidade no ensi	no de línguas:	expandindo
visões sobre a "diferença". Cuiabá (MT): Polifonia,	2014. p. 234-253	3.

_____. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. In: TAKAKI, Nara; MONTE-MOR, Walkyria (orgs.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas (SP): Pontes, 2017. p 267-286.

MONTE-MOR, Walkyria; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. **Afterword, still critique?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada (RBLA), 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/101590/1984-6398201813940. Acesso em: 07 jan. 2019.

_____. Orientações curriculares para o ensino médio: Línguas Estrangeiras. In: Brasil. **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

MONTE-MOR, Walkyria; MORGAN, Brian. Between conformity and critique. Developing "activism" and active citizenship: dangerous pedagogies? Entre a conformidade e a crítica. Desenvolvendo "ativismo" e cidadania ativa: pedagogias arriscadas? Canoas (RS): Interfaces Brasil/Canadá, 2014. p. 16-32.

MONTE-MOR, Walkyria; SANTOS, Alinee Silva dos. Práticas discursivas e concepção de Ensino-aprendizagem de língua(s) na contemporaneidade. **Rep's** – **Revista Even. Pedagóg.**, 2019. p. 1081-1090.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2019. 124p.

NASCIMENTO, Gabriel; MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Interculturalidade e decolonialidade: trazer o corpo de volta e marcar o não marcado. In: CALDAS, Raíssa; SILVA, Silvio (intervenção artística). **TV UFRB.** *Live* de encerramento do projeto "Bate papo virtual em casa: cartografias da ciência, arte e cultura na pandemia", realizado pelo diretório acadêmico Recôncavo e Resistência do Cecult, novembro de 2020. Disponível em: https://youtu.be/j4PpGnMtsxY. Acesso em: 20 jun. 2021.

NASCIMENTO, Gabriel; WINDLE, Joel. **The nexus of race and class in ELT**: from interaction orders to orders of being. Oxford: Oxford University, 2020. p. 1-20.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **Multiliteracies** – Literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006 [1996], p. 09-37.

PARÉDÉZ, Martinez Domingo. **Hunab Ku**: Síntesis del pensamento filosófico Maya. México - 17, D. F: Editorial Orion, 1964. p. 7-60.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics**: a critical introduction. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 1-20; 173-174.

_____. English and the global spread of authenticity. In: **Global Englishes and transcultural flows**. New York: Routledge, 2007. p. 96-115.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al. **Política e políticas linguísticas**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

ROJO, Roxane; MAYRINK, Mônica. Política, Pandemia e Tecnologia. In: **GEELLE DANIEL FERRAZ**. 3o encontro do 2o CICLO de Palestras do GEELLE - Grupo de Estudos sobre Educação Linguística em Línguas Estrangeiras, 25 de setembro de 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=KGoQ80I5ZJk&feature=youtu.be. Acesso em: 25 set. 2020.

ROJO, Roxane H. R.; MOITA LOPES, Luis P. In: **Linguagens, códigos e suas tecnologias**, 2004 pp.14-59. Disponibilizado em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf Acesso em: 04 out. de 2019.

SAFATLE, Wladimir. Nazismos e fascismos da atualidade. In: **Canal Curta!** 8 de agosto de 2019. Disponível em: .">https://www.youtube.com/watch?v=w3o9jveXEbw&feature=youtu.be>.

Acesso em: 15 nov. 2020.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 9-49.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas do Brasil**. Campinas (SP): Autores Associados, 2011. p. 77-110; 305-451.

_____. Política educacional brasileira: Limites e Perspectivas In: **Revista de Educação da PUC-Campinas**, junho de 2008, n. 24. p. 7-16.

SEDUC. **Resolução Seduc 70**. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-70-de-5-10-2020-estabelece-o-projeto-apoio-complementar-na-rede-estadual-de-ensino-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 23 jan. 2021.

SINGER, André. **Do sonho rooseveltiano ao pesadelo golpista**. A Ascensão e o declínio do lulismo, tribuna livre da luta de classes, p. 42, revista Piauí n 140, maio, 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, 2007. p. 3-46.

_____. **O** fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte (MG): Autêntica Editora, 2019. p. 7-63; 87-102; 295-297; 349-374; 386-417.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira Feitosa. Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, 2010. 133 p.

_____. Entrevista a Gayatri Spivak. In: BEBIANO, Adriana; MARTINS, Catarina (Programa de Doutoramento em Estudos Feministas, CES|FLUC). Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2019. Disponível em: https://youtu.be/IndU5G-dunPQ. Acesso em: 23 set. 2020.

SUÁREZ-OROZCO, M.M.; QIN-HILLIARD, D.B. **Globalization culture and education in the new millennium**. Berkeley; Los Angeles: University of California Press, 2004. p.1-25.

TAKAKI, Nara Hiroko. Reflexões ontológicas-epistemológicas-metodológicas: perspectiva transcultural e transdisciplinar com WhatsApp. In: FERRAZ, Daniel de MELLO; KAWACHI-FURLAN, Claudia Jotto. **Educação linguística em línguas estrangeiras**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2018. p.197- 224.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolivar. Quito: Edicione Abya-Yala, 2009. Disponível em: http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

	On decolonial da	ngers, decolonia	cracks, and	d decolonial p	edagogies
rising.	In: MiGNOLO, W.;	WALSH, C. On	decolonial	ity: concepts	, analytics,
praxis.	Durham; London: D	uke University P	ress, 2018. p	. 81-98.	

_____. WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Interculturality and decoloniality of power: another thought and positioning from the colonial difference. **Revista eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade de Pelotas** (UFPel), 2019. p. 6-30.

WINDLE, Joel Austin. Uma perspectiva transnacional sobre língua e educação crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE-MOR, Walkyria (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professor(as)es universitárias(os). São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 131-138.

Apêndices

Apêndice 1

A/C: Diretor/ Coordenador

Ref: Colaboração com pesquisa de Mestrado

São Paulo, 09 de setembro de 2019

Prezado(a) Sr(a). Diretor(a) / Coordenador(a),

Gostaria de solicitar a análise de interesse em parceria acadêmica desta Universidade e sua escola. Somos um grupo de pesquisa interessados na educação por meio das línguas estrangeiras. Nosso intuito é o de estabelecer um diálogo entre o ensino público em todas as esferas (fundamental, médio e superior) na região da Grande São Paulo. Não de forma hierárquica, mas horizontal, pretendemos dialogar e aprender com os professores e estudantes da rede pública. A pesquisa de Fátima Monteiro, minha aluna de Mestrado, investiga o ensino e aprendizagem da língua inglesa e a educação crítica no Ensino Médio, de maneira etnográfica. Acreditamos que esta pesquisa é relevante a todos, em tempos de debates sobre a BNCC. Caso haja interesse, desejamos conversar com professores e/ou alunos que estejam interessados nesses temas.

Desde já, agradeço a colaboração. Atenciosamente,

Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz

Professor do Departamento de Línguas e Letras Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade de São Paulo



Apêndice 2

Registro da observação em sala de aula da Escola Estadual Mutum do Centro

Turma: 1° Ano B

Professor de Inglês: Jonas

Livro Didático: Way To Go 1 Coleção Way To Go (PNLD 2018) - Ensino Médio

- Cláudio Franco, Kátia Tavares - 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2016

Data: 10/09/2019

Horário: 09:50 - 10:40

O Professor Jonas inicia às 09:58.

Dois alunos cumprimentam e brincam com o professor no corredor, próximos da sala de aula. Entramos e duas alunas logo me cumprimentam, e perguntam meu nome. Gentilmente me arrumam uma cadeira. Me sento ao fundo da sala.

Uma aluna de pé pergunta: "Quem está sem livro?" Três alunos vão até a mesa do professor, e pegam um livro cada. Outro colega em voz alta diz: "Faltam 03, professor." A mesma aluna vai até o armário e paga dois livros. Depois, passa pelas carteiras, vê que alguns pegaram livros a mais, então os recolhe. Enquanto isso, o professor, em silêncio, escreve na lousa:

"Today is Tuesday. September 10th, 2019."

Em seguida, me apresenta para a sala. Alguns me olham e cumprimentam com a cabeça. Uma das alunas, que já havia me abordado no início, agora faz um gesto de coração com a mão. (Espero que seja um bom sinal, para o início de minha pesquisa de campo!).

10:01 Em silêncio, o professor escreve os exercícios na lousa, consultando o livro da Coleção Way to Go, o qual já havia mencionado para mim no corredor. Jonas escreve a página dos exercícios e grifa: Page 104 03 Replace each item (*) with events from exercise 2: 1879 =; 1894 =; 1921 =;

Quatro meninas conversam e riem no fundo da sala, sem se incomodar com a aula; um menino vai e faz um cafuné numa colega, e volata para a carteira mais à frente; um colega da sala não consegue ler o que está escrito mais abaixo na lousa, e aquele que se levantou para fazer cafuné na colega, interrompe e diz: "Tem elefantíase?" Ninguém diz nada.

10:07 O Professor Jonas prossegue com os exercícios: *Page 105 – Before Reading* (vejo que uma das quatro meninas ao fundo, que conversavam e riam, começa a copiar da lousa).

- 1) Answer the questions below: a)...; b)...;
- 2) Turn over the page (o Professor Jari grifa em vermelho e escreve a tradução, também em vermelho) and choose a word from the box to complete the sentence:
 - a)....; b)....;
- 3) Look at the photos and read their captions (grifos de Jonas). What do the

photos show?

Ao terminar de escrever na lousa, Jonas percorre a sala. Um aluno o chama e pergunta: "Professor, vontade é will, né?" Jonas observa: "Ah, você quer dizer "I wish".

O mesmo aluno responde: "Eu quero dizer "tenho muita vontade." E Jonas traduz: "I have a strong wish."

Jonas continua circulando pela sala, e agora aquelas 04 alunas ao fundo estão copiando da lousa. Um aluno vai até a mesa do professor e pega a folha de chamada. Consigo ver que a lista é composta de números, apenas. Mas ao final do preenchimento, percebo que Jonas tem a lista com nomes, porque o vejo conferindo as duas listas).

Aquele mesmo aluno que fez a pergunta acima vem até um colega sentado perto de onde estou, e pergunta: "O que é para fazer na questão 3?" O colega não responde. Enquanto o professor ainda confere a lista de chamada, a sala está mais quieta. A aluna, a qual recebeu o cafuné, e tem um belo cabelo no tom de arco-íris, usa o celular para tirar dúvidas, enquanto faz os exercícios com a colega ao lado.

Um colega, Tiago, sentado na frente do que está ao meu lado, tem o celular sobre o livro que está aberto na lição, caderno aberto com as questões copiadas, mas não está fazendo nada agora (Jonas já havia me dito no corredor que a maioria só copiava da lousa). Um outro aluno chama o professor e pergunta sobre o que aconteceu em 1889. Jonas traduz o trecho para o aluno. Faz perguntas e as responde. O aluno ouve apenas. Ao final, o aluno diz:"Ah". Jonas prossegue: "ele nasceu na Alemanha, ou, he was born in Germany. Veja, vai olhando aqui no texto e pense o que aconteceu."

Tiago chama o professor e faz a mesma pergunta. Ouve apenas. Outra colega mostra o caderno com os exercícios feitos. Jonas faz uma anotação em seu caderno. Percebo que há alunos fazendo os exercícios. Conto, e dez deles estão com fone de ouvido. Alguns alunos estão usando o Google Tradutor, para entender os exercícios. Apenas o aluno ao meu lado está usando um dicionário de bolso. O professor se aproxima e diz: "Dicionário de bolso é bom, mas agora tem o Google Tradutor. É mais completo". O aluno baixa a cabeça, e guarda o dicionário.

Jonas me olha, sorri e diz "Até que para a idade, a sala está calma".

10:31 Jonas diz: "Let's correct the exercises". Conforme fala, traduz para o português. Uma aluna reclama e ele diz: "Olha, eu sei que você entendeu, mas tem gente que não, e eu preciso explicar." Ele prossegue com as perguntas. Uma aluna dá uma resposta, e Jonas responde com um yes motivador. Depois, ela responde mais uma questão. Jonas sorri.

Jonas enfatiza que a questão 1 é personal, e diz:"It depends ON you. Ouçam, it depends ON." (coloco em caixa alta, porque ele dá muita ênfase à preposição).

Na lousa, ao colocar a resposta, ele coloca a resposta dele, no entanto.

10:38 Todos vão à mesa, para Jonas dar visto no caderno.

10:40 Toca o sinal. Os alunos ainda estão aglomerados, alguns formam fila, para ganhar o visto.

Turma: 2° Ano A

Professor de Inglês: Jonas

Livro Didático: Way To Go 2 Coleção Way To Go (PNLD 2018) - Ensino Médio

- Cláudio Franco, Kátia Tavares - 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2016

Data: 10/09/2019

Horário: 10:40 – 11:30

10:48 O professor entra na sala e diz: "Bom dia! Good morning!". Alguns alunos respondem "Good morning!". Jonas me apresenta, e a maioria me olha, Uma aluna perto de mim me olha e sorri. Um aluno me mostra uma carteira vazia mais ao fundo. Três alunos saem da sala e retornam com livros. Distribuem. Todos conversam, sentados. As vozes vão baixando e apenas uma colega fala alto, ri alto. A folha de chamada é passada.

Jonas confere o que foi dado na aula anterior. Outra aluna ao lado de Jonas está digitando no celular, e com fone de ouvido. Em silêncio, Jonas escreve a data na lousa. Uma aluna pede para ir ao banheiro. O professor dá o crachá dele para ela sair. Jonas prossegue com os exercícios na lousa. Depois se aproxima e me explica "Dei meu crachá porque são 18 salas na escola para poucos banheiros. Então, só pode sair um por vez". (Talvez eu tenha demonstrado curiosidade, para que ele achasse necessário vir me explicar).

Desta vez, ele copia os exercícios do tablete. Um aluno diz: "Teacher, please, come on, help me com seu inglês. Tem que lê o que?" Jonas vai e explica em português, e se afasta. Esse mesmo aluno diz: "É difícil saber fazer, se não sei inglês". Jonas responde "Tudo na vida é assim e se aproxima dele novamente". Traduz o comando "Vire a página".

Na lousa escreve *Pg 105 (Way to Go) before reading: 1) Answer the questions below: a)...; b)....; c)....; 2) Choose 3 words that is (escrito dessa forma na lousa) related to movies (grifo de Jonas).*

Quando Jonas começa a colocar as respostas na lousa, um aluno em tom educado pergunta "*Professor, posso responder em português, ou tem que ser inglês?*". Jonas responde "Pode ser em português".

A questão 3 diz: Complete the table: functions of cinema/people/movie Components/technical advances. Neste último item, Jonas coloca download of movies. Uma aluna em voz alta pergunta "E uploading? E uploading? Jonas não responde. Se dirige à classe, olha para um aluno, e diz "Usa o seu translator.

Cadê teu celular?" Uma aluna interrompe, levantando a mão, pede ajuda "Pra que tem esse X? E essas palavras aqui, tá aonde"? Mostrando o livro para Jonas, que explica para ela. Outro aluno diz que não sabe fazer a questão 3. Jonas se aproxima e ajuda.

Para outro aluno diz "Se você acha que a primeira questão está difícil, passa para a segunda e depois para a terceira". Jonas para e alerta "Tem um erro aqui (na lousa). Olha, I made a mistake, sorry: Choose 3 words that ARE related to movies". Ninguém diz nada. (Vergonha de meu rigor). Uma aluna de belas mechas verdes no cabelo, interage com o professor em inglês, em voz mais baixa "You have to complete the table, right?" Jonas diz "Para preencher a tabela, look at the text. Actor is a person, so write here." A mesma aluna responde: "Ah, ok".

Uma aluna ao fundo grita: "Professor, acabei"! Jonas pergunta: "*Number*". A mesma aluna responde: "Vinte e seis". O professor pergunta para conferir: "Again"? Ela repete: "Vinte e seis". Mais alunos tiram dúvidas. Sobre a questão Before reading, Jonas diz "Se acham difícil, respondam em português. É pra dar o feeling, ok? Não é para você ficar" (Não termina a frase).

A classe está mais calma, vozes mais baixas, tentando fazer as questões. O barulho de construção na rua chama atenção de Jonas, que vai até a janela observar. (Uma furadeira infernal). Jonas retorna e diz "Olha, vocês não precisam ter a internet, dá para trabalha com o celular off-line". Para uns alunos, ele diz "Olha, tão famoso é so famous". Jonas percorre a sala, e anota o número dos alunos que já fizeram os exercícios. Para a aluna de número 26 na lista de chamada, Jonas pergunta: "This pen"? A mesma aluna responde: "Yes, it's my pen". Os dois trocam sorrisos. Jonas diz "Vou corrigir. Quem não quiser participar, tudo bem, mas façam silêncio".

11:20 Question 1

Uma aluna responde. Jonas diz: "Muito bem"! A mesma aluna responde a outra questão em inglês, e confirma em português. Jonas se vira para a classe e diz "Olha, please, if you don't pay attention, just be quiet!" Prossegue corrigindo, na resposta dá sua opinião, e a coloca na lousa. Jonas diz "Eu prefiro assistir movies em casa, because it's more comfortable". Jonas interage com a aluna citada acima, e a colega ao lado. Mais sério diz "Estou tentando conseguir ouvir

o que a colega diz, e vocês continuam conversando"! Um aluno grita "Xarope,

class"! (ahahah faz tempo que não ouço xarope para shut up).

Jonas pergunta "What is it? O que é escapism? Fugir da realidade, right"?

Vocês aprenderam isso em literatura no primeiro ano. "What is it"? Jonas escreve

a resposta na lousa. Prossegue "And what else"? Preenche a tabela. "Plot, o que

é plot? A estorinha, o enredo. A Maria é solteira, se casou, tiveram 10 filhos, se

separou. Essa é a estorinha, o enredo". Preenchendo a tabela para technical

advances, Jonas diz "Digital câmera, right"? Um aluno diz bem alto "Yeah". Jonas

insiste "Is that correct"? Alguns alunos respondem "Yes".

11:31 Todos se aglomeram na mesa, para Jonas dar visto.

11:32 Jonas diz "Gente, já bateu o sinal. Podem guardar tudo". A maioria

já voltou para a carteira. Alguns estão com o fone de ouvido. Ninguém dá

atenção à Jonas. Saímos.

Turma: 1° Ano B

Professor de Inglês: Jonas

Data: 17/09/2019

Horário: 09:50 – 10:40

Entro com o professor na sala às 09:59, porque no corredor alguns alunos

o param para dizer "Oi prof.!", trocam cumprimentos de brother e tal. Os alunos

em sala conversam alto, dão risadas, uivam, latem ... (minha nossa, hoje a aula

promete!). Jonas diz para a aluna que late "Controle sua língua por favor" (com

um sorriso). A aula devolve o sorriso e silencia. Um aluno se aproxima dela, e de

costas para o professor, inicia um papo com ela. Jonas vai para a frente e

consulta com uma aluna o que foi dado na aula anterior (me parece ser esse um

padrão).

10:07 Jonas copia os exercícios do livro na lousa. A classe está em

polvorosa, gritando, rindo, enquanto uns poucos copiam os exercícios da lousa.

10:15 A classe está mais quieta, copiando da lousa. Jonas se aproxima

da roda mais agitada, faz uma pergunta que não consigo ouvir. Uma aluna diz

"Eu sei, é I no speak English". Tiago diz: "Meu Deus! No speak English! Ah,

quando eu comecei a estudar inglês, eu só falava l'm not,, e depois aprendi que é I don't".

Uma aluna começa a ensinar a colega citada acime a falar em inglês como pedir para ir ao banheiro. Aluna: "Can I...?" Colega: "Can I ..., (f-word) man, man, I no speak English!". A mesma aluna continua ensinando a colega,com paciência: "Can I go...?" Colega: "Tá! Can I go...?". Aluna: "Can I go to the bathroom?" Colega: "Can I go to the bathroom?".

Na sequência duas alunas praticam em voz alta "*I am.... I am hungry, hungry. I am hungry!*" (desta vez com entonação forte).

10:19 Jonas prossegue com os exercícios na lousa. Agora Escreve do lado esquerdo da lousa, como nota: Transparent Words (em diagonal); Science = ciência; Mathematics = matemática; physics = ...; chemistry =

Jonas em tom mais sério diz "Vocês falam muito alto, e atrapalham os outros!"

Tiago diz para mim "Eu adoro inglês desde criança, eu me interesso por tecnologia, sabe". Tiago olha para a classe, e de volta para mim diz "Eu não me dou bem com a classe. Eu tenho meu grupinho aqui. Nós quatro aqui. A gente estuda e faz trabalho juntos. A gente não se junta com a classe". Eu só escuto.

Me parece que ele entende que não quero interromper a aula do professor com conversa em paralelo, então, olha para a colega da frente e diz "Quero ir para os States. Não é só para comprar celular. Eu vou para comprar R-O-U-P-A. Sabe o que eu queria? A pochete da Dior. Você sabe o que é? A colega com ar blasè diz que não, e ele explica, com tom de voz mais baixo, com os olhos baixos (talvez em constrangimento) "É uma marca francesa".

De repente do meio da sala um aluno grita para outro colega "Você é viado?!" Jonas repreende o aluno com calma. De olhar sério pergunta "O que é isso?! Ninguém ao redor fala nada. Alguns escrevem, outro estão no celular, com fone de ouvido.

10:26 Jonas coloca as respostas na lousa, Ele tenta interagir com a sala através da pergunta "What else?" por várias vezes. Jonas pergunta: "Todo mundo concorda que card é uma palavra transparente? Você olha para card e já sabe o que é?". Só os alunos da frente é que respondem. Jonas confere com a classe: "There are other words that are transparent, right?" Ninguém responde.

Jonas diz com um sorriso e olhar sério "Olha, eu vou dar 2 pontos para quem ficar em absoluto silêncio". Uma aluna diz "Será que é verdade?", e ri baixinho.

Jonas lê os enunciados dos exercícios e traduz algumas palavras como purpose = objetivo. Jonas pergunta "How could you translate this?" Alguns alunos traduzem, e ele diz com entusiasmo "Right!"

Jonas pergunta "What is a catalyst?" Um aluno, lendo o livro, responde "A person who causes a change". Enquanto isso, Tiago conversa com sua colega da frente sobre seus planos de guardar dinheiro para ir para os Estados Unidos. Tiago diz "Olha eu pesquisei tudo no YouTube. Se guardar 500 reais por mês ... olhar por 2 anos ... eu junto 14 mil reais." No que a colega diz "Nossa 14.000 no Brasil, é muiiiito. Vale muiiiito!".

Em meio a correção dos exercícios, Jonas começa a apontar para os alunos, aleatoriamente, e pergunta "When do you use imperative?" Uma aluna da frente responde baixinho. Jonas diz "Very Good!" When you give na order!" Jonas dá mais exemplos de imperativos "Sit down. Eat!" Ao responder a questão 4, surge a dúvida sobre a pronúncia de live versus leave, por causa da ordem Do not leave!

Jonas insiste na distinção dos verbos e pronúncia. Faz com que a classe repita os dois verbos. A colega citada acima em conversa com Tiago faz a distinção adequadamente. Se vira para Tiago e fala: "Vai, repete!". Tiago tenta com dificuldade. Ela sorri e insiste. Tiago tenta de novo e sua colega diz: "Isso! Quase isso!". Com um sorriso, ela olha para mim. Eu retribuo. Ela fica me olhando, como que esperando mais, então digo "Você tem uma ótima pronúncia". Ela sorri e diz "Eu estudo fora".

Tiago interrompe e diz: "Ah, eu tô guardando dinheiro, então faço aula no YouTube em tudo que for grátis". A sua mesma colega tenta fazer os exercícios, mas Tiago diz: "Você sabe que não vai dar tempo, né?" Ela e as duas outras colegas não se incomodam, e continuam a escrever. Tiago olha para mim e desabafa "Gostava mais da outra prof. Ela usava livro do aluno e não de exercícios. E a gente podia escrever no livro, não precisava copiar. Dava atividades para casa, pra gente estudar e fazer. Na aula, ela explicava M-E-S-M-O!. Eu não acho que só fazer exercício ajuda. Só copiar da lousa e responder. Não acho que ajuda."

10:40 Toca o sinal. Quase todos imediatamente se levantam e vão à mesa para receber o visto.

Turma: 2° Ano A

Professor de Inglês: Jonas

Data: 17/09/2019

Horário: 10:40 - 11:30

10:50 Entro na sala com o professor.

10:56 O professor começa a aula colocando a data na lousa. Hoje o enfoque é dado à language in use., segundo o livro Way to Go. Os exercícios copiados na lousa tratam do uso de since e for no Present Perfect Tense.

Pg.109/110 Read the fragments from the text and find the verbs in the Present Perfect Tense.

Os alunos já estão todos sentados. Alguns copiam. Outros conversam porque já responderam as questões antes da aula. (Jonas comenta que os alunos mais interessados já sabem o que será visto na aula seguinte, então quando podem já trazem a lição feita).

Um aluno sentado no fundo da sala grita "Prof. Se você continuar escrevendo na lousa não vai dar tempo. Já são 11:00 h." Jonas olha para ele, mas não diz nada. Termina de escrever na lousa e percorre a sala. O mesmo aluno está irritado. Reclama que não quer copiar nada. Joga o livro no chão. O professor reage: "não se preocupe que no ano que vem não teremos livros. O governo se apropriou da verba direcionada para os livros".

O mesmo aluno mais arrependido pergunta ao professor se estragou o livro. O professor diz que não e devolve para ele, insistindo que ele não pode escrever no livro. O aluno responde novamente irritado: "*Tá bom! Tá bom, professor!*" Fecha o livro e começa a ler algo no celular.

11:08 Jonas observa a classe com olhar bem sério. Olha por cima dos óculos. Está aparentemente irritado, mas se mantém em silêncio. Se volta para a lousa e escreve em vermelho ≠ between Present Perfect x Past Simple, enquanto consulta seus exemplos no tablete. I studied a lot of Spanish. Eu estudei muito espanhol...."Quando?" pergunta para a sala. Ninguém responde. Agora vejam: I have studied a lot of Spanish lately (circula o advérbio de tempo). "Quando? O tempo não é específico. A diferença é basicamente essa. Eu vou explicar para a colega lá no fundo." Em voz alta diz "Vou explicar para ela, porque ela disse que não sabe. Mas, eu seu que vocês não vão cooperar." Nesse instante a sala fica quieta. Jonas diz "Sempre que tenho since ou for, ou quando não tem o tempo determinado, você usa o Present Perfect."

Em inglês, o professor explica: "Here you have a specific time yesterday/last Year/ last week. Because of that, I used the simple past." Logo em seguida, fala do ever, para responder a questão 1 que pede para encontrar os verbos no Present Perfect Tense nos fragmentos do texto. Sobre os verbos irregulares, o professor explica: "à medida que você vai lendo, ouvindo, isso se torna automático."

11:18 Jonas vai até o aluno que estava irritado e mostra no celular como encontrar os verbos irregulares. O aluno já o trata com respeito, e me parece estar mais calmo. Assim que Jonas se afasta, o mesmo aluno ajeita o boné para baixo, se curva na carteira e parece querer tirar um cochilo.

Jonas retoma a explicação "Vejam que não existe tempo específico nos fragmentos do texto." Logo demanda "Verifiquem aí se estou certo. Vejam se não me esqueci de algum verbo." Alguns alunos continuam fazendo os exercícios. O professor diz em voz alta "meia dúzia está me ouvindo, mas vocês estão falando mais alto que eu." (se refere aos alunos do fundo). "querem conversar, tudo bem, mas que seja em voz baixa." E prossegue: "qualquer sexto ano copia. Eu , aqui, só vi 4 de vocês tentando fazer os exercícios."

Ele retoma os exercícios, explicando o uso de since. Traduz o termo com

ênfase "D-E-S-D-E". D2 se levanta e, tentando fazer graça, começa a soletra o

alfabeto em inglês. "A (a) B (bi) C (ci) D (di) i é gi. Como fala mesmo em inglês?

Ah, vou pesquisar no Google.." Volta para a carteira sem ter a atenção de

ninguém.

11:27 Alguns alunos vão até a mesa para receber o visto. Jonas reclama

em voz alta: "para quem não estudo em casa, nem aqui, nem acessa um

YouTube, para assistir uma aula de inglês, e só conversa ... isso não pode ser!"

11:29 O aluno que estava irritado está consultando o celular para

responder as questões mais rapidamente, e poder receber o visto.

11:31 O mesmo aluno citado acima vai sorrindo até a mesa e diz "Ah,

peraí, você é professor do Estado, né? Abraça o professor, dá um five e diz:

"então se você é servidor público, você tem que me servir."

O professor responde que não é nada disso. Sorri. Saímos da sala.

(Figuei pensando nos trabalhos de arte nos murais da escola, me

pergunto como a aula sobre since e for seria com o uso desses recursos).

Turma: 1° Ano B

Professor de Inglês: Jonas

Data: 24/09/2019

Horário: 09:50 - 10:40

Entramos no horário.

10:03 O professor se volta para a sala, e anuncia que 02 alunos ficaram

com nota vermelha. Jonas explica que não haverá recuperação agora, e diz: "dá

trabalho para elaborar a prova, digitar, imprimir, aplicar e corrigir. Falei com a

coordenação e ... olhar, eu vou aplicar uma prova no final do ano para quem ficar

com o conceito de nota vermelha." E prossegue: "no caso de inglês não há muita

exigência para tirar nota azul. A exigência é você fazer as lições em aula. A gente

vê quem sabe mais." Jonas olha para a classe e pergunta: "Vocês não assistem

aula no YouTube; não têm um aplicativo baixado em inglês?" Tiago me diz que

tem aplicativo baixado. Outro colega provoca e diz "Eu tenho, mas está em

japonês." Ri com ironia. Nesse momento uma aluna sentada no fundo, no canto

direito, fala bem alto "Ah professor! Eu não posso passar stress com nota vermelha."

Jonas confere a folha com as notas, e pede desculpas por ter errado o n° do aluno com nota vermelha. Ele mesmo diz "Olha, quando eu falei a nota me assustei, porque sei que você é bom aluno. Daí me perguntei Como você pode estar com nota vermelha?" O aluno diz: "Eu é que pergunto, professor!" A classe dá risada.

10:12 A classe está muito agitada por causa das notas. Três alunos estão de pé. O professor ameaça com sorriso "Quem está de pé ... vou anotar para baixar a nota."

10:13 O professor coloca a data na lousa e os exercícios.

Unit 7 – Have fun and get fit. Pg 123 – Warming up (traduz: aquecimento)

A classe hoje está agitada, mas agressiva também. Uma aluna critica uma colega e grita: "ela é uma wannabe. A colega que foi criticada responde: "**, eu sou é lésbica." Tiago me diz "O povo da sala só fala bobagem. Fica discutindo sexualidade sem saber. Eu quero ter uma vida maravilhosa. Uma família feliz. Ter um trabalho. Ahahah é o desejo de todo ser humano."

A aluna que diz ser lésbica reage "Você está me chamando de ***?" Ela colocou o livro de filosofia embaixo da blusa para parecer que está grávida. Alguns garotos contam vantagens de ter ficado com ela.

Enquanto isso, o professor continua colocando exercício na lousa. Para e observa "Spare time is free time. The same as leisure time = hora de lazer. Indoor/outdoor activities. In here, some activities. You have to choose among them". Uma aluna pergunta "Prof.. posso escolher os dois? E Jonas diz: "Yes, if you want to. Do you prefer indoor or outdoor activities? Why?"

Outro aluno diz "I don't know", e ri. O professor pergunta "Como diz tanto faz in English?" Um aluno responde "Whatever." Jonas observa "Mas, você pode também dizer "Never mind." Mais um aluno pergunta "Prof., o que é <u>anyway</u>?" Jonas responde "Anyway é de qualquer forma." Ele observa que na questão What are they doind ti have fun?, pode ter resposta em inglês ou português. Um aluno arrota e a garota, que diz estar grávida, reclama "Ah! Ele fica arrotando sempre. Eu tô grávida, não aguento isso!"

Jonas ignora as interrupções e pergunta "Alguém respondeu à questão 1, e quer falar?"

A classe em coro responde "Não!" O professor insiste "Alguém respondeu em inglês?" Ninguém responde. Jonas pergunta para um aluno sentado no meio da sala: "Did you? No?" Como em outra aula, o professor interage com os alunos sentados na frente, no canto esquerdo. Anota na lousa o n° do aluno que respondeu à questão 1, e acrescenta "Não existe certo ou errado. Tem variação." Para um outro grupo pequeno de alunos pergunta "Alguém aqui fez a question 1? Did you? Have you?" Aquele aluno que ficou assustado com a nota responde. Ganha pontos. Fica feliz ao ver seu n° anotado na lousa.

Tiago me pergunta "O que o professor quer dizer com 'Did you?" Have you?". Explico brevemente para não tirar a atenção dele das perguntas do professor, o qual continua "Alguém gostaria de mencionar uma indoor activity?" Uma aluna responde "Dancing. E outdoor? Posso falar? Riding a bike? Surfing?" Mas, o professor já muda para uma pergunta para a classe toda, insistindo nas indoor activities.

A classe conversa alto. Jonas diz "Peraí gente! Vamos ouvir a colega, e se dirige para a aluna. "Please, go ahead!" Mas essa aluna acena com a cabeça dizendo que não quer responder. Logo, outro aluno aproveita a deixa e diz "Eu quero falar: I prefer outdoor activities because it..." Jonas o interrompe e corrige "because they're..." Então, o aluno completa "fun, more fun hanging out". (Percebo que o aluno queria dizer because it is more fun hanging out. Mas como Jonas o interrompeu, a estrutura ficou estranha. O professor diz que não entendeu a resposta, e apaga colocando because they're fun).

10:40 Toca o sinal. Um aluno grita "Não vai dar tempo de dar o visto". Jonas responde "Dá tempo sim".

Uma aluna grita "ô ***, abaixa a cabeça aí fio. Quero copiar da lousa!" Quase todos se aglomeram em torno da mesa, para obter o visto.

Tiago está mais ansioso para a próxima aula de Biologia, porque o tema de discussão será sobre Hepatite B, e ele quer saber tudo sobre essa doença. Não se preocupa em ter visto na aula de inglês.

10:44 O professor ainda está na sala anotando os números dos alunos que realmente participaram da aula.

10:46 saímos da sala rapidamente.

10:50 Entramos na sala do 2° A.

Turma: 2° Ano A

Professor de Inglês: Jonas

Data: 24/09/2019

Horário: 10:40 - 11:30

11:03 Após colocar a data e a página de exercícios, o professor consulta seu tablete. Enquanto isso a classe está super agitada por causa do sorteio do amigo secreto. Um aluno abre o papel que contém o nome do amigo secreto, e diz em voz alta "Eu quero trocar! Eu não gosto dessa pessoaaaaa!" A aluna responsável pelo sorteio diz "Mas essa é a graça da coisa! Olha, quem não gostar de quem tirou, troca com um colega." (Penso comigo mesma que a coisa só vai piorar. Muitos alunos começaram a trocar sues amigos secretos! Isso é bem constrangedor, a meu ver).

O professor ignora seu entorno e continua escrevendo na lousa.

Pges 183/184 – Extra activity Read the text and do exercise 1-3.

- !) True or false? Correct the false one: a)...; b)...; c)...;
- 2) Read the fragments and choose the best item: a)...;b)...;c)...
- 3) Find the following items: a)...;b)...;c)...

Ao terminar, Jonas se vira para a classe e diz "Gente, a diversão não acabou? Ainda?"

Um aluno reage e diz rindo : "Ah, não pode mais, né?" Jonas: "Ë que vocês falam muito alto. Dá para controlar suas emoções?" Ele sorri.

No troca-troca de papel a aluna organizadora decide fazer outro sorteio. Ë um tal de gritar em tom de xingamento cada vez que abrem o papel. O professor agora está sentado fazendo anotações.

11:15 A sala de repente fica mais quieta, e começa a fazer os exercícios. Um aluno tira dúvidas com o professor, o qual traduz os enunciados, e logo em seguida pergunta se ele entendeu. O aluno diz que sim e retorna para a carteira. Observo que ele não volta para retomar os exercícios. Fica sentado sem fazer nada. Alguns alunos consultam seus celulares, e estão com fone de ouvido. A

classe continua a falar do amigo secreto (nada secreto, eu acho), mas em voz

baixa.

11:19 "Faltam 13 minutos", Jonas interrompe. "Eu já vou corrigir, senão

não dá tempo."

O texto de discussão de hoje, de acordo com o livro Way to Go 2 é

Globalization and Difusion. O professor lê o enunciado, consultando seu tablet.

Tenta interagir com a classe, propondo respostas mais simples. Ele diz "É true

ou false?" Alguns alunos o chamam, mas ele ignora e prossegue com as

questões.

Jonas observa "O conteúdo do texto já traz a definição, exemplos sobre a

sociedade americana. O exemplo de difusão é sobre a sociedade americana. É

sobre coisas tipo comer aqueles... aquele macarrão, como chama? Noodles,

sabe?" Ninguém responde. O professor continua "Acesso a internet? O que é?"

Uma aluna responde "Globalização".

O professor indaga "Globalização? Não, é difusão! Gente, isso é difusão

cultural. Vejam o glossário, agora. O que é nowadays? E consequently? Qual é

o sinônimo?" Uma aluna responde "Today!". Jonas confirma "Isso!", e sorri. A

aluna fica satisfeita e diz "Ah, que bom, acertei!". O professor acrescenta:

"Consequently é as a result, ok?"

O professor dá uma pausa e fala "Gente, eu sei que vocês são jovens, e

fazem muitas coisas ao mesmo tempo: ouvem música, conversam, gritam leem

mensagens no celular. Mas, dá para fazer os exercícios? "E sorri. A classe

continua escrevendo. Alguns já vão para a mesa para o visto no caderno.

11:32 O professor já está pronto para sair. (Penso ser uma pena não

discutir o tema com a classe, e trocar ideias para melhor conhecê-los. Que pena!

No corredor pergunto ao professor se ele considera abordar o tema em diálogo

com a classe na próxima aula. Ele me diz que o tema é muito chato. Muito

polêmico. O tempo é curto.)

Turma: 1° Ano B

Professor de Inglês: Jonas

Data: 01/10/2019

Horário: 09:50 - 10:40

09:54 Entramos na sala.

Enquanto o professor apaga a lousa, os alunos vão entrando na sala, e se acomodando nas carteiras. A aluna de cabelos coloridos como arco-íris beija o namorado amorosamente. Ele responde com beijos e a abraça com doçura.

09:57 Após ter apagado a lousa vagarosamente, o professor sai da sala. A classe está menos barulhenta. Sim, estão surpreendentemente quietos! Opa! O namorado dá umas tapinhas no bumbum da namorada. Se abraçam e se beijam.

10:00 O professor retorna à sala com uma pilha de livros.

10:01 Como de costume, o professor escreve a data na lousa. Uma aluna vai até a mesa e pega livros só para seus colegas mais próximos, a "panelinha".

10:04 Jonas está copiando os exercícios do livro na lousa Before Reading:

- 1) Answer the questions below;
- 2) Turn over the page (escrito em vermelho: Vire a página), look at the text and choose the correct answer:
 - a) The picture shows a man ...
 - b) The picture and the title suggest that ...
 - c) "Exec-game" is a combination of ...

Os alunos estão ansiosos pela nota. Talvez, isso explique por que estão todos sentados a essa hora e menos agitados. Conversam baixinho entre si. Outros consultam o celular. Copiam os exercícios no caderno, sempre com o fone de ouvido. Um aluno resmunga: "ô prof., maior sono, maior sono". Outro colega diz: "Vai dormir, meu. Vai dormir."

Tiago está cantando em inglês. A colega da frente está no celular acessando o *Whatsapp*. Perguntei a ela se estava acessando o *YouTube*. Ela riu e disse que só estava lendo o *status* de "um colega chato" no *Whatsapp*.

O professor se vira para a classe e diz: "Olha, isso é muito fácil para vocês. É continuação da aula passada."

Logo em seguida anuncia em voz alta os números da lista de alunos que ficaram com nota vermelha. Depois, Jonas pergunta: "Quem são os números tal, tal e tal? Sorri e continua: "ficaram com dez". Sorri, novamente. A seguir, Jonas

passa a chamar pelos números em ordem decrescente, conforme comunica as notas.

Tiago grita: o número ... (referindo-se a ele mesmo) ficou com quanto?

Jonas não ouve. Tiago vai até ele. A colega de Tiago decide não ir junto com ele. Tiago volta e diz que ficou com seis, e diz: "Ah, quero saber por quê! No último bimestre eu tirei nove!

Há uma discussão entre uma aluna e um colega sentados na frente. Ela se vira para ele e de forma agressiva diz: Eu tirei nota boa porque faço tudo! E você? Você só dorme!

O professor interrompe: "Olha, enquanto vocês estão reclamando, tem gente fazendo os exercícios!"

10:18 Jonas percorre a sala, observando quem está fazendo os exercícios e tirando dúvidas.

Penso: Ah, agora QUASE TODOS estão fazendo lição!

Conforme o professor passa pelas carteiras, ele anota o número do aluno no caderno para dar ponto.

10:23 Tiago e sua colega, finalmente, começam a fazer os exercícios.

Tiago me pergunta: "O que é game? É jogo?" Digo que sim.

Jonas está próximo. Uma aluna pergunta: "O que é *play*? Jonas responde: "brincar, jogar, tocar, interpretar."

Ela conclui: "Ah, meu, um é verbo *play*, e o outro é substantivo, *game*. Jonas sorri.

Interessante, agora os namorados estão separados e fazendo os exercícios com seus colegas. Demonstram estar focados e saber o que é para fazer.

10:26 Duas alunas levam o caderno para o professor dar visto. Uma delas é a namorada do aluno que continua compenetrado fazendo os exercícios.

10:29 "Vamos lá corrigir! Vamos lá!" diz Jonas com voz imperativa. Ele está sério, porque a sala agora está muito barulhenta. Vai até o canto da lousa e coloca o símbolo – e pergunta: "Quem está falando? Vou dar ponto negativo!"

Silêncio total. Por alguns segundos, apenas. O professor não diz nada e vai para a mesa.

10: 38 Quase todos vão à mesa para ganhar ponto e visto. Tiago e sua

colega fazem a lição sem pressa. Dois minutos depois, ao terminar os exercícios

ambos vão até a mesa do professor. Toca o sinal.

Turma: 2° Ano A

Professor de Inglês: Jonas

Data: 01/10/2019

Horário: 10:40 - 11:30

10:48 Entramos na sala. O professor já inicia a rotina: apagar a lousa,

colocar a data e copiar os exercícios na lousa.

No caminho para a sala, Jonas conversa comigo e me conta sobre seus

planos de aposentadoria. Está com 59 anos. Como, primeiramente, dava aulas

de português, já foi exonerado do cargo e, agora, pensa em se aposentar como

professor de inglês. Pergunto a ele quais são os próximos passos, e ele me diz

que pretende descansar por um ano, e depois iniciar trabalhos voluntários. A

conversa terminou aqui, pois entramos na sala.

10: 57 Aquele aluno irritado hoje me parece mais calmo. Sentado no

fundo, pergunta em voz alta sobre o que é para fazer. Demonstra estar engajado,

e diz: "Warming up é para dizer o que penso, né?" O professor continua de

costas, escrevendo na lousa.

Um aluno, imitando voz de feirante, grita "Quem falta?", com a lista de

presença na mão. Um colega acena e vai buscar a lista.

A maioria da sala está conversando baixinho, consultando o celular, e com

fone de ouvido. Outros estão fazendo os exercícios.

O professor pergunta para a sala quem está precisando do livro. Um aluno

levanta a mão. Jonas vai até ele e dá o livro, e dá um sorriso.

O aluno que está sentado ao meu lado, que dormiu durante toda a aula

passada, agora dorme profundamente. Nem sei o que pensar disso! O professor

não se abala com isso.

Jonas percorre a sala, tirando dúvidas. Fala com os alunos em inglês,

inicialmente, e logo em seguida traduz: "If you don't agree, why not?"

O aluno que hoje está mais calmo aproveita que Jonas está perto e pergunta: "Prof. p responder em português?" Jonas diz que sim. O mesmo aluno está fazendo a lição com um colega. Percebo que ele queria muito que o professor olhasse para ele. Conseguiu.

Na lousa está escrito: Pge 123 – Warming up Unit 7 Live and Learn.

O mesmo aluno diz em voz alta: "Prof. no exercício eu não entendi o que significa *overcome*, porque aqui no *Google* tradutor diz que é embaralhado. "O que que é?" Jonas explica que significa superar, olha para o aluno e sorri.

Uma aluna faz uma pergunta em voz baixa. Só consigo escutar Jonas dizer: "Olha lá. Veja no texto. A resposta está lá. O aluno que está mais calmo comenta: "Ué, mas essa parte não é pessoal?"

Enquanto isso, noto que outra aluna, bem próxima à mesa do professor, também está dormindo como o outro colega.

Aquele mesmo aluno diz em voz alta: "Prof. já acabei. Só estou esperando a correção." Jonas vai até a carteira dele. O aluno explica o que fez e pergunta se a parte das respostas pessoais está certa. Jonas acena com a cabeça, em afirmação. Vira-se e volta à lousa:

Pge 123

Question: What does this quite by Ghandi mean?

Do you agree with him? Why (not)?

Jonas pergunta para uma aluna da frente o que ela respondeu, e ela diz: "Learn is forever." O professor em seguida pergunta: "Is life forever? Don't you believe it is forever? You're born. You die. You finish. É isso?" A aluna responde: "Maybe."

O professor interage com a classe em inglês: "Listen. Your colleague said "maybe". And you?" apontando para outro aluno. Esse mesmo aluno diz: "Eu concordo com o Ghandi, porque muitas pessoas deixam para fazer as coisas depois. Elas não vivem o presente. Deixam para aprender as coisas só quando ficam mais velhas. Não vivem o momento!" Jonas acrescenta: "Tem uma cantora chilena que diz: só cinco minutos da vida eterna!"

Nesse momento, o professor se dirige a outra aluna e diz: "You're born, die and come back in another family and ..." a aluna o interrompe e diz: "Nooo!"

Jonas continua e aponta para a primeira aluna, e depois sua colega: "So, you

see ... she said maybe and she said she doesn't believe it."

11: 19 O professor fecha a questão definindo a resposta na lousa: Learn

is forever. Life isn't. I agree with him in part because I believe life's forever, too.

Jonas justifica: "Olha isso é o que eu penso."

O assunto faz com que a classe participe mais. Uma aluna bastante

empolgada pede para responder a questão sobre música. O professor escreve:

Pge 124

1) What do you do in order to overcome difficult times?

2) Can Music help people deal with problems?

A aluna responde: "Yes, it can. It can help people to see problem with other

eyes." Primeiramente, ele responde em português, e depois em inglês,

com muita confiança. Finalmente, Jonas coloca a resposta da aluna na

lousa.

11:23 Jonas diz que o assunto continuará na próxima aula: "Hoje só foi o

warming up", ele observa com um sorriso. Alguns alunos já estão ao redor

da mesa para visto e ganhar pontos. O professor está sentado à mesa.

Mostra as notas para algumas alunas.

O aluno ao meu lado acorda. Consulta o celular, e volta a dormir. Outros

alunos estão tirando selfies e compartilhando com os colegas da sala.

11:30 O professor já está pronto para sair. No corredor converso com ele

sobre o comportamento daquele aluno irritado na aula anterior, e que hoje

demostra estar mais calmo. O professor me diz que acha que ele é bipolar.

Ele me explica que não conversou com ele: "Não, não. Não conversei com

ele. Deixa o tempo passar ... creio que o tempo ajuda as pessoas

avaliarem seus atos, seus erros", referindo-se ao fato de o aluno ter

jogado o livro no chão.

Turma: 3° Ano B

Professor de Inglês: Jonas

Livro Didático: Way To Go 3 Coleção Way To Go (PNLD 2018) - Ensino Médio

- Cláudio Franco, Kátia Tavares - 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2016

Data: 01/10/2019

Horário: 11:30 – 12:20

Hoje é meu primeiro dia de observação desta turma.

11:34 Entramos na sala.

No caminho Jonas me avisa que a sala é bem apática. "Vem para a escola por obrigação", ele diz. "Não interfiro. Deixo que tenham autonomia." Depois comenta "É o que a Base pede, não? Autonomia!" (Me pergunto o que ele entende por autonomia). O professor não me apresenta à classe, mas um aluno educadamente se aproxima, me mostra uma carteira que está desocupada e diz: "Bom dia, professora! O que você precisar, pode me dizer. Conta comigo." Ele sorri. Agradeço e ele sorri mais uma vez. (Interessante. A classe forma rodinhas para assistir a aula. São 04 rodinhas (+/- 05 alunos em cada roda), e uma dupla ao fundo.

11:40 Jonas coloca a data e questões na lousa. Rapidamente. Apenas dois alunos estão copiando os exercícios. O restante conversa, consulta o celular. A lista de presença já percorre a sala. O professor sai um instante. A classe não dá sinal de mudança no comportamento.

10:45 Um minuto depois que saiu, Jonas retorna com uma pilha de livros. Olha para a classe, mas ninguém troca olhares com ele. Uma aluna se levanta, e vai até o fundo, para carregar o celular.

10:47 Jonas começa a andar pela sala. Alguns alunos começam a fazer os exercícios. (É estranho. Até agora o professor não trocou uma palavra com a classe.)

Conforme passa pelas carteiras, o professor faz anotações no caderno.

11:50 O professor se aproxima e me diz "No outro semestre estavam melhores. Agora já têm aluno que alcançou nota para passar. São do 3° ano e acham que nada mais importa. A maioria vai sair daqui, e não vai para a faculdade. A maioria sai e não estuda mais. Vai em busca de emprego. Trabalhar em loja, sabe. Alguns me dizem isso, e no geral a gente sabe disso, também."

11:53 Finalmente, uma aluna pede para o professor triar uma dúvida. De repente, um aluno fica de pé e vai cumprimentar o professor. Depois volta para a carteira, e faz os exercícios em silêncio. A mesma aluna que chamou o

professor para esclarecer suas dúvidas, pede para ele: "Prof. dá as médias para gente, vai. Dá as médias!"

O aluno que cumprimentou o professor diz em voz alta "Professor! Acabei!" Jonas se aproxima dele. Faz um comentário em voz baixa, e o aluno apaga o que escreveu.

Na lousa, os exercícios do livro Way to Go 3 são: Pg. 125 – Before Reading

- 1) True or False? Correct the false one: a)...;b)...;c)...;d)...
- 2) 2) Replace each icon (*) with a word from the box: a)...;b)...;c)...;d)...
- 3) Turn over the page, look at the text and choose the right answer: a) The text is a short...;b) Jane is the...

O texto é sobre Charlotte Brontë – adapted from Sparknotes – Jane Eyre.

O aluno ao meu lado, passo a chamá-lo de Alberto, ouviu os comentários do professor. Olha para mim enquanto a classe faz exercícios, e diz "Eu vou fazer faculdade de música. Violão Popular. Na Faculdade Anhanguera". Demonstro interesse e ele prossegue "Estou na 1ª escola de choro de SP. Fica no Parque da Sabesp. Toco numa roda de choro no SESC Consolação. Vou tocar no dia 03 às 15:30, e no dia 21 (novembro), no mesmo horário. Faço aula de violão clássico na Escola de Música do Municipal (Teatro). Meus avós paternos estudaram na Europa, República Tcheca. Meu tio é o Spalla do Municipal. Meu pai toca piano, e contrabaixo na Jazz Sinfônica. O meu colega ali na frente toca violino. (Vejo o instrumento embaixo da carteira).

Enquanto ele fala comigo, o professor está sentado fazendo anotações. O mesmo aluno continua empolgado "Quando um professor falta, meu colega ali e eu tocamos para a sala. A gente forma uma roda, eu quero trabalho como músico. Meu avô diz que músico bom não fica sem trabalho. Tenho influência do Baden Powel, Rafael Ravelo e Toniha Mota. Estou estudando bastante. 7 h/dia estudando música. O Baden Powel diz que na música a disputa está no choro. É muito complexo, sabe. Quando eu era pequeno, dois ou três anos, minha família e eu fomos para a Argentina. Meu pai foi lá para aprender tango para piano. Eu também quero fazer isso mais pra frente." Pergunto a ele se gosta das aulas, e ele responde "Tô bem de nota!"

12:08 Sem dizer uma palavra, o professor coloca as respostas na lousa.

Olha para Alberto, e faz um sinal se está tudo bem. O mesmo aluno diz: "Sim,

só errei a primeira questão".

12:10 Os alunos que copiaram as respostas já querem o visto. Jonas diz

"Calma! Ainda faltam 10 minutos para tocar o sinal." A classe fica mais

barulhenta. Já vão se aproximando da mesa para visto.

12:17 Os alunos começam a sair da sala.

12:19 Todos os alunos já se foram.

12:20 Toca o sinal. Ajudo o professor a arrumar a sala. Jonas comenta

"Gosto de ajudar o pessoal da limpeza. Se a gente arruma as carteiras, fica mais

fácil para varrerem a sala." Eu concordo e continuo a ajudá-lo.

Turma: 1° Ano B

Professor de Inglês: Jonas

Data: 08/10/2019

Horário: 09:50 - 10:40

09: 56 Entramos na sala.

A classe está muito agitada, e logo o professor já começa a apagar a

lousa, conforme a rotina. Coloca a data e os exercícios:

Pge. 126 'n'127 – Reading (leitura).

Tiago comenta sorrindo: "Olha, não sei ao certo, mas deduzo que seja

and porque o professor colocou pages. Então, penso que seja assim: Page 126

and 127.

Digo que sim, e Tiago continua: Essa coisa de apóstrofe, sabe, depois de

muito tempo é que descobri, sabe, que l'Il é I will. Demorou! Ele comenta e dá

risada.

Jonas continua de costas para a classe concentrado na lousa:

Skimming – (General Comprehension):

1) What is the maisn idea of the text?

2) Do the matachin to understand the organization of the text:

1st paragraph; 2nd paragraph; 3rd paragraph

Scanning – (Detailed Comprehension):

1) Write "P" for passive video games and "A" for active video games.

Enquanto isso, a classe continua barulhenta, mas a maioria está copiando da lousa.

- 2) Answer the questions below:
 - a) ones that require you to move your body to control your on-screen character.

Nesse momento o professor olha para a sala. Pega um livro e vem até a minha carteira e diz: "É para você poder acompanhar". Eu agradeço com um sorriso.

Agora com tom de reprovação devido ao barulho na sala, o professor explica o que é *skimming* e *scanning*. Muito irritado ele diz: "Vocês têm 7 minutos para fazer os exercícios."

Um aluno comenta: "Ai que zica!" e Jonas responde: "Que zica mesmo!

Aquele aluno que teve a nota revista por Jonas está agressivo, hoje. Em voz baixa diz: "Vai explica logo essa ****! Vai! Que ****. De repente, ele pergunta: "Como é mesmo a pronúncia de *third?*" Ele mesmo arrisca: "T-H-I-R-D né, professor? Ele faz isso como se nada tivesse acontecido, e me pergunto se talvez ele estivesse com receio que o professor tivesse escutado as palavras rudes e, então, preferiu 'fazer média'.

10:23 A correção é iniciada.

Jonas se vira para uma aluna que está importunando um colega, e diz: "My goodness! Deixa ele estudar, pelo amor de Deus!"

Em seguida, Jonas se volta para a classe e diz: "Olha, você que não faz ...só copia da lousa ... você não aprende. Mesmo que erre, ao menso tentou fazer. Aos poucos vai conseguindo fazer coisas sozinho, trabalhando com palavras-chave, e vai ter autonomia."

Tiago pede licença para se sentar na frente e fazer exercício com as colegas. Ele diz para mim: "Olha, prof. eu já volto para meu lugar, tá?" respondo com um sorriso e digo que, da minha parte, está tudo bem.

10:30 Jonas percorre a sala dando visto para os alunos que já fizeram a lição. Tira dúvidas, também. Logo em seguida, ele pergunta para a classe: "Are you ready for checking?" A classe responde em uníssono: "Nooooo!" Mesmo

assim, o professor começa a colocar as respostas na lousa, e diz: "This is the correct answer." Referindo-se à parte de skimming. A classe o ignora e continua conversando em voz alta.

O professor continua escrevendo as respostas. Um aluno vai até ele e diz: "Teacher dá visto, vai." Jonas olha para ele, sorri e marca o número dele no lado esquerdo da lousa, e prossegue com a correção: "Vocês se lembram o que é couch potato? É batata de sofá", ele ri continua: "Ë a pessoa que só fica deitada no sofá." Uma aluna, então, comenta: "Ah então, sou uma couch potato!"

Aquele aluno que está mais agressivo hoje grita: Vá ****, sua ****!"

A classe reage e pede para ele se acalmar. O professor ignora a situação e continua: "Prestem atenção. Tem como perder calorias com *exer-games*? São vídeos ativos. É melhor do que ser um *couch potato*.

A classe está levantando as dúvidas, e um aluno diz que é difícil falar inglês, e Jonas comenta: "O que faz você responder as questões com facilidade?" Uma aluna diz: "A prática!" Jonas concorda com ela e diz: "A prática, ouvir música, assistir séries. É prática! Não dá para ensinar em sala de aula. Não temos recursos. Vocês é que têm que buscar recursos para estudar. Autonomia."

Ninguém fala nada. Na verdade, já tinham fechado os cadernos e se preparado para ir até a mesa para receber o visto, e ganhar ponto.

10:40 Toca o sinal.

Turma: 2° Ano A

Professor de Inglês: Jonas

Data: 08/10/2019

Horário: 10:40 - 11:30

10:42 Entramos na sala.

10:50 O professor inicia a rotina.

A classe está agitada, discutindo sobre a paralização de amanhã. Uma aluna vai até a mês e comunica que uma professora avisou que não dará falta. Quem quiser comparecer na escola, tudo bem.

Os alunos combinam: "Ninguém vem, amanhã. Tá decidido!" Enquanto isso, Jonas coloca os exercícios na lousa. Abro um parêntese para comentar que no corredor, ele comentou comigo sobre a falta de recursos: "Não temos recursos. Essa escola não tem recursos digitais. Então, só dá para ser assim. Se ao menos tivessem um livro, e que pudessem escrever nele ... seria mais rápido, fazer os exercícios e corrigir." Retomo a observação da aula.

Jonas escreve na lousa:

Skimming (General Comprehension):

What's the purpose of the text?

Scanning:

1) Answer the questions below as if you were "Amy Lee":

2) Who is the high student mentioned in the text?

10:56 A classe continua agitada. O professor se aproxima de duas alunas que o ignoram. Ele para e olha para elas, com seriedade. Elas dizem que querem ir para o pátio. Ele permite e pergunta: "Alguém mias quer sair? Quer ir para o pátio? Como as duas?"

Nesse momento ele dirige o olhar para outra aluna que reage com tom de voz irritada: "O que que eu fiz?" Jonas responde: "Controle suas emoções." A aluna diz: "Ah, tá. Não se pode falar mais, uh uh, entendi."

Um colega tenta acalmá-la, mas ela diz que não gostou do jeito do professor falar, referindo-se à questão de sair da sala.

Jonas retoma os exercícios na lousa:

- 3) Which lessons has Amy learned in life?
- 4) What "Demi Lovato" and "Amy Lee" have in common?

11:03 Jonas circula pela classe e anota quem está fazendo os exercícios.

Uma aluna vai até o armário e pega livros para a sua turminha. Eles pegam os livros, mas não abrem. Eles continuam consultando o celular, e todos estão com fones de ouvido.

Em outra parte da sala, um aluno que já estava fazendo exercícios chama o professor para dar visto. Pede e irritado diz: "Olha, toda vez é isso. Você passa aqui e não olha. Se não está feliz, sai da sala, sai desta escola."

Outro aluno pega o gancho da conversa e diz: "Toda aula nós fazemos as coisas e você não vem olhar. Eu quero meu visto!" Jonas reage e diz: "Olha o

respeito! Eu te trato assim?" O aluno responde: "Não senhor." Então, Jonas diz: "O respeito é mútuo", e prossegue: "Veja só eu não posso sair daqui. Eu dependo do salário que ganho aqui. Vocês podem sair. Eu não.

A classe fica em silêncio. Mas, esse aluno continua: "É sempre assim. Ninguém olha para a gente fazendo os exercícios." Outro aluno pergunta: "Prof. que horas você vai corrigir?" Jonas responde: "Daqui a pouco. Dá tempo de continuar a fazer. Qual é seu número?" O aluno informa o número e o professor anota no caderno de pontos.

Uma aluna levanta dúvida sobre a questão 4, e Jonas explica. Ele mostra onde encontrar a respostas no livro, e depois diz: "Tenta transferir para você. Se você fosse elas, o que faria?"

O professor vem até mim e explica quem são os alunos que estavam reclamando, e comenta: "São copistas. Não fazem os exercícios. Só copiam da lousa. Olha lá, esse último que ficou resmungando. Ele está esperando a colega da frente fazer, para depois copiar. É sempre assim."

O aluno escuta o comentário, mas faz de conta que não é com ele. Em seguida, o professor me explica que os alunos que já estão com o livre fechado já fizeram os exercícios na aula da semana passada. Ele percebe que estou atenta ao que me fala, sorri e volta para a lousa.

11:20 A correção é iniciada.

O professor circula a frase *as if you were,* e ressalta que é para responder "como se fosse você", e pergunta para a classe: "De onde vem a sua força? O que é mais importante para sua vida?" Uma aluna responde: "Minha família." Jonas responde: "OK. Para Amy é a vida em si."

Penso comigo mesma que é uma pena. As questões não são expandidas para a realidade dos alunos. Jonas não dá espaço para isso, para os alunos dialogarem. Para a questão 4, o professor coloca a resposta extraída do livro. Não consulta a classe. Jonas escreve: "Both of them have been through (passed by) difficult times.

11:25 Alguns alunos vão meio desanimados até a mesa para receber o visto. Constato que sim, como o professor tinha comentado, vejo o aluno que reclamava pegando o caderno da colega para copiar os exercícios.

11: 30 Toca o sinal. Não falamos nada no corredor, que por sinal está lotado de alunos. Alguns para, para conversar com o professor.

Turma: 3° Ano B

Professor de Inglês: Jonas

Data: 08/10/2019

Horário: 11:30 – 12:20

12:01 Entramos na sala. Só tem cinco alunos. O professor fica preocupado e pergunta o que está acontecendo, onde estão os outros alunos.

Alberto explica que depois da confusão de sexta-feira, os alunos resolveram não vir para a aula.

Fico sabendo que na sexta-feira, durante o intervalo que é mais longo neste dia, os alunos em protesto se posicionaram no corredor esperando o professor de português passar, e ser banido. O fato é que esse professor foi acusado de assédio moral. O diretor da escola permitiu que os alunos se manifestassem. Enfim, pelo que Alberto narrou, e o professor foi confirmando, o professor de português foi enxotado da escola, com os alunos cantando em coro dizeres impróprios, como Jonas observou e Alberto confirmou. Fiquei pasma. Jonas comentou que na segunda-feira teve reunião o dia todo com os professores, o diretor e a comissão de pais de alunos.

Nesse momento, Jonas aproveitou para se desculpar por não ter comparecida na palestra de sexta-feira, organizada pelo Grupo de Estudos, GEELLE- USP, para qual eu o tinha convidado para assistir.

Jonas pensou, andou de cá para lá e decidiu: "Bem, na verdade, eu pensei em passar exercícios. Mas, pensando melhor, vou dar presença e ponto para quem veio, ok?"

Os alunos dizem concordam. Jonas explica que de qualquer forma não podem sair da sala antes do sinal. Ele comenta: "Não é bom" e pergunta: "O que a gente faz?"

Peço permissão para falar e sugiro que escutemos o que os alunos acham do ocorrido. O professor se interessa e concorda. Formamos mais ou menos um círculo. Jonas fica de pé, e eu acabo ficando de pé também. Só Alberto e o colega que toca violino se interessam pela conversa. Os Outros três alunos percorrem a sala lendo o que tem escrito nas carteiras.

Os dois rapazes apresentam o ponto de vista deles, de forma bem madura. Em geral acham que tudo deve ser mais bem apurado. Que as cinco alunas que apresentaram a queixa são muito difíceis, como os rapazes observam. Segundo eles, elas consideram quase tudo assédio moral.

Alberto diz ser uma pena perder um professor tão bom, se por acaso descobrirem que as meninas mentiram.

O professor ponderou e os lembrou do fato de ter outros bons alunos envolvido. Alunos dedicados que também apresentaram queixa. Disse somente que se fosse o diretor, teria tomado uma atitude logo no início. Pediria para o professor sair de licença médica, relaxar e voltar, somente dentro de um mês, até que as coisas se resolvessem. Jonas acha que o diretor demorou demais para tratar do assunto, e que não deveria ter permitido que os alunos fizessem o que fizeram com o professor.

Nesse momento ele me diz: "Nossa, eu me sinto na idade média, vendo as pessoas gritando e expulsando um marginal. Foi um horror." Eu não consegui dizer nada.

Como o assunto foi explorado, ele perguntou aos alunos se queriam fazer exercícios e eles concordaram. Mas, antes ele para, pensa e diz: "Sabe, tem esse trecho de uma música que diz 'buscar a perfeição em um mundo imperfeito'. O aluno que toca violino disse que concordava, e achava que "com tolerância, fazendo pequenas ações, conseguimos suportar o outro, suportar a vida, e fazer melhor as coisas."

O professor acrescenta com uma frase de Ghandi: "Viver como se fosse para sempre." De repente não há exercícios para fazer. O professor prefere conversar sobre a vida e espiritualidade.

Alberto comenta que é Adventista do Sétimo Dia, e por isso, acredita que não há mais tempo para fazer muita coisa, e diz: "Como vocês sabem, logo o mundo vai acabar. Todas essas coisas que estão acontecendo, terremoto, incêndio, guerra, nunca aconteceu isso nesse nível antes. O que sinto pena é talvez não conseguir realizar meu sonho de terminar a faculdade. Talvez o mundo acabe antes."

Alberto nos conta que escolheu fazer a faculdade Anhanguera, porque o

avô é maçom, e nesse caso, lá dão desconto.

Jonas e eu escutamos em silêncio.

12:20 Toca o sinal.

Ao sairmos Jonas me olha e diz: "O que foi aquilo?" Eu respondo que

ainda estou processando. Ele me olha e diz: "Eu estou chocado. Com certeza,

você também. Meu Deus, ele pensa que não vai conseguir terminar a

faculdade!?" Eu digo: "Pois é! Estou chocada. Talvez, ele precisa de mais

atenção, não?" Jonas concorda. Nos despedimos

Turma: 1° Ano B

Professor de Inglês: Jonas

Data: 22/10/2019

Horário: 09:50 - 10:40

09:53 Entramos na sala. Logo o professor começa apagar a lousa. A

classe está barulhenta. Pela primeira vez vejo Tiago conversando com outros

colegas. Está na frente, conversando com uma colega e está alegre.

09:59 O professor, em silêncio, faz anotações em seu caderno. Agora

todos estão sentados. Uns estão conversando, outros estão no celular, com fone

de ouvido, compartilhando o que estão ouvindo, e outros mais isolados,

consultando o celular.

10:01 Como de costume o professor coloca a data e os exercícios na

lousa. Enquanto isso, a lista de chamada percorre a sala.

10:03 A maioria da sala está copiando da lousa:

Unit 8 – Express yourself in words. Pge 137 – Warming up

What is the woman in the picture below doing? How is she feeling?

Pge.138

1) What do you like reading? Choose your favorites

2) Answer the questions below: a)...'b)...;c)...

3) Complete the Mind Map with your own ideas

Aquele aluno que estava agressivo na aula anterior comenta com o professor "Prof., eu só vô pô os nomes, tá? Não vou copiá esses baguio (se referindo ao mind map), tá?

Para pedir silêncio o professor fica de mão levantada.

10:13 Jonas diz "We're gonna choose to talk about writing works. It could be about poems or any kind of book, ok?" Ninguém responde. Sobre as atividades ele diz "Warming-up. Não existe resposta certa ou errada, mas existe resposta coerente ou não." Para chamar a atenção da classe, o professor propõe um exercício de tradução. Ele diz "Não consigo traduzir a questão. Quem quer tentar?" Um aluno traduz.

Sobre o que gostam de ler, o professor pergunta "How many alternatives do you have in the book?" Ele coloca 4 opções e pergunta: "Quem gostaria de ler a próxima questão?"

Uma aluna lê em voz baixa, e Jonas diz "Again, please." A aluna traduz a questão em voz alta. Aquele mesmo aluno que estava agressivo na aula anterior se oferece para ler. Depois o professor pede "Could you translate for me, please?" O mesmo aluno traduz com confiança, e Jonas comenta "Very good!". Agora dá uns tapas fortes na mesa pedindo por silêncio.

O professor comunica para a sala "Por enquanto só estamos trabalhando com compreensão de texto. Ano que vem a secretaria da educação exigirá oralidade, também. Querem que seja como na Europa: todos prontos para se comunicar em inglês nas ruas. Essa sala tem 32 alunos, 10 atrapalham a aula. Depois saem da escola, e reclamam "Não sei nada. Não aprendi nada de inglês na escola pública." Um aluno reage "Ah, então precisa aumentar o número de aulas." Jonas responde em tom irritado "Não! A aulas serão reduzidas para 45 minutos. Como vai ser no ano que vem, se agora vocês não cooperam?!"

A classe está em silêncio. Um aluno se oferece para ler a próxima questão e traduzir. O professor decide dar ponto para quem está participando, e pede os números dos alunos.

10:22 Os alunos começam a responder as questões. Hoje, Tiago já está fazendo os exercícios (ele me contou que o pai está na escola, para solicitar a dispensa dele das aulas finais em dezembro, porque a família vai viajar de férias para o Ceará, em visita aos familiares). Tiago diz "Estou meio assim, se meu pai

fizer graça, e quere vir assistir essa aula aqui, sentadinho no fundo." Ele me olha, e acabamos rindo juntos.

Jonas circula pela sala. Um aluno o chama para dar visto.

Tiago me pede ajuda para montar a frase: Ela está abraçando os livros. Pergunto o que ele acha que não sabe, e ele diz "Bem, acho que não sei dizer abraçando. Ah, sei. She os peraí...H-U-G-G-I-N-G, né?" Digo que sim. Tiago prossegue "E depois, prof.?" Digo para ele tentar. Ele sorri e diz "Tá. She is hugging ... the...books, certo?" Digo que sim com um sorriso.

10:30 O professor pede para a classe repetir os tipos de leitura após ele. O professor insiste na palavra horror. A classe repete, achando engraçado. Jonas diz: "Agora eu leio in English and you translate: short-story." Uma aluna comenta "Olha, ou é estória curta, ou ...não sei."

Jonas vai à lousa e escreve: Novel = romance; short-story = conto. Depois comenta "Olha, em teoria da literatura vocês já estudaram isso. Qual é a diferença entre romance e conto?" Um aluno interrompe "Prof., como falo "muitos personagens? Como falo muitos?"

O professor responde: "Many, a lot, a lot of. "O aluno repete. O professor se dirige a aluna, que se senta diante da mesa "Leia para ganhar um ponto." A aluna reage "Eu não quero ler." Outra aluna se oferece para ler. Mas, o professor escolhe outro aluno, e diz "Pode ler em voz alta. Não é para ter vergonha." O aluno lê, e erra a pronúncia de horror. Tiago dá risada. O colega se vira e diz: "***, achando graça de que?" Tiago pede para o professor "Prof., posso tentar?" Ele pergunta mais vezes, mas o professor não dá atenção. Ele insiste, e o professor responde: "Primeiro vou dar vistos. Depois, se der tempo, você tenta ler."

10:39 O professor preenche o Mind Map, rapidamente. Ninguém está prestando atenção. Estão prontos para o toque do sinal.

10:40 Toca o sinal. Tiago fica frustrado por não ler. Queria muito ganhar ponto. O professor me chama para nos retirarmos da sala.

Turma: 2° Ano A

Professor de Inglês: Jonas

Data: 22/10/2019

Horário: 10:40 - 11:30

Antes de irmos para a sala, fomos até a sala dos professores para J guardar os livros.

10:48 Entramos na sala.

(Penso: Same old, same old: data e exercícios)

Um aluno pede para pegar livros. Só há 02 disponíveis. O professor consulta seu tablete. A classe vai diminuído o barulho.

Pge. 128 Vocabulary Study

Discourse Markers

1) Regardless of in the sentence means ...

Multi-word verbs (phrasal verbs)

- 2) Match the following multi-word verbs to this meaning:
 - a) go on (paragraph 1)
 - b) fall apart (paragraph 1)
 - c) end up (paragraph 4)
 - d) go back (paragraph 6)

Match the phrasal verbs below with "look" (olhar)

- a) look at () cuidar de
- b) look after () procurar por
- c) look for () cuidado
- d) look up () olhar
- e) look out () pesquisar

Um aluno pergunta "Prof., o que é phrasal verb?" Jonas explica "Quando juntamos um verbo à uma preposição, dando outro sentido. É muito comum em inglês."

11:06 Jonas se aproxima da minha carteira, e inicia uma conversa comigo em inglês. Me diz que está muito deprimido. Vem enfrentando isso desde o ano 2000. Diz que em grande parte, o problema tem a ver com o trabalho. Se mantém sob medicamento. Mas, desde ontem teve que intensificar, aumentar a dose de antidepressivo. Comentou que não veio trabalhar, ontem. Passou o dia de cama, desanimado. Depois disso, volta para a lousa.

No corredor a caminho da sala, tinha comentado sobre a reunião na Secretaria de Educação, para orientação da BNCC para o Ensino Médio. Jonas desabafou: "Imagine que agora querem que eu trabalho a oralidade. Para uma sala de 32 alunos. Listening também. Com que equipamento? Sabe o que me disseram? Pense positivo! Olha, vai ser uma apostila de 03 páginas para o ano inteiro. 3 páginas! Estão medindo por baixo! Nos disseram que a consultoria americana ofereceu a apostila deles completa. Completa! Sabe o que disseram? Não! Podemos elaborar nossas próprias apostilas! Ah, 3 páginas!" Disse tudo isso com muita irritação, e frisou que gostaria de trabalhar com a apostila oferecida pelos americanos.

A classe está em silêncio. Jonas aguarda para corrigir os exercícios. Está consultando seu celular. Uma aluna diz "Prof., eu acabei!" Ele olha com aprovação. Alguns alunos o chamam para tirar dúvida. A aluna que acabou diz entediada: "Quero ir para casa, mas ainda tem mais uma aula. Queria ficar em casa assistindo série!". Jonas diz em voz baixa: "Vamos corrigir?" Muitos gritam "Ainda não, ainda não. Estamos terminando."

11:18 Consultando o tablete, o professor coloca as respostas na lousa. A classe volta a conversar alto. Os alunos da frente acompanham a correção, e ficam animados quando acertam. Ao corrigir o exercício extra, o professor conta uma história de como ele aprendeu o verbo look out: "eu estava em Cape Town fazendo um curso de inglês. Estava a caminho da aula, meio distraído. Quando fui atravessar a rua, uma senhora atrás de mim gritou look out! Eu quase fui atropelado!" Os alunos ouvem a narrativa, mas não dizem nada.

11:23 Muitos alunos já estão aglomerados na mesa para receber o visto. Hoje o aluno que estava irritado na aula anterior está animado. Encontrou uma boa oferta de emprego na Vila Madalena. Ele comenta: "é na Fradique Coutinho, mano! Das 15h às 22h, com tudo, seguro saúde e tal. Ë para ir de roupa social. Terno e gravata. Na área da administração." Fico sabendo que no momento está trabalhando em um escritório de contabilidade. Está bastante interessado em mudar de emprego.

11:28 Enquanto isso o professor faz anotações no caderno. Sem trocar palavras com a sala, coloca as respostas na lousa. Assim que termina, me chama para sairmos da sala.

11:30 Troca o sinal. Já estamos no corredor.

Ao chegar na outra sala, o professor de matemática ainda está em aula. Então, conversamos um pouco, aguardando a saída dele. Jonas me conta de sua experiência em Cape Town. Fez um curso intensivo de um mês pela EF em 2014. Me disse que gostou bastante da experiência.

Turma: 3° Ano B

Professor de Inglês: Jonas

Data: 22/10/2019

Horário: 11:30 - 12:20

11:36 Entramos na sala. O professor já inicia apagando a lousa. Todos estão sentados, conversando. Aos poucos vão aumentando o volume da fala, mas Jonas não se incomoda. Está consultando o livro.

11:40 (Penso: same old, same old)

Pge. 108 Word Formation (formação de palavras)

- 1) replace each icon (*) with a word from the text: a)...;b)...;c)...; d)...
- 2) use the same suffixes found in exercise 1 to form new words: friend+... danger+... health+... popular + ...
- 3) read the fragments, look at the words in BOLD, and complete the statements:
 - a) Verbs, prefix; b) ...; c)...

A maioria já está copiando, mas a conversa continua. Alberto hoje não está concentrado. Está muito agitado.

11:47 Jonas se senta e faz anotações no caderno. De repente se levanta e conta quantos alunos estão na sala. A lista de chamada já circula pela sala.

(Que coisa! Até agora o professor não dirigiu a palavra aos alunos).

Ao meu lado, Alberto está falando com o tio no celular. O professor começa a andar pela sala. Ao se aproximar de mim diz "Muitos aqui já tiraram nota 9, 10, 9 (nos trimestres). Então não se incomodam mais. Querem só passar. Outros também. Mas, estão com 5,5,5, e não ligam. Só pensam em passar e sair daqui.

12:00 Jonas começa a correção. Escreve: infeliz (destaque para raiz) infelicidade (z-)

3) popular + ity (sufixo) = popularity (noun)

Jonas vai até o fundo da sala, e explica o que é sufixo para os alunos que tinham dúvidas.

12:08 Alberto sai da sala só retorna às 12:13.

A classe já está em peso ao redor da mesa para ganhar visto.

Alberto rapidamente pega o caderno, e começa a copiar as respostas que já estão na lousa. Escreve muito rápido. Termina de copiar na frente do professor. Depois pede visto, e o professor dá.

12:20 Toca o sinal.

Turma: 2° Ano B

Professor de Inglês: Jonas

Data: 10/03/2020

Horário: 07:45 - 09:15

O professor desenvolve a habilidade de Speaking a partir do curso ABC Fluent disponível no canal do Youtube¹⁰⁹. A prática oral é abordada como exercício de repetição. A discussão de leitura de texto continua como o proposto no livro. Por meio do curso online, o professor foca no estudo do léxico e da fonética. O nível é o Level 0. Estão na lição 2. Um dos alunos me explica que a turma preferiu começar do nível zero. Na lousa, o professor escreve, e pede para os alunos traduzir.

Write in English: Quem? Who; Exato! Exatamente! Exactly; Por quê? Why; Você You Pare! Stop! Now repeat after me.

O professor pede para a sala repetir, conforme a entonação que ele dá. Depois, pede para a sala repetir sozinha. Todos repetem em tom bem animado. O professor explica que no decorrer das aulas os alunos farão dramatizações na frente da sala, a partir dos enunciados ensinados. A classe fica agitada. Alguns gostam da ideia. Outros protestam.

¹⁰⁹ Disponível em https://youtu.be/E41ET21vKmE acesso em 02/06/2020

Jonas escreve na lousa: Level 0 – Class 2.2

Write in English: 1) Quem? Eu? Who? Me? 2) Não! Você No! You! 3) Quando? Agora? When? Now; 4) Por quê? Espere! Why? Wait!; 5) Você. Depressa. You. Hurry; 6) Eu? Ë mesmo? Me? Really? 7) Por quê? Quando? Why? When?; 8) Agora. Combinado. Now. Deal; 9) Desculpe, o que? Sorry, what?; 10) Desculpe, quem? Sorry, who?

Depois da repetição Jonas escreve: Book-age 23 – Before Reading (antes da leitura). Choose the expression you believe to be related to <u>"cultural diffusion"</u> (grifo do professor): B, D. Após um determinado tempo, o professor coloca as respostas na lousa.

- Which examples of new information and communication technologies there are in the box?
 Sattelite, TV, cellphone
- 2) What is the function of pictures and captions on the next page?
 To give examples of different cultures getting into contact
- 3) Match the columns:
 - a) III (em vermelho o professor dá a resposta)
 - b) I
 - c) II

O professor sai da sala para buscar os livros novos disponíveis. Enquanto isso todos conversam, mas se mantém sentados. Alguns ouvem música no celular, e acessam o Whatsapp.

08:48 Ao retornar, Jonas inicia a correção dos exercícios. Ele lê os enunciados, e explica parte em inglês, parte em português. Se dirige para a classe e diz: "Did you get it? Did you understand? If you have any doubts, ask me. Alguns balançam a cabeça afirmativamente. O aluno que estava agressivo na aula anterioir, que agora está no segundo ano, pergunta como dizer eu já fiz. E o professor reponde, pedindo que ele repita "I've already done it!"

Outro aluno pede ao professor para explicar o que significa cultural difusion. Jonas traduz "Isso que dizer disseminação cultural." Dirige-se para a sala "May I correct?"

A sala não responde. Alguns conversam e outros fazem exercícios. Mais uma aluna pergunta o que significa cultural diffusion. Ele traduz "É difusão". Sabe

o que é?" A Aluna não responde, apenas baixa a cabeça e prossegue escrevendo.

Correção: "What's cultural difusion? Vocês já viram isso. É espalhar."

Resposta: B- the dissemination of popular culture; D – the transmission of trends from one culture to another. O professor chega na resposta, levantando perguntas à classe, através da técnica de eliminação.

09:10 Após a correção dos levam os cadernos para o professor dar o visto. Alguns alunos aproveitam o movimento e vêm me cumprimentar.

09:10 Saímos da sala.

Turma: 3° Ano A

Professor de Inglês: Jonas

Data: 10/03/2020

Horário: 09:15 – 10:00

Entramos às 09:18. A turma usa o livro Way to Go 3.

Jonas diz: 'Hello, everybody. Please Let's organize the room". A classe fica em silêncio. Alguns o olham sério. "Eu sei que vocês me odeiam, mas eu tenho que estar aqui duas vezes por semana com vocês. Sinta, mas não fui eu que escolhi." Um aluno pede "Professor, fala em português, por favor!" Jonas reage "Me deixe falar em inglês, depois explico no idioma que quiserem. Até em chinês." O professor está mais irritado com a sala.

Em seguida, ele pede aos alunos para comentarem sobre a atividade da aula anterior, quando assistiram dois vídeo-clips. Um deles com Elza Soares interpretando A carne¹¹⁰. O outro com Bia Ferreira em Cota não é esmola¹¹¹. Um aluno expõe seu ponto de vista a respeito das músicas que tratam de racismo. Logo após, a sala ouve o comentário do outro colega. Ambos os alunos se expressam com muita propriedade. Em português. Noto o quanto estão preparados para argumentar, a partir de um ponto de vista social e político.

O professor pergunta em português "O que vocês acham da cota racial?" Uma aluna diz "Creio que é um direito, enquanto a sociedade tratar de questões

¹¹⁰ Disponível em https://youtu.be/yktrUMoc1Xw acesso em 02/06/2020

¹¹¹ Disponível em https://youtu.be/0d5roQ3ZWAw acesso em 02/06/2020

raciais. Enquanto..." O professor acrescenta "É uma dívida histórica com os índios, negros e pardos." Diz isso em tom mais alto e grave. Ele levanta questões sobre a comunidade carcerária: "O segurança de supermercado persegue quem?" E responde "O negro, o pardo."

Em seguida, o professor traz o uso da cor negra sobre coisas negativas. "Há uma nuvem negra em cima de mim! Você está na minha lista negra!". A criança aprende isso, e fica com a autoestima lá no chão! Ele protesta. "Será que sou capaz de fazer uma faculdade de medicina? De Odontologia? Quantos médicos, dentistas, professores negros, pardos temos?" Logo após comenta "Eu gostei das respostas, viu?"

Agora o professor passa em cada carteira, e confere se os alunos escreveram a data corretamente.

09:43 O professor coloca exercícios na lousa: Book : Unit 1 – Ethnic diversity in Brazil.

Warming up (Pg. 21). "O que é mixed Family?" Um aluno pergunta. O professor responde: "Black and White, indigenous and White, etc..."

*Do you have a mixed family? * Where do your family member come from? Pg.22

- 1) Answer the question below:
 - a) ...Which ethnic group do you belong to?
 - b) ...Does skin color matter in your personal relationships? Why (not)?

O professor pede para um aluno, que diz não entender nada, abrir o livro e ler a pergunta "Open your book and read the question." O aluno insite "Mas, eu não sei ler, não entendo o que está escrito. Traduz, por favor." O professor traduz.

- 2) Read the cartoon and answer:
 - a) Where are these people? They are in a university. (O professor dá a resposta).

Alguns respondem "Na escola, na rua." O professor exclama: "Really? Did you read the cartoon? Look there is a word: university.

b) Who is the man talking about diversity?

Um aluno responde "Teacher." O professor observa: "If I were at a university I'd be a ..." Uma aluna diz "A professor." Um aluno pergunta qual a diferença, mas Jonas não responde.

- c) According to the professor, what terms are related to diversity? Race, ethnicity, culture, gender.(Jonas escreve a resposta.)
- d) What's the relation between diversity and university established in university? O professor escreve na lousa: Di-versity Uni-versity, pergunta "Qual a relação?", e comenta "Eu aceito sugestões".

Como os alunos tentam explicar que a palavra univeristy traz a ideia de universal, o professor acrescenta "Bem, se me permitem a resposta poderia ser "University should welcome different people". E pergunta "Existem diversidades nas universidades brasileiras?" Uma aluna responde "Yes, but unfortunately not ... como eu digo não o bastante?" O professor diz "Not too much." A mesma aluna comenta "poderia dizer not enough."

10:00 Jonas interrompe "Dou o visto na próxima aula. Já terminou, desculpem."

Pergunto a ele sobre os horários, mas ele explica que ainda há mudanças, devido a implantação da BNCC.

Na semana seguinte o distanciamento social tem início, devido à pandemia do Covid-19. Em virtude disso, as aulas presenciais foram suspensas.

No dia 16 de março de 2020, enviei uma mensagem ao professor, via Whatsapp, perguntando como estava, e que queria comentar sobre a aula observada. Perguntei quais eram as propostas de atividades nesse momento inicial do semestre. Ele não só respondeu em áudio, como também enviou fotos do conteúdo da lição do livro, sendo estudada. Na mensagem seguinte comentou "Gostaria de acrescentar que o retorno dado por você, no fim do ano passado, foi o que me motivou a acrescentar vídeos às aulas. Obrigado."

No dia 02 de junho de 2020, enviei uma mensagem para o professor para saber se estava bem, e se estava dando aulas online. Ele me respondeu imediatamente: "Não é a mesma coisa. Principalmente qdo um gde número de alunos ñ tem acesso à internet e nem possui computador. A gente faz o que pode, levando em conta as dificuldades dos alunos e suas famílias."

Apêndice 3

Registro do questionário realizado com os alunos

Pergunta 1: Se você gosta de aprender línguas estrangeira, qual(quais) desperta(m) seu interesse? Por quê?

1° Ano B:

Das(os) 06 alunas(os) participantes, 05 responderam que gostariam de aprender inglês. Dentre essas(es) 05, 02 alunas(os) apresentaram interesse por outras línguas também, quais sejam: francês, espanhol, coreano e japonês. 01 dentre as(os) 06, no entanto, não cita inglês, dizendo ter interesse em aprender francês, espanhol, mandarim e italiano, para viajar pelo mundo.

Das justificavas em torno do inglês, 04 observam que, além de gostar de aprender essa língua, a considera muito importante, muito conhecida, muito usada. Quanto às outras línguas, francês e espanhol também despertam interesse pelo seu uso frequente.

2° Ano A:

As(Os) 02 participantes não têm muito interesse no estudo de línguas, sendo que uma das respostas aponta para o fato de não ter alternativa, nem estímulo para a aprendizagem.

3° Ano B:

Das(os) 04 participantes, 03 relacionaram a importância do conhecimento de inglês com a facilidade de acesso ao mundo moderno, à leitura de textos que não têm tradução para o português, à aumento de vocabulário. Apenas 01 prefere aprender espanhol, unicamente, devido seus interesses musicais.

Dessas(es) 03 que se interessam pelo estudo de inglês, 02 mencionaram ter interesse em aprender outras línguas como alemão, russo, japonês, francês e espanhol. Sobre alemão, uma das respostas aponta para quantidade de palavras que facilitam e dão mais precisão do pensamento. Quanto à russo, o interesse se deve à sonoridade da língua.

Pergunta 2: Em sua opinião, qual a importância de se aprender inglês na escola? Justifique a resposta com suas próprias palavras, ou através de link de: imagem, música, vídeo, por exemplo.

1° Ano B:

Das(os) 06 participantes, 05 relacionaram a importância do conhecimento de inglês com a oportunidade de colocação no mercado de trabalho, sendo que dessas(es) 05, 01 mencionou trabalho no exterior, e outra(o) destacou o avanço na carreira. Apenas 01 dentre as(os) 06 observou que estudar inglês na escola é uma oportunidade para aquelas(es) que não têm condições de pagar um curso em centros de idiomas.

2° Ano A:

As(Os) 02 participantes observam que o aprendizado de inglês possibilita uma melhor oportunidade de trabalho, e convívio com pessoas de outras nacionalidades. Observo que uma das respostas trata do estudo de línguas estrangeiras como possibilidade para "abrir portas", nas palavras d(a)o participante.

3° Ano B:

Das(os) 04 participantes, 02 comentam que é importante aprender inglês, porém, a escola transforma algo que poderia ser divertido, em trabalho e obrigação. As(Os) outras(os) 02 associam a importância de estudar inglês pelo fato das melhores publicações estarem em inglês, e por recebermos a influência dos Estados Unidos, como grande potência.

Pergunta 3: Você estuda inglês em outra instituição além da escola? Se sim, qual? Por quê?

1° Ano B:

Das(os) 06 participantes, 03 responderam que sim. Dos cursos citam os oferecidos pela Microcamp e UniSantana, e o curso online "Você aprende agora". A justificativa delas(es) reside no fato do ensino de inglês na escola regular não oferecer conhecimento suficiente.

2° Ano A:

(As)Os 02 participantes respondem que não.

3° Ano B:

Das(os) 04 participantes, 02 respondem que não. As(Os) outras(os) 02 respondem que sim, dando enfoque ao estudo autodidata. Quanto à escola de idiomas, não mencionam o nome, e 01 delas(es) diz que frequenta o curso só para obter um diploma.

Pergunta 6: Você acha que para a aprendizagem de línguas o estudo de gramática e vocabulário é o suficiente? Justifique.

1° Ano B:

D(as)os 06 participantes, 05 responderam que não, ressaltando a importância da prática de conversação. Dess(as)es 05, um(a) del(as)es dá ênfase à prática de conversação sobre o cotidiano, e outr(a)o comenta que existem outras formas mais legais e interessantes de aprender. Apenas um(as) alun(a)o acha que estudar gramática e vocabulário remete ao processo de aprendizado das primeiras falas na infância.

2° Ano A:

(As)Os 02 participantes respondem que não, dando importância ao desenvolvimento de conhecimentos gerais, e à prática.

3° Ano B:

D(as)os 04 participantes, 03 respondem que não, mencionando ser importante praticar conversação, pronúncia e atividades de escuta. 01 dess(as)es 04 menciona que talvez dependa da língua estudada, e de quem a estuda, mas também concorda que é importante abordar a língua na prática.

Pergunta 4: Você acha interessante aliar ao estudo de línguas o estudo de outras disciplinas? Se sim, quais? Se não, justifique.

1° Ano B:

Das(os) 06 participantes, todos respondem que sim. As disciplinas de geografia, história, matemática, português e artes são mencionadas duas vezes cada, sendo que sociologia, uma vez.

2° Ano A:

As(Os) 02 participantes respondem que não. Uma das respostas ressalta que já é difícil aprender inglês, quanto muito associar essa disciplina à outra.

3° Ano B:

As(Os) 04 participantes respondem que sim. 03 veem, de forma geral, a possibilidade aumento de vocabulário técnico, como por exemplo estudar textos de biologia, química, física, matemática., bem como teoria e prática musical. 01 delas(es), no entanto, observa que isso depende do interesse do aluno, e de uma reforma no sistema de ensino inteiro.

Pergunta 5: Você acha interessante discutir temas propostos pelo livro didático? Qual (Quais) tema(s) despertam mais seu interesse? Qual (Quais) outro(s) temas você acha interessante discutir em sala de aula de inglês?

1° Ano B:

Das(os) 06 participantes, 03 respondem que sim, e dentre os temas de interesse mencionam a discussão sobre o cenário mundial atual, as biografias. Além do que é oferecido no livro didático, surge o interesse por estudo de diferenças culturais, diversidade de sotaques de vários idiomas. Um aluno sugere abordagem de filmes em série, filmes e música.

2° Ano A:

Das(os) 02 participantes, 01 delas(es) gosta de discutir os temas do livro, mas acha que também devem abordar temas da atualidade. A(O) outra(o) diz não ter muito acesso ao livro didático.

3° Ano B:

Das(os) 04 participantes, 02 responde que não. Das(os) outras(os) 02, 01 acha interessante quando os temas tratam de questões sociais, mas observa que seria interessante tratar de temas relacionados à matemática, por oferecer vocabulário útil em várias situações. A(O) outra(o) gosta de discutir os temas do livro didático, mas gostaria também de discutir sobre letras de vários estilos de música.

Observo que mais ao final da página, 02 dessas(es) alunas(os) escreveram: *Unschooling* – liberdade educacional.

Apêndice 4

Transcrição das conversas com o diretor, as duas coordenadoras e o professor de inglês da escola pública visitada para minha pesquisa de campo

Recurso de gravação: gravador de voz de meu Samsung

Data da gravação: 29 de novembro de 2019

Professor Maurício (Diretor): Bom, BNCC, Base Nacional comum curricular, certo? É ... quando comecei a dar aula, há uns 20 anos atrás, a gente não tinha uma base curricular. Simplesmente pegava um livro, da disciplina de filosofia, ia pra sala de aula. Na sala de aula, eu fazia o que podia, né. E, o próprio estado ... começou a ter ... é ... um compromisso com o currículo.

Primeiro, veio um jornalzinho que tinha uma matéria lá, e depois uma apostila ... chamada de "cadernos do aluno". Tinha os "cadernos do professor" também, com orientações. Eu achei muito interessante. Tinha o professor de filosofia, né. Tinha filósofos que eu não conhecia. Passei a conhecer ali. Alguns eu conhecia de nome. Com esse pensamento, passei a me interessar .. pude ler mais depois. E, tinha aqueles que é batidões, tipo Platão, Aristóteles, por exemplo, que eu ... é conhecia, mas sempre há muito que conhecer sobre eles. Então, achei legal o material ... em filosofia. Colegas de física, de arte, por exemplo, reclamavam muito. Porque o material é muito fraco, pouco conteúdo. Como que o aluno vai passar ... numa prova de vestibular de física, se ele não sabe fazer cálculos e tudo mais. Fica só no conceitual, ainda fraco isso. Então, eu tinha uma série de problemas, né. E aí veio lá o MEC ... é ... com essa base nacional comum curricular pra ... tentar melhorar a condição ... é de ... organização de conteúdo. Mesmo porque tem o fluxo de alunos, que na nossa escola mesmo ... por ser região central de São Paulo ... é ... a gente recebe alunos de outros países, né. É ... e a gente pode perceber que ... é ... eles têm uma formação bem diferente do ... do brasileiro, tá bem? E ... nós recebemos alguns alunos de outros estados. que são de fora do estado de São Paulo, têm uma formação bem parecida com a que gente oferece, né. É ... se você tem uma base comum curricular, você consegue ter um ... um padrão melhor pra o aluno se deslocar. Então, ele você vai chegar num lugar, e não vai se sentir peixe fora d'água, tá certo? Tem uma série de vantagens, mas eu gostaria de falar das desvantagens. A principal desvantagem é o que eu vejo todos os dias na direção. Quando você tá na direção, você tá lidando com a implantação de políticas públicas diariamente. E, as políticas públicas nem sempre são educacionais. Não são realmente ações que vão levar a melhoria da educação. São maguiagens políticas ... índices, números ... pra confundir a cabeça da pessoa desavisada de que realmente tá acontecendo uma revolução. Todo governo vem com essa tônica, né, tanto federal quanto estadual ... (inint.) em geral, né? Então é... a gente não pode deixar essa base comum se tornar uma ... vamos dizer assim, um apêndice da ... da vontade dos políticos de aparecerem como salvadores da educação. Isso não vai acontecer, tá certo? Se a pessoa tem que saber o que é democracia ... aqui, no Pará, no Rio Grande do Sul, qualquer extremo do país, qualquer lugar, ah, a pessoa tem que saber isso sim. Mas, não é porque ela sabe isso, que o

político foi bom em implantar isso na cabeça da pessoa. Ela sabe isso, porque tem corpo docente bom, tem pessoas boas na gestão, preocupadas com essa aprendizagem. Se o governo ao invés de investir em técnicos para formular ideias, investisse em infraestrutura para outros técnicos que são docentes, que não ficam inventando coisa, leem, conhecem e ensinam os alunos, a educação seria bem melhor. É isso que eu falo sobre a BNCC (risos)." [00:04:35]

Professor Maurício: Não, o que eu tô dizendo que ..é tem ... uma espécie de anedota, né? Uma coisa assim, né ... na educação de que políticas educacionais se parecem como é ... é o mundo de Nárnia. Tem aquele filme ... as crianças entram no guarda-roupa, chegam lá ... o mundo o leão fala ... um mundo totalmente deslumbrante, diferente desse real aqui, que é apagado, cinza, obscuro, né? (risos)." [00:00:30]

Professora Diana (Coordenadora): É o seguinte nós tivemos as ... as formações de coordenador o ano inteiro, ela foi teve momento só de BNCC, e a gente teve todas as formações foram permeadas pela BNCC né, por essa mudança na reforma do ensino médio. É é ...nós fizemos (inint.) nossos professores das 10 competências, e assim, não muda muito do que já é o currículo nosso, né. Eu acho que a única questão que eu acho que é muito importante, que tá atrelada ao currículo, é questão das competências socioemocionais, que é um problema atual, que eu acho que não é só no nosso colégio, mas que acho que é em todas as escolas essas questões socioemocionais que tem trazido uma série de reflexões para gente, muitas vezes a gente fica né pedindo ajuda para as redes de apoio, né. A gente tem essa força, n', tanto Capes, OS, Insituto C para ajudar a gente nessas questões. É mas, em relação a BNCC ... cê pega lá conhecimento, a questão da da da cultura digital, que é algo muito importante, né, que eu acho que é fundamental. Pensar, por exemplo, num projeto de vida..., né, que a gente tem uma competência lá, né, que lida só com a questão do projeto vida, que eu acho que é fundamental para nossos adolescentes, que eu acho que a gente tem hoje. Ahm.... empatia lá, eu acho que... depois... enfim. é...a gente já, eu acho que já... já tá incorporado no currículo atual, entende. Eu acho que só ... como a base nacional, ela é federal é engloba o Brasil inteiro, então você tem uma coisa já formatada certinho, mas não que já não tenha. Já tem agui no estado de São Paulo. A gente já trabalha com essas competências (inint.) de um certo modo, né. E, a gente vê a formação dos professores. A gente tem essa coisa, alguns recebem as propostas ...outros recusam. Mas, todos eles lá, de algum modo, têm já a formação, né, sabem do que se trata. Então se tem crítica, a crítica é fundamentada. (pausa). Então, as minhas críticas são em relação às políticas públicas, tá? Aí eu vou pro viés político, que a gente tem um governador que realmente não ... Ele não só tá ... fomenta uma situação horrorosa ... em relação aos professores, né, como ele tá ... parece que piorando Então, ... por exemplo, eu não sou contra ... há em alguns pontos, né. possibilidade de aumentar as reuniões que a gente já faz semanais com os professores, que são os HTPCs, né, que é horário de trabalho pedagógico coletivo, que os professores ... eles recebem para fazer. Mas, tudo bem, ele vai aumentar, mas vai existir também ... é ... você vai ter meios para trabalhar? Esses são ... sabe, essas questões mais de ... do viés político. E aí, a escola tem

que se adaptar, né. A gente tem que ser criativo o tempo todo ... pra tá lidando com ... porque assim ... a gente ainda tem uma certa duplicidade eu e a Lani aqui também, né.... todas as demandas que vem, a gente acaba filtrando e adaptando pras ... pra realidade da escola. Veja, não dá pra você colocar tudo num balaio de gato. Cada escola tem sua especificidade ... tem seu perfil. Uma escola da periferia, que eu trabalhei ... eu venho da escola na periferia, ela tem uma realidade. Ela necessita de algumas coisas que essa escola não. Essa tem outras necessidades. Então, eu acho que é pensar na educação ... tem que pensar na educação não como algo genérico ... você fazer algo ... sabe ... pra que ... como se fosse um ... sei lá, um manual de instrução. Não dá para fazer assim, E outra a gente lida com pessoas, e cada ser é único, né. Então, por isso que é tão complexo. Assim ... eu acho que alguma ... a educação é uma coisa complexa. É lidar com o ser humano. Então eu tenho por exemplo uma sala de aula, isso é óbvio, é heterogênea. Você tem ... você tem alunos lá com diversidades de aprendizado, né tem uns mais avançados, uns com mais dificuldades, e aí vem, por exemplo, um projeto de reforço. Legal. Bacana. Veja, propor o projeto de reforço. Mas o estado tá te dando condições ... pra...? Não. Você tem que trabalhar com esses alunos dentro da sala. Mas, você tem outros com outras ... sabe. Então eu acho que é ... tem isso, né, essas dificuldades, né [00:04:44]

Professora Lani (Coordenadora): (risos) As coisas não são ou preto ou branco, né (risos). E ... (corte). Essa questão do trabalho com as competências socioemocionais, né. Que na verdade já eu trabalho sim, que muitos professores se alinham, mas tem professores que ainda tem uma ... uma resistência, essa é a palavra, uma resistência muito grande. Professores que ainda vão mais pelo modelo tradicional, que acha que é só conteúdo mesmo, e o aluno tem que saber o conteúdo. Aprendeu, aprendeu. Não aprendeu? O problema não é dele. Mas, tem muitos professores que entendem que a gente necessita hoje de criar vínculos, estabelecer vínculos com os alunos, né. Porque muitas vezes a referência que eles têm, são os profissionais da escola, são os colegas. Então, isso é interessante, porque ele vem institucionalizar um trabalho que já existe, e cobrar dos professores que ainda não tem essa abertura, né. Então, as competências de autocuidado, de autoconhecimento, empatia, projeto de vida, né, eu acho que é a parte mais interessante assim do currículo. Mas, precisa também, às vezes, ter um certo alinhamento, formação de professor para trabalhar, porque a gente veio universidade sem nunca ter discutido isso, né. As nossas aulas na graduação, as formações que a gente faz, elas são conteudistas. Elas não vão trabalhar em cima de competências, habilidades, muito menos das competências socioemocionais. Daí, eu acho que precisa ter um alinhamento nesse sentido das escolas, né, pra conhecer a realidade da escola, e conseguir trabalhar de verdade isso com os alunos. Acho que é isso. Fui falar bem e acabei falando mal (risos). Depois fui falar de novo, né. [00:01:41]

Transcrição do áudio com a conversa com o Professor de Inglês

Recurso de gravação: whatsapp

Data da gravação: 02 de dezembro de 2019

ProfessorJonas: Olha eu ... eu penso que ter o inglês como o único a ser ensinado obrigatoriamente em todo o território nacional, ele não é realista. (pausa)

Eu acredito que o espanhol poderia ter o mesmo status em inglês, uma vez que a gente faz parte da América Latina, e ... a gente divide os mesmos conflitos. (pausa) Agora, caso não fosse possível ... ter as duas disciplinas como obrigatórias ... por que então espanhol não sê a língua obrigatória nas regiões de fronteira? (pausa) As regiões de fronteira convivem com espanhol diariamente ... e das escolas eles vão durante o dia ... eles vão nas ruas conviver com espanhol e na escola falar inglês é uma coisa meio que sem noção. (pausa) Até o ano de 2019, esse ano agora ... a gente só era cobrado ensinar a interpretação de texto e a gente priorizava duas habilidades de leitura ... leitura principais o skimming e o scanning ... porque o foco seria o vestibular e o Enem. (pausa) Agora na última reunião que a gente teve na diretoria ... foi dito que a partir do próximo ano em 2020 será cobrado as outras três as habilidades: a escrita ... o writing, a compreensão auditiva que é o listening e a comunicação oral que é o speaking. Eu acho isso uma expectativa sem noção, uma vez que a gente trabalha numa escola para todos entre aspas, que é ... que não é na verdade então para todos assim trabalhamos com jovens de menor poder aquisitivo do país ... se fosse para todos como é chamado ... teriam que investir em algumas coisas. Primeiro, tecnologia ... eu acho que falta muita tecnologia. Segundo, a formação de professores pra é é usar essas tecnologias ... e um espaço apropriado, que facilite o aprendizado do aluno. (pausa)

A ... a formação de professores ela é necessária porque a maioria dos professores de inglês não é especialista ... não é especialista. Muitos assumem as aulas para completar a jornada. Muitos. Não são poucos. (pausa)

E os que são especialistas, são poucos. Então, ah ele ah quando ele, o professor que complementa a jornada com inglês, entra para ensinar inglês, ele não entra ... como um especialista ali ... na sala de aula. (pausa) A tecnologia ... ela é necessária pra prender a atenção de um aluno, que tá acostumado com a tecnologia fora da escola ... mesmo ... sendo originário de famílias de baixa renda. (pausa) É ... nós os professores, a gente tá tão acostumado ... nós estamos tão acostumados com a falta de recursos pedagógicos, que muitas vezes a gente clama ... clama por pelo menos um bom wi-fi ... dentro da escola. (pausa) Ah ... Com relação ao espaço, eu acredito que na hora de estudar inglês ... é seria fundamental um espaço preparado para isso. O aluno sairia daquele ambiente, que eu chamo de ... entre aspas opressivo, por outro onde a comunicação seria o foco." (pausa). É ... eu particularmente acredito que o ensino deva sempre seguir no tema central. (pausa) Iniciado por um brainstorm, né ... por uma tempestade de ideias ... passando pela audição do texto ... da língua ensinada ... leitura desse texto as ... as mais variadas interpretações possíveis ... desse texto ... estudo de vocabulário ... conversação ... e finalmente a escrita ... essa escrita, que seria baseada nas ideias pessoais de cada aluno, que cada aluno tem, né ... ou adquiriu sobre o tema estudado (pausa). Essa escrita pode ser através de construção de cartazes ... ou redações individuais ... ou em grupo. (pausa) Ah, o professor ... por sua vez, teria que ter tempo disponível para um atendimento ... quase que individual com aqueles alunos que ... tem aluno que por mais que ele se esforça ... ele não consegue passar do básico. Então, professor, ele tem que ter ... um tempo ... teria que ter tempo

disponível, para atender esse aluno (pausa) Agora, dentro de uma carga horária massacrante que a gente tem ... muitos de nós trabalhamos em duas, três, quatro escolas, enfrentando o trânsito ... terrível que a gente enfrenta aqui nas grandes cidades, né ... não é possível isso (pausa) percebe o desafio? Teria que investir muito dinheiro ... coisas que os governos não têm interesse em fazer. Por que eles vão investir dinheiro? para quê? Pra educar o filho do pobre, cujo destino final é servir a classe dominante? Então, é é difícil. A gente faz o que a gente pode. Mas a coisa num deve ser só ... a luta não é só do professor.

Tem que ter a luta das famílias, né, que interesse as famílias têm que seus filhos aprenda inglês ... e do aluno: qual o objetivo do aluno em aprender inglês? (pausa) A gente tem que mostrar para ele o objetivo, mas através de aulas realistas. Aulas onde ele possa realmente é é desenvolver essa habilidade, que não é fácil. Não é fácil. Num país de extensão continental como Brasil, que a gente fala um só idioma, não é fácil (pausa) então, é um grande desafio, e eu não acredito que isso vá, pelo menos a curto prazo funcionar. É isso o que eu penso. [00:07:18]

Transcrição do áudio com a conversa com o Professor de Inglês

Recurso de gravação: whatsapp

Data da gravação: 16 de março de 2020

Professor Jonas: Em relação às atividades, eu vou trabalhar com o tema, né, a questão racial no Brasil e, sim, as palavras relacionadas ao tema serão estudadas de forma ... com os próprios exercícios. Nos próprios exercícios, a gente vai encontrando as palavras relacionadas ao tema e aí eles vão fixando essas palavras. [00:11:50]

Transcrição do áudio com a conversa com o Professor de Inglês

Recurso de gravação: whatsapp

Data da gravação: 19 de novembro de 2020

Jonas: Teve início em abril, que houve um afastamento em meados de março, mas tivemos as férias 15 dias de férias e mais 15 dias de recesso. Portanto, o processo de ensino remoto iniciou em abril. Esse processo teve pontos positivos e pontos negativos. Os pontos positivos a serem destacados são: a possibilidade de ficar longe de espaços, que facilitava o contágio, por exemplo, o transporte coletivo e a escola física, e o outro ponto positivo foi a oportunidade de explorar os novos meios de comunicação. Os pontos negativos, que eu destaco, é a falta de oportunidade de estar próximo de colegas e alunos, no caso do professor, e a falta de socialização dos alunos, que aprendem um com os outros, no caso do aluno. Na minha opinião, 50% do aprendizado se dá com a socialização dos alunos. Então, esse é um ponto negativo, mais importante. O que ficou, o que tem ficado disso tudo foi descobrir quanto alguns aplicativos disponíveis na internet ajudam no processo ensino aprendizagem. Por exemplo, o WhatsApp. WhatsApp é uma ferramenta que todo aluno tem, ou a grande maioria tem, no seu smartphone. Então, essa ferramenta, ela serve como um meio que não fica restrito somente entra as 4 paredes de uma sala de aula, e o quadro. Quadro, livro, e sala de aula. O WhatsApp, ele transcende esses passos, e foi muito útil para a maioria dos professores especialmente para mim. Encontrei dificuldades

em usar outras ferramentas e, eu acredito que, mesmo depois que pudermos retornar à sala de aula com segurança, eu, particularmente, pretendo continuar utilizando o WhatsApp como ferramenta de ensino aprendizagem. No segundo bimestre, logo após o nosso afastamento, houve uma participação considerável de alunos nas atividades remotas. Talvez, porque eles pensassem que a gente ia ficar pouco tempo distante uns dos outros. Então, eles participaram consideravelmente. Já no terceiro bimestre, muitos alunos, até aqueles que participavam ativamente no presencial, e participaram consideravelmente, no segundo bimestre remotamente, deixaram de enviar exercícios. E no fim do segundo bimestre, eu enviei uma pesquisa de opinião sobre tudo o que a gente tinha estudado ao longo desse período, e 80% disse estar satisfeito com a forma que o processo ensino aprendizagem remoto estava sendo conduzido. Os demais concordaram, mas propuseram acrescentar conteúdos que, eu não achei que deveria fazer, porque eu estava percebendo a dificuldade que alguns alunos estavam enfrentando para poder fazer as atividades. Acrescentar conteúdo, ia piorar essa situação. Desde o início do afastamento eu vinha considerando o conceito azul para todos os alunos matriculados. Portanto, o conceito mínimo atribuído foi 5. Conceitos superiores a esse de acordo com a quantidade enviada, e a dedicação do aluno nos trabalhos. Muitos ficaram com 6 porque participaram pouco. Outros com 7. Outros com 8, 9, e alguns poucos ficaram com 10, porque se dedicaram completamente nas atividades propostas. Eu não concordo que deve haver retenção de alunos matriculados, devido a falta de recursos que muitos têm. Muitos enfrentaram dificuldades. Alguns tiveram familiares infectados. Outros, a família inteira se contaminou. Algumas famílias tiveram que se dividir em diversas casas, separadas uns dos outros, para responsabilidade que eles vinham enfrentando, como desemprego, por exemplo. Muitos pais e muitas mães ficaram desempregados. Alguns celulares de alunos quebraram. Não aquentaram a quantidade de mensagens recebidas. Quebraram. Não resistiram. E as famílias, entre comer e comprar um celular novo, preferiram comer. Algumas famílias usavam um celular para todos os membros da família, todos os filhos. Todos usavam o mesmo celular, e não só os filhos, os pais também. Então, o pai, a mãe e as crianças usavam o mesmo celular, porque não tinha outro. Então, as dificuldades financeiras das famílias, os problemas que as famílias enfrentaram, devido a contaminação com o vírus, devido ao desemprego, devido à falta de dinheiro para poder se sustentar, tem que ser levado em conta. Não é possível reter um aluno numa situação dessa. Eu, particularmente, estou colocando 5 para todos os alunos matriculados na escola, e que estão matriculados nas salas pelas quais eu sou responsável. Eu não pretendo deixar ninguém com nota vermelha. O governo tá estudando a possibilidade de considerar 2020 e 2021 como um ano letivo apenas. Então quem está no primeiro ano em 2020 passará para 2021, no segundo ano. Porém os conteúdos, trabalhados no segundo ano, deverão abordar temas e conteúdos do primeiro ano, como havia uma mistura dos 2 anos em um só, mas o aluno é considerado promovido para o ano seguinte. Eu acho isso, uma situação razoável. Agora, reter aluno é, chega a ser maldade. [00:18:01]

Transcrição do áudio com a conversa com a Professora Diana

Recurso de gravação: whatsapp

Data da gravação: 19 de novembro de 2020

Professora Diana: a partir de outubro, eu já estou fazendo atendimento presencial, né [...] e a gente está no movimento agora ... de tentar atingir aqueles alunos, que por algum motivo ainda não tinham realizado as atividades. A gente está disponibilizando, a gente chama de *kit*, né, que são os exercícios impressos, tá. Então, a gente está nessa fase agora, né, de... tentar... ajudar o máximo que a gente pode esses alunos com dificuldade, é isso. [00:07:45]

Apêndice 5

Transcrição dos áudios das conversas realizadas com os alunos dos 3 anos do ensino médio da escola pública visitada para minha pesquisa de campo, Escola Estadual Mutum do Centro

Recurso de gravação: gravador de voz de meu Samsung

Conversa realizada com o 1º Ano B em 27/11/2019

Você participa ou já participou em alguma atividade social em sua comunidade ou com a escola? Se sim, fale sobre isso. Se não, gostaria de participar? De que forma?

André: Ah eu nunca participei de nenhum projeto, mas eu acho que isso é uma coisa muito impor(tante) ... beneficia muito as pessoas que precisam, e ... e eu nunca participei de nada, mesmo querendo. Até porque eu nunca fui muito sociável (pausa). Apesar de eu não ser uma pessoa muito sociável, eu trato todo mundo bem. Eu só não vou falar com aquela pessoa, mas se ela vir falar comigo, eu trato ela totalmente bem. [00:00:26]

Dora: Bom, eu também faço a bíblia (corte). Então, eu ... a gente vai de casa em casa pra explicar o que fala a bíblia, tipo alguém desculpa, às vezes, eu vejo tipo o problema na família, como resolver problemas entre casais, filhos com pais. Então, a gente explica o que a bíblia quis, e aí as pessoas, às vezes, se ... alegram pelo conselho, ou às vezes, não. (pausa)

Bom, às vezes tem gente que fala espanhol, aí aproveito falo olá pras pessoas, aí elas retribuem, né. Acho que elas (inint). Porque, às vezes, tem gente que não fala o idioma muito na minha comunidade, o espanhol (pausa). Eu nasci aqui no Brasil, mas meus pais são peruanos. Aí, a minha mãe veio aqui, eu nasci junto com meu irmão também (pausa). É, bom, na ... minha comunidade é mista. Tem colombianos, peruanos, do Paraguai. É muita gente. [00:01:02]

Glória: (conversa ao fundo) Tá ... é ...eu tinha feito um projeto pra ... na verdade foi só pro meu prédio, depois foi mais ... foi se espalhando. Que era o seguinte: tinha muito ... é começou comigo. Tinha muitos livros que eu lia mais, essas coisas aí. Então, eu resolvi fazer um projeto de ... eu meio ... não é doar, mas a gente fez um local pra esses livros que a gente não usava mais ... uma atividade mesmo. A gente colocava lá, e a outra pessoa pegava. É assim, a pessoa pegava, aí o livro que ela não queria mais, ela devolvia para aquele local. E ... foi isso mesmo. Mas, o que eu acho que ... faz a gente se ... se conectar com as pessoas, entende? É o que ... esse projeto ajudou meio que isso. Não tanto quanto eu queria, mas meio que ajudou. [00:01:00]

(Gisela permitiu que Glória contribuísse com ideias.)

Gisela: (riso nervoso) Não, eu nunca participei. Mas, sei lá, seria bom eu participar, né, porque seria ajudar mais, e ... ajudaria a chegar em mais pessoas.

Glória: Mas, qual a importância? O que você acha?

Gisela: (riso nervoso)

Glória: Vai ... eu tô te ajudando.

Gisela: (riso nervoso) Acho que tipo a poluição do mundo. Se eu trabalhasse, é ... voluntariasse com alguma coisa sobre reciclagem, é ... sei lá, sobre camada de ozônio, pra ajudar a não piorar mais ainda, e poder...

Glória (interrompe) mudar a situação.

Gisela: É tipo isso. Porque a gente tem que deixar o mundo melhor pros nossos filhos e netos.

Glória: Porque se é um trabalho social assim, tá ajudando as gerações futuras e a nossa geração. Acho que é esse o exemplo que você daria.

Gisela: É porque

Glória (interrompe): Eu posso falar, tipo entendo o que você tá tentando falar? Quer que eu fale?

Gisela: Pode falar (riso)

Glória: Ela tá tentando dizer que ela não participou, mas seria bom mais pessoas participarem disso pra gente ajudar comunitariamente. Mesmo você expor ah só tô ajudando essas pessoas, tal tal tal. Mas, as gerações futuras, talvez, elas sigam os mesmos passos que você e ... nossa ... e ...

Gisela: (riso) Ah eu acho que se você não ajudar, a gente vai acabar sendo cúmplice, né do ... da destruição do nosso planeta.

Glória: Da nossa humanidade ...

Gisela: A gente vai, procura outros planetas pra viver, mas também tem que se preocupar em cuidar do nosso. Tipo Marte. A senhora quer ir pra Marte, mas não cuida daqui. Quando a gente for pra Marte, a gente vai fazer a mesma coisa. Vai destruir tudo, larga e vai procurar outro planeta. A gente tem que aprender que a gente tem que cuidar do que é nosso, sabe (riso).

Glória: A gente aprende com os nossos erros. A gente tem que saber disso.

Gisela: A gente tem que botar a mão na consciência, né. Tipo, só ficar gastando e destruindo. Mas, também cuidar e reciclar, essas coisas.

Glória: Então você acha a importância do... de participar desse projeto...

Gisela: É...

Glória: Então as gerações futuras e a nossa geração, talvez, a gente tem. Mas, tem muitas pessoas que acham ah isso é besteira, pra quê me preocupar. Mas, quando isso acontecer com ela, ela vai ... inclusive as pessoas que sofrem um acidente. Porque tipo, usar o cinto, essas coisas, ou até a outra pessoa que for falar ... e fez a coisa errada. Ela pensa mano eu tenho que prestar mais atenção, essas coisas, nã nã nã. Ou talvez, a pessoa realmente não aprenda, tipo ah, dane-se. Isso também pode acontecer. Vai de cada um, vai em cada um.

Gisela: É... [00:02:36]

Thomas: Participei de nenhum. Acho que tem uma certa importância, é claro. Mas, o que me levaria a participar, provavelmente, seria saber quais são os benefícios para comunidade como um todo. Tipo, por exemplo, ajudar a ... sei lá eu, roupas para os mais necessitados, livros para crianças, ou até mesmo, ajuda a vida de animais, (inint), replantar, esse tipo de coisa. É de extrema importância, claro, mas eu nunca participei. [00:00:33]

Tiago: (barulho) já participei, já tipo ... a ajuda social, ela faz parte do trabalho ainda, falando com pessoas, às vezes a respeito da bíblia, e eu acho muito importante isso, você ajuda as pessoas. Não em diferentes termos, em diferentes coisas, porque todo mundo precisa, né. E, às vezes, tem áreas que elas precisam de uma certa ajuda social, e que as pessoas têm que engajar nisso e se preocupar. Porque, hoje em dia, a gente vive num mundo onde as pessoas pensam primeiro no eu, depois, segundo eu, e terceiro eu. Então, quando a gente encontra pessoas que elas se preocupam com esse tipo de coisa, tipo ai, tenho que ajudar o próximo, preciso fazer isso, e ela encontra outras pessoas que também que fazem isso, então, isso é interessantes. Porque dali, daquela pequena pessoa ali, nasce um grupo de pessoas, e isso vai aumentando até conseguir, pelo menos ajudar, ou amparar aquele problema que tem. É... um exemplo disso é, por exemplo, do jeito como eu trabalho falando da bíblia para as pessoas, a gente costuma falar com todas as pessoas, como a própria bíblia diz, né. Então, a gente vive num bairro aqui, onde tem muitos moradores de rua, as pessoas que não têm situação de vida financeira muito boa. E, a gente para para conversar com eles. Uma vez, a gente parou para conversar com um deles, e aí ele falou: isso é muito bom o que vocês fazem, porque a gente, às vezes, só precisa de alguém para conversar, porque as pessoas tratam a gente feito lixo, e aí tipo ninguém conversa com a gente, ninguém realiza nada, não fala, não se senta aqui. A nossa vida aqui, tudo bem que a gente precisa da ... do financeiro, mas às vezes, as pessoas precisam conversar. E, esse trabalho que vocês fazem, falando com a gente, isso ajuda bastante. Então, tipo, ele super agradeceu, e falou que a gente continuasse assim, porque a gente taria ajudando muitas pessoas, que estavam na mesma situação dele. [00:01:42]

Conversa realizada com o 3º Ano B em 29/11/2019 Você participa ou já participou em alguma atividade social em sua comunidade ou com a escola? Se sim, fale sobre isso. Se não, gostaria de participar? De que forma?

Alberto: É ...eu (limpa a garganta) falo meu nome? Bom, eu ... estudo violão já faz 8 anos. Vou seguir isso de carreira profissional. Eu faço a ... é ... escola de choro. A primeira escola de choro que tem aqui em São Paulo, eu consegui entrar. Eu sempre, toda quinta-feira, eu toco no Sesc Consolação, e eu acho que essa apresentação, de tocar no Sesc Consolação com a roda de choro, é uma boa coisa porque as pessoas que passam lá ficam conhecendo mais sobre essa coisa sobre o choro; fica ... sai dessa ideia que só existe é, enfim, vamos dizer o funk como único estilo de música, né? Abre um pouco mais a ... amplia, né, mais a mente. E ... e tenho bastante contato com uns músicos famosos, como guitarristas que tocaram Milton Nascimento etc. [00:01:12]

(Bento e Luís decidiram falar juntos.)

Bento: Bom ... a gente não ... no mês 9 a gente enchia um galão de água , e saía por aí regando as plantas da cidade. Era ... tava bem calor e basicamente estavam secas, e a gente ia regando as plantas.

Luís: É ... eu ia com ele, aí a gente tipo levava 2 galões, e a gente ficava regando as plantas, mesmo. Mas o meu objetivo mesmo era (pausa). Mas, pra mim o objetivo era mais pra tipo tipo fazer as pessoas verem aquilo com uma boa ação, e tentaram reproduzir. Não, talvez, como regando as plantas, mas como boa ação, mesmo.

Bento: É ... bom, basicamente também na ... levando em consideração que a Amazônia tá sofrendo por maus bocados, o ato de regar as plantas, por exemplo, mostra uma conscientização com a natureza, como parte do projeto. [00:01:00]

Bruno: Eu ... eu participei junto com um amigo meu. A gente criou a iniciativa de ... de todos os dias que a gente vinha pra escola, a gente levava um galão de água, um ou 2. A gente saía regando as plantas. O objetivo era ... também assim, conscientizar as pessoas, que era na época que tava a Amazônia lá, que aparecia na internet, pegando fogo, todo mundo falando sobre isso, mas também, incentivar as pessoas a fazer boas ações, porque elas olhavam pra gente fazendo aquilo, e aí elas tentavam copiar... porque elas viam um resquício de humanidade dentro da gente. [00:00:41]

Cláudio: Eu participei de um ... é projeto de curso popular, cursinho popular de vestibular, chamado Emancipa. É ... no começo do ano. É ... o Emancipa, ele tinha mais uma ... um caráter ... é popular pra ... é focado na pessoa que quer entrar na verdade pública, mas não tem dinheiro suficiente pra pagar um curso particular, e não tem .. é ... muita base para estudar sozinho. Então, o curso era

mais focado nesse ... nesse tipo de pessoa, e também eles ... eles não davam só matéria, eles davam palestras sobre ... coisas, acontecimentos que aconteciam ... é ... no dia a dia, e sobre ... sobre política também. Era um engajamento mais voltado à emancipação mesmo, por isso o nome. [00:00:50]

Gustavo: Fala o quê mesmo? É ... eu já fiz parte de um projeto, no qual utilizava o esporte para ajudar crianças e ex-moradores de rua, para reabilitação, e afastar os jovens do ... da rua e das drogas. Assim, podendo também ajudá-los com ... auxílio e ... dentista, psicólogo e ... vale alimentação ... não vale (pausa). Como chama aquele negócio que ..., recebe? É ... cesta básica (pausa). Ah, bem o importante disso é que ajuda tanto a população, que a comunidade junta as pessoas de um mesmo ... no mesmo local a se conhecerem, socializarem, porque isso tá faltando muito também, hoje em dia. E, ... ajuda também as pessoas a ter um auxílio, do qual todos precisam ... todo mundo precisa hoje em dia, porque não são todos que conseguem é ... a vida assim, tipo conseguem as coisas básicas também. [00:01:04]

Leandro: O nome do projeto se chamava Cristolândia, que basicamente tinha uma função de tirar pessoas da Cracolândia, e levava ... a ajudar elas a criar uma vida melhor, com novos objetivos, novos sonhos. Tanto que o nome do projeto é Novos Sonhos. Tanto que ... fica perto da Cracolândia, que ajuda as pessoas da Cracolândia a conseguirem conquistar novos objetivos, sairem desse mundo das drogas, e novamente se integrarem dentro da sociedade (pausa). Esse projeto me ajudou a ter mais auto-disciplina, controle melhor emocional. Então, pra eu conseguir enxergar melhor o ... como é que é a ... o outro lado da moeda também. Como é que é o pessoal que vive uma situação de ... sobre efeito de alguns ... algum efeito químico, e como é que essas pessoas vivem também nesse ... nesse mundo das drogas, na Cracolândia. [00:00:59]

Lúcia: Eu acho muito importante essa questão de você participar socialmente dos projetos da comunidade, só que eu nunca tive oportunidade até porque, às vezes, eu tenho que perguntar pros meus pais. E ..., mas acho muito importante essa questão. Acho que a escolar deveria ter um papel muito integrado com isso. É ... eu gostaria de fazer alguma coisa relacionada à natureza. É ... porque acho que o nosso planeta está precisando de mais árvores, de mais verde, e acho que a escola deveria se ... deveria se colocar mais nisso. [00:00:37]

Conversa realizada com o 2º Ano A em 02/12/2019

Você participa ou já participou em alguma atividade social em sua comunidade ou com a escola? Se sim, fale sobre isso. Se não, gostaria de participar? De que forma?

Leda: É ... eu já participei de projetos escolares, na minha escola, que tentava incluir alunos com coisas da sociedade, que estava acontecendo num ... alguns anos atrás. Isso era a energia, falta de água que tava tendo. E, a gente participou, teve contato com as secretarias de ensino, e outras escolas de outros estados

... do Brasil (pausa). Eu não sei muito o que falar (pausa). É ... tipo tive uma ... aprendi a ter consciência das coisas. É ... economizar. Tinha gente tipo que não tinha consciência, que poderia tá economizando mais água, e outras pessoas recebendo e essas coisas, eu não sei. [00:00:46]

Tamiris: Ah ... eu gostaria muito que existissem mais possibilidades, mais oportunidades pra gente ter esse acesso, fazer isso, porque .. ah ... eu acho que a gente, como jovem, tem um papel muito importante, né, perante sociedade, e eu vejo que a gente pode ajudar ... é ... em inúmeras coisas também, sabe. E, a gente sente falta porque, às vezes, a gente tem 17,16 anos, e a gente não pode fazer muito, porque a gente ainda mora com os pais ... é ... não tem, talvez, um trabalho ... é ... não tem grana, né, vamos dizer assim, é ... pra poder fazer esse trabalho, né, ajudar as outras pessoas, coisas que a gente gostaria muito ,porque eu não sei os outros adolescentes. mas eu me vejo comovida demais ... ai (voz emocionada, controlando o choro) ... demais com o meu povo, você sabe né professora? Eu acho que você entendeu daquela aula*, e eu gostaria muito de poder fazer alguma coisa. É isso. Ah ... machuca muito, né, não ter voz, não consegui falar, não ser ouvido. E, é triste ter isso desde casa, né, porque em casa a gente não é ouvido, fora a gente também não é .. é ouvido. E, eu acho que assim ... acho não, eu tenho certeza, que se a gente parar pra dar um pouquinho mais de atenção para os jovens, pra a gente, eu tenho certeza que vai mudar muita coisa, porque a gente tem conhecimento, e a gente busca o conhecimento, e a gente quer poder aplicar o conhecimento correto. O que é o certo, sabe? É isso (respira fundo segurando o choro). Ah, bom, eu venho de raízes negras. Eu sou negra, porém miscigenada, ou seja, eu tenho uma vantagem, né, posto assim, que... que, por eu ser clara, talvez, eu tenha um pouquinho mais de acesso. Um pouquinho mais de olhares. Na verdade, isso tudo é uma mentira, uma farsa, né, porque a gente nunca é ouvida, a gente nunca foi ouvido. E, todos os dias a gente tá nessa mesma luta. E, eu espero, né, que tem ... a gente consiga ter voz. Consiga ter reconhecimento, e mostrar que a gente, cara, a gente é um ser humano, que nem qualquer outro. A gente é uma pessoa, que nem qualquer outro. Eu não consigo ver. Porque, eu queria também falar o quanto isso machuca ... adolescentes, que às vezes (pausa). Eu, por exemplo, é ... eu fui ter o conhecimento das minhas raízes, do meu ser, de quem eu sou, da Gabriela ... é ... através, e ... aos poucos, e através de foras, por colegas. Porque na escola, a gente não conseque ter muito esse debate. Não consegue ter muito esse conhecimento. Os alunos, cara, professora ... tem alunos negros, que não sabem que são negros, sabe (tom emocionado, segurando o choro). Que sofrem preconceito o tempo todo, e não sabem. Porque não tem o conhecimento. Não consegue enxergar isso, porque não teve acesso a isso. Não tem acesso a isso ... sabe. E, ah ... eu queria falar o quanto a gente luta, muito, muito. Mesmo não podendo, a gente luta pra gente conseguir, pelo menos, ter uma vez acesso, ou, uma vez, é ... ah (pausa) os ouvidos para nós, e falar o quanto machuca ser um adolescente negro, miscigenado, pardo, né, da forma que eles falam, moreno, né. É ... a gente está sofrendo muito com tudo isso. Muito. Principalmente, ... é agora, no que a gente está vivendo. A gente está sofrendo muito (respira fundo, segurando o choro). [00:03:56]

Minha observação:

A aluna se referiu à breve conversa que tivemos ao final da aula de inglês, quando ela e outras colegas estavam se preparando para um debate sobre o conceito de beleza. No caso, ela tinha como proposta tratar da questão de raça, por ser negra. Mesmo entendendo que (as)os colegas a achavam bonita, ela percebia que, no fundo, a maioria tinha o ideário de beleza da raça branca.

As perguntas abaixo foram respondidas como um todo.

O que significa estudar inglês para você?

O que você acha da aula de inglês na escola?

Qual a sua opinião sobre a BNCC? Por que você acha que determinam que inglês seja estudo obrigatório?

Você gostaria de estudar outras línguas estrangeiras?

Conversa realizada com o 1º Ano B em 27/11/2019

André: Ah, eu não acho que é uma coisa boa, porque eles se querem aumentar o estudo, eles querem deixar o estudo melhor, e eu acho que não é assim que eles poderiam fazer de aumentar os estudos. Tipo eles colocaram mais matérias, só que são matérias que a gente ... a gente não realmente necessita muito, e diminuíram o tempo das aulas que a gente já precisa. Porque já é difícil aprender porque tem poucas aulas por semana. Ah, muitas vezes tem feriado, essas coisas, e a gente acaba não tendo uma aula, e já tem poucas aulas sobre isso. Tipo física, por exemplo, é uma matéria bem importante, e a gente só tem 2 aulas na semana. Então, eles poderiam aumentar essas matérias, em vez de adicionar outras matérias diminuir o tempo das aulas, que a gente já tem pouco. Eu não ... (colega diz: eletiva) é ... eletiva, eu não lembro o nome das matérias aí. (Colega diz: eletiva), projeto de vida e tecnologia, é isso. Ah o inglês, eu acho uma coisa boa, porque realmente é uma língua muito importante. A gente sempre precisa saber inglês. Pelo menos o básico a gente precisa saber inglês, hoje em dia. Ah, só que eu ainda assim acho que eles poderiam assim ter deixado outras línguas, porque tem muita gente que gosta dessas línguas mesmo, e que o inglês não é sempre tudo. É importante, mas outras línguas também são. Ah acho que outra língua, eu escolheria espanhol, que eu acho que tem um sotaque bonito, é uma língua legal de se aprender. [00:01:22]

André: Ah, eu acho que é uma aula boa, mas é como eles dizem pode melhorar mesmo. Até porque poderia ter umas coisas mais interessantes, porque tem muita gente que acha inglês muito difícil. Então, poderíamos ter atividades mais divertidas, para incentivar a gente aprender melhor inglês, e ter uma relação melhor com o professor sobre isso. [00:00:17]

André: Não. Eu acho que ... uma forma boa de se aprender. Um ensino de inglês seria tipo ele poderia passar um filme, por exemplo, educacional em inglês, que fosse legendado pra gente aprender um pouco o sotaque, tipo como se fala as palavras direito. E, é uma boa. Depois, ele só pedia pra gente fazer algum resumo, a gente tentava fazer em inglês. [00:00:27]

Dora: Bom, eu não sou muito informada sobre a reforma da ... do ensino médio mas, eu sei que vai ter 3 novas matérias, que vai ter +15 minutos de sair tipo ... a gente saía 12:20 h vão sair 12:35. Então, eu não sei se eu gosto ou não gosto, porque pra mim ... (riso) não sei, eu não tô muito ligado a isso. Eu não estou tipo muito informada sobre esse detalhe. Ah, eu acho que devia estar como agora, né. As matérias em ordem, não tipo colocar mais 3 matérias. Bom, colocar como a língua inglesa obrigatória, talvez, seja porque é a língua tipo é mundialmente, todos tem que saber. Porque tá na economia, política, já que os Estados Unidos tipo é a potência econômica. E, o que eu acho da língua inglesa, acho que é interessante. Porque eu faço 2 cursos. É na Uni Santana, que é aos sábados, e na Microcamp é às guartas-feiras. É Uni Santana, o nome. Bom, acho que deveria ter espanhol, porque é também a segunda língua, né, mais falada no mundo. Tipo na América Latina. é a maioria dos países que fala espanhol, e seria tipo interessante (colega diz: os países que fazem fronteira) é o Brasil faz fronteiras com os outros países que falam espanhol. Aí, quando vai viajar, né, porque sempre vai ter aquela necessidade em falar espanhol. [00:01:32]

Dora: Então é rígida, porque o professor só coloca o livro, e questões e ele mesmo responde. E, daí tipo desde o começo tipo o abecedário, depois o verbo to be, depois passo a passo. Não tipo do nada, um texto gigante na lousa, ou digo, no livro. [00:00:19]

Gisela: (risos) eu não sei. (Glória pergunta: tá, o que você acha da reforma do ensino médio?). É, mais coisa, né, pra fazer, que se preocupar tipo (ruim) é pra mim sei lá, porque eu não sou muito boa (risos) na escola. Ah, sei lá. Eu não sei (risos). Ah, mudar assim às vezes é necessário, ter mudanças, mesmo que a gente não queira. Acho que se fosse uma coisa assim, não sei, passeios, a gente ía mais olhar, tocar do que só ficar sentado, escrevendo, e ... e olhar pro nosso lado, sabe. É as formas diferentes de se adquirir conhecimento, não só escrevendo, lendo livro. Se ir pra lugares, ouvir pessoas, sei lá, passar por uma situação, falar, pra você compartilhar experiências. E, a forma de se ... você, né, de ter conhecimento (risos). Ah, acho porque é necessário porque os Estados Unidos é quase que uma potência, então ele meio que manda no mundo, sabe. Quer dizer, um dos países que manda o que que que vai ser é ... porque ... então meio que a gente só vai seguindo, sabe. Ah, se a principal língua é inglês, então vai aprender inglês. Se a principal é espan ... então vai aprender espanhol. A gente que é meio que (risos) não sei, é o que a maioria faz, a gente vai lá e faz também, não sei. É porque aprender idioma pra mim é difícil. Eu não sou muito lá muito engajada nisso, sabe. Nossa vou aprender mesmo, e aprendo. É meio tipo a mesma situação em português, mas já que, né, é necessário saber inglês também, então eu tenho que correr atrás de aprender. Além de eu ter as aulas, né, aqui na escola, de inglês, eu procuro ver filmes, músicas em inglês pra eu aprender a escutar como é a pronúncia, como é que se pronuncia as palavras, e eu vou gravando (inint.) E depois é jogos, essas coisas, ah sei lá ... inglês pra eu ir aprendendo, pra acostumar eu ouvir falar as pessoas, assim. É bem isso (risos) [00:02:15]

Gisela: "Ah ... é tipo acho que não é muito rígido, né. É só livro e até vem com CD pra você escutar lá os exercícios. Mas, ninguém usa, sabe. Assim, eu acho que a matéria de inglês aqui na escola, fica uma coisa ah se você aprendeu, aprendeu. Se você não aprendeu, você procura atrás, depois. É tipo isso. É que a gente tem que procurar, como não é muito rígido, né, depois da aula, a gente tem que procurar outras formas, né, de reforçar essa língua, tipo o estudo dessa língua. [00:00:37]

Glória: Ah (risos) (inint) Então, a reforma do ensino médio tipo não é um assunto que muito senti muito interesse, porque e eu não sei muito sobre o assunto, então eu não vou poder falar sobre a fundo. Também não pesquisei isso, porque eu sei pouco mas, realmente, é um assunto que não A única coisa que eu sei que vão adicionar mais 3 matérias: eletiva, (Gisela diz: projeto de vida) projeto de vida, e (Gisela diz: ai meu deus, qual é a outra?) eu esqueci a outra. Ah, 3. Não lembro de todas. Eu acho que diminuir 2 matérias, e eles vão acrescentar mais. Eu acho que tipo isso é uma perca de tempo, e eu acho que isso é mais pra fazer a gente virar meio que robôs, assim. E ... não faz o menor sentido, porque está meio que estragando mais a escola. Em vez de eles investirem em tipo projetos, que vai fazer ... pra escola pros alunos terem mais interesse nas coisas. Não. Eles querem fazer esse projeto que só vai é ... fazer tipo que a gente meio que consiga alguma vaga pra emprego. Mas, isso não tem diferença nenhuma, porque é ... (colega diz: não garante, né) não garante que você vai conseguir (Gisela diz: é). E, a sociedade meio que empurra você, incentivando você a fazer coisas que, né, que você realmente não quer, mas tem que fazer isso, pra conseguir um emprego, pra ser alguém na vida. Porque, senão você fica aí desempregado, você perde tudo, e as pessoas te tratam como lixo, uma pessoa insignificante. Isso eu acho que a sociedade tem que melhorar muito. Mas, a gente tá bem atrasado em relação a isso. E ... eles estragaram a escola, meio que assim que, fazendo a gente colocar coisa na nossa cabeça que a gente realmente não vai usar. Tem coisas que realmente são desnecessárias. Tipo até entendo colocar coisas gerais tipo, mas o assunto ah isso é isso., sabe. Mas, isso não faz a menor diferença, porque a gente vai esquecer, mas uma prova assim vai decidir o seu futuro. Eu acho isso meio que ... mano, não tem nada a ver. Se você quer que tipo ah eu quero ... vou dar um exemplo: eu queria ser veterinária, e tem coisas que tipo eu realmente não vou usar. Porque eu vou querer saber o x da razão, assim, esse negócio não tem a menor diferença (riso). Mas, ah esqueci o que eu ía falar. Pera. A língua inglesa é, eu acho que eles querem que a gente aprenda pra ... porque meio que virou uma língua universal ela, então, pra se comunicar mais. Mas, eu acho que o nosso país está pegando muito exemplo dos Estados Unidos. Tem tipo ah tem que fazer isso, isso e isso. E, eu acho isso desnecessário, porque ne ... tipo nenhum país tem que ser igual ao outro. Tem tipo muitas diferenças. Tipo nenhum país é igual a essas coisas ou outra. E, no Brasil é meio que a gente é uma junção que faz esculturas. Eu achei desnecessário que colocaram que inglês tem que ser obrigatório, porque há outras prioridades de outras línguas pra gente conhecer a cultura, e mais isso. Eu acho que tipo super desnecessário. E pra mim a língua inglesa tá sendo tipo assim, eu estou fazendo um curso essas coisas pra aprender. E, eu tou já sabendo tipo conversar não, porque conversar é outra coisa, mas tipo pelo menos escrever e entender o que a pessoa tá ... tipo traduzir, tipo tô indo muito

bem. E, é ... eu acho que é importante pra mim, porque tipo vai ser o primeiro passo pra aprender outros tipos de língua, e já que o nosso (inint.) é viajar o mundo, vai ser tipo bem fácil que é que eu vou ter a língua inglesa, assim. Vou poder dialogar mais, conhecer mais sobre a cultura, essas coisas. E, eu faço um curso de inglês que é no Tatuapé, e uma é ... é toda quarta-feira, então hoje eu vou ter o curso, é ... é das 2 às 4, então são 2 horas de curso. É ... Mar ...Microcamp ... Microcamp. É, mas ..., mas, eu acho que tipo, ah eu fala ahah eu tô fazendo esse curso. Mas, tipo não tem tanta diferença. Se você quiser aprender inglês, falar, correr atrás do seu sonho, porque eu acho uma oportunidade, eu falei ah vou estudar. Mas, tem pessoas que ... que tipo já sabem muito melhor do que eu, e não fizeram curso. [00:05:08]

Glória: É outra coisa que eu gueria falar e ressaltar que, na verdade já percebemos que muitas pessoas que sofrem de depressão, stress, ansiedade, são jovens tipo da minha idade, que estão passando por esse processo de ... jovem para o adulto. Porque, colocam toda a pressão na gente, porque há vocês vão ser o futuro, vocês precisam ser isso e isso. Colocam muita expectativa na gente, e a gente fica ... mano, se eu não for bom, vão tacar pedra em mim, essas coisas. Isso é o ruim da sociedade. Porque, tipo imagina, você sofre a pressão na escola, você chega em casa e sofre mais pressão ainda, porque tem pais que são muito rígidos em relação a isso. Você fica tipo sobrecarregado. Então, é por isso que outras pessoas tipo é tentam ah vou tirar minha própria vida, porque é mais fácil. Mas, é uma rota que você mesmo escolheu. Eu não posso dar palpite nisso. A pessoa mesmo que escolheu, e é uma rota que tipo, mesmo que você achar tipo ninguém se importa comigo, tinham pessoas que se importavam com você, e elas ficaram muito tristes, porque tipo elas nunca mais vão tipo ver você. Não tem nada a ver com o assunto que tava falando mas, é a língua inglesa, eu acho que tipo nosso país, como eu tinha falado, tinha que ter outras línguas. E, o espanhol tinha que tá também obrigatoriamente, porque a gente é da América Latina, a gente faz fronteira com países que a principal língua é o espanhol. Então, isso é importante se nessa escola tivesse o inglês e o espanhol obrigatório. [00:01:40]

Glória: Tá. Ah, inglês aqui na escola tipo não é tão rígido, como eu queria que fosse. Porque, é ... esqueci a palavra, pera. é pra tipo não incentiva a gente. Porque, literalmente, só mandam o livro pra gente fazer os negócio lá, e depois copia. A gente tipo, tem pessoas que realmente não aprendam com nada com isso. E, eu acho que tem que ter mais recursos. Tipo a gente passar tipo ... a gente ir pra sala de vídeo, ver um filme em inglês com legenda em inglês, pra gente se acostumar com isso. Seria legal. Só que eu acho que o modo que coloca que modo que coloca pra aprender inglês, não é um dos melhores. Porque, como é abordado, entende, é isso o que estou tentando dizer. O jeito que abordam a língua inglesa aqui na nossa escola, não é tipo tão boa. [00:00:51]

Thomas: Eu ouvi falar da reforma atra ... é através da televisão, e ... eu entendi o que eles queriam fazer, eu só não gostei da forma que foi feito. Por exemplo, adicionar as 3 matérias novas com uma carga horária maior. O ensino ... a mudança no ensino poderia ser feita melhor se a gente tivesse menos aulas ...,

mas só que com ... melhor quantidade de professores. Por exemplo, um professor por sala, em vez de ... o aluno ter que ficar preso na sala durante 6 horas por dia. É ...matérias diferenciadas, como uma sala de arte apropriada. Ou até mesmo, eu não sei, saídas, mais passeios pra aprender outras coisas. E ... um centro comum que não funcione. Por exemplo, todos os alunos de todas as escolas têm que aprender a mesma matéria, quando estão em certa região. Seria melhor se cada escola pudesse escolher a matéria que o aluno quer aprender. [00:01:56]

Thomas: Eu ... eu tenho bastante facilidade de aprender línguas, seja ... tanto que eu falo inglês fluentemente. Porém eu acredito que ... inglês é a língua mais falada do mundo ou a terceira, e é importante que todo aluno saiba inglês. Mas, depende muito do aluno. Por exemplo, eu tenho facilidade, mas meus amigos ... meus amigos não têm. Isso acabar atrapalhando a aula e, por exemplo, um amigo pode ter facilidade de espanhol e eu não. É .eu aprendi inglês através de filmes, de jogos que eu não entendi, então eu tive que aprender ouvindo com a legenda embaixo. Por exemplo, numa parte que eles falam que eu eu não entendo, eu olho a legenda, e vejo qual é o Google tradutor. Eu aprendi mais por mim mesmo do que pela aula. Eu tinha um vizinho que era americano e, em consequência, eu tinha ... ele não sabia português, então, em consequência ... você ... um dos poucos falavam inglês no meu prédio tinha que conversar com ele. [00:01:56]

Thomas: Como? (risos) a pra mim a grande diferença é o sotaque, algumas palavras que existe no britânico, que não no americano. Só que o britânico é a língua mãe (dá ênfase nessa palavra). O americano é uma língua mais desenvolvida (André diz: isso, e pergunta: o que você acha melhor de aprender?) Qual que acho melhor de aprender? Provavelmente, o americano porque ele tem menos palavras. (colega diz: é porque o americano meio que enrola esse tipo de coisas, por exemplo, o americano você fala 'priri', e então no britânico você cita os dois t, então fica 'priti', então isso dificulta meio na forma que você fala a frase) 'uórer' vira 'uóta'. (colega diz: exatamente). [00:00:39]

Thomas: Eu falo fluentemente o inglês, e a convivência com meus avós paternos, eu sei ... eu entendo um pouco de japonês. Eu sei um pouco de espanhol, e ... eu entendo um pouco de coreano, japonês, é porque eu tinha convivência com meus avós que vieram ... são filhos de japoneses, em consequência eles falavam de vez em quando, e eu por convivência que eu fui aprendendo algumas palavras e significado. O do coreano, é porque minha irmã trabalha no Kumon, e os alunos de lá são coreanos. Então, ela aprendeu algumas palavras e me ensinou. O chinês é mais por curiosidade. (Pausa) eu tenho aula, meu estudo próprio, que eu vou no YouTube, Google tradutor; pego textos tipo de algum livro que eu conheço, que eu tenho a tradução em português, e vou vendo. [00:00:55]

Thomas: Pra mim aula de inglês aqui na escola é meio que indiferente. Eu sei inglês fluentemente, então pra mim é meio que diferente. Mas, a aula em si poderia melhorar com certeza. O professor passa mais lição do que fala com o aluno. [00:00:14]

Tiago: Eu figuei sabendo da reforma do ensino médio já faz um tempo, né. Então, tipo os professores explicaram pra a gente que ia ter o aumento de ... 3 ... novas matérias que iam ajudar. Mas, na minha opinião, eu acho que ... aumentar 3 matérias não é o necessário. Mas sim, que a escola tenha fundos, e tipo ... material suficiente, pros alunos. Porque, por exemplo, São Paulo é uma cidade grande, mas tinha que dar o exemplo, em termos de escola. Portanto, o Nordeste é uma ... é um dos lugares com melhor ensino. Porque lá o... a prefeitura, o estado, eles investem no ensino dos alunos, por isso investem na educação. Isso é muito interessante. Porque lá os alunos, eles têm material suficiente pra eles. Eles têm direito a passeios culturais. Então, isso ajuda no desenvolvimento do aluno. Aqui não. A gente tanto neste ano como ... é aproveitando tipo pra aprender essas coisas, a gente nunca teve um passeio, nunca teve é uma roda de conversa assim, literalmente, porque às vezes o professor se senta para conversar com a gente, mas é uma coisa assim, meio ... ele falando, a gente escuta, e às vezes um aluno só fala. Né, aquela coisa. Não adianta você guerer aumentar um monte de coisa no ensino médio, querer botar diversas novas matérias ou diversidades, sem que a gente tenha fundos ou material pra isso. Porque aí vai continuar a mesma coisa, você só tá sobrecarregando alunos, sem ter, sem dar uma chance pra eles de se desenvolverem nisso. E aí, eles vão acabar ensino médio de uma ... da mesma forma que se ele tivesse no ensino médio antigo (barulho de vozes ao fundo). Então aprender um .. um idioma agora é uma questão de a pessoa escolher, né. Então às vezes, por mais que o inglês seja uma língua que é falada em todo lugar, que todo mundo aprende, mas às vezes as pessoas não gostam. Então tem gente que gostam de outro tipo de idioma, por exemplo, um dialeto. Um dialeto, por exemplo, que é falado na África o (inint.) tem muitas pessoas que gostam desse dialeto, ou que gostam do Guarani, gostam do mandarim. Então tipo, vem do coração você aprender o idioma. Não é uma coisa que você vai só se esforçar pra aprender e pronto. Então, a questão de você querer botar só inglês pros alunos aprenderem, alguns podem ter facilidade por gostarem do idioma, e outros já não. Então, vai ficar sempre aquela intercalação. [00:02:22]

Tiago: É ... eu falo assim o inglês não fluentemente, mas já consegui entender e conversar. O espanhol, eu converso, eu consigo também entender conversar, e o coreano que é o idioma que tipo eu gosto muito, por causa da cultura deles, eu comecei a aprender, então tipo consigo já entender, ler algumas coisas, a pronúncia ainda é um pouco difícil, mas eu já consigo conversar, também. É ... eu tenho amigos que falam o idioma fluentemente, desses 3 idiomas, e eu também conheço pessoas fora do Brasil que também falam esse idioma. Pessoas que eu consegui ... que eu tive o prazer de conhecer em um evento que a gente teve esse ano. Eu não conhecia essas pessoas, porque elas vieram de outros países pra cá. Eu tive o prazer de conversar e tudo. Elas me ajudaram. Então, tipo frequentemente a gente vai ter a conversa, geralmente em inglês. É o que a gente mais se comunica. Mas, aí quando a gente quer falar em outro idioma, porque essa pessoa, ela também fala coreano, fala o espanhol e fala o inglês. Daí, a gente ... a gente se comunica 3 idiomas. Então, é um evento das Testemunhas de Jeová. Foi um Congresso Internacional, onde o objetivo é ... como se diz, mostrar o amor entre as pessoas, não importa de onde elas sejam. Então, foram mais de 35000 pessoas. O evento foi realizado dentro do Expo, e

a gente teve o prazer de conhecer pessoas da África, dos Estados Unidos, da Europa, e diversos lugares. Pode ter o contato, saber como é o país delas lá; conversar com elas tipo saber como é o idioma, o dialeto também que fala de lá. Porque no evento em si, a gente conversava todo mundo em inglês, que era o idioma que todo mundo conseguia se comunicar. Mas, quando a gente encontrava outra pessoa que falava também espanhol, essas coisas, a gente fica todo feliz. A pessoa contava como é que era o país dela, então isso foi um meio da gente se relacionar, e conhecer novas culturas. [00:01:48]

Tiago: Eu gosto bastante do inglês, tipo, eu acho interessante terem deixado o inglês é ... nas escolas para ajudar os alunos. É uma língua que eu me identifico. Eu gosto bastante. Então, eu acho super certo isso. Mas, eu queria que tivesse outros idiomas pra gente aprender. [00:02:22]

Tiago: A aula de inglês daqui ela é boa mas, ela podia melhorar. Tipo ela poderia ter muito mais desenvolvimento pra ... Você poderia conversar com os alunos. Poderia ter aquele diálogo. É tipo ... trabalhar as áreas do inglês, que é a gramática, escutar a pronúncia, essas coisas. Então, é uma aula que é interessante, mas que poderia ter um melhoramento aí. [00:00:23]

Conversa realizada com o 3º Ano B em 29/11/2019

Alberto: Bom, eu acredito que é assim, é ... eu ... para mim o inglês vai servir bastante porque é ... é como é o meu estilo de carreira que eu vou querer fazer, e viajar muito, então, teria que falar ... fazer fluente o inglês ou espanhol, mas, bem mais inglês, né, que é uma língua universal. E eu acredito que pra você aprender inglês, é mesma coisa comparando com a música. Você precisa ter alguém do seu lado pra te ensinar, e pra você tocar junto com a pessoa, ou você conversar. Mas, tipo uma pessoa que fale a língua, entendeu? É isso aí. Bom, e o inglês da escola, acho que não é suficiente. Ainda mais que o ... é eu acredito que o professor ... ele poderia é pegar e explicar mais as coisas, e não só passar a lição, e depois colocar a resposta na lousa, e pronto. Bom, eu estudo inglês quando eu ouço algumas músicas, né. Eu tento procurar a tradução, e fica nas minhas algumas palavras. E quando o professor manda alguma coisa, alguma lição pra fazer, eu vou e faço o meu estudo de inglês. [00:01:12]

Alberto: Bom sobre a reforma, né, que vai ter ano que pros próximos alunos é ", eu acho que é uma coisa (interrupção de uma colega). Bom, sobre a reforma que terá no ano que vem nas ... nas escolas, né, como já foi dito que vários professores viram ...perder o emprego, eu acredito que nem com todas essas matérias, os alunos gostam de ficar na escola, ainda mais que irão tirar algumas pra colocar mais outras, ainda. Eu acredito que não vai mudar nada, nem ... nem no despertar dos alunos, nos interesses, nem nada. E ... também acredito que tirando outras línguas e colocar o inglês, acho que também não seria uma ... uma coisa muito bacana pra ser feita. [00:00:58]

Alexandre: Eu comecei a ter contato com a língua inglesa bem cedo, pra falar a verdade. Quando eu começava ... quando eu era criança, mais ou menos uns 9,

8 anos, quando eu mexia na internet, geralmente, eu via alguns vídeos em inglês. Mas, obviamente não entendia nada. Mas, só o contato, assim, me fez ser familiar a língua. Então, me ajudou a aprender sozinho a língua inglesa. Eu nunca fiz nenhum curso, assim, de inglês. A única coisa que eu posso dizer, que o ensino exterior sobre inglês, que me ajudou mais ou menos, foi um pouco a escola. Mas ... me fez ter uma base de vocabulário, e de regras sobre a língua inglesa. Mas no mais, eu aprendi sozinho. E a importância do inglês para mim é ... acho que é geral, porque também é ... tem coisas que, por exemplo, que eu busco artigos e conteúdos, que só existe em inglês. Então, é uma boa forma de de eu aprender sozinho, também. O inglês me ajuda a ter mais conhecimentos em outras áreas, por exemplo. Também, sobre entretenimento. Também gosto de assistir filmes em inglês etc. também, e na escola. Bom, o inglês na escola é ... eu acho que é de certa forma limitado, eles poderiam promover mais a ... o ... tipo o debate ... não o debate, mas, é ... a conversação. Eles poderiam focar mais na conversa, não só em ... só vocabulário, vocabulário é importante, mas também devia focar também na ... na parte mais que as pessoas falam uma com outra, e não só no texto e nas regras, enfim. [00:01:46]

Alexandre: Bom é eu acho que a língua inglesa sendo obrigatória reflete muito essa perspectiva que o governo tem de que de atender o mercado. Como o inglês é a língua Internacional e, hoje em dia, dependendo da área o mercado, ele requer que você saiba pelo menos o básico de inglês, então o governo tá meio que me refletindo a vontade do mercado, nesse quesito, fazendo com que o inglês seja obrigatório. E isso pode gerar alguns problemas. Eu acho que exclui muito as culturas externas, tipo se aprender espanhol, é uma ... espanhol é uma cultura muito diferenciada e legal de se aprender. Mas, tornando-a ... tornando só o inglês obrigatório e excluindo todas as outras línguas, acho que você exclui muito a ... a juventude brasileira de aprender qualquer outra cultura nova. E ... eu acho que ... uma reforma, não ... uma reforma desejável do o ensino brasileiro é tornar mais ... mais participativo, com que ... fazendo com que os alunos participem mais, e tenham mais palavras no ... no andamento da aula, e até mesmo da escola. [00:01:18]

Bento: Bom, eu acho que o governo na ... o governo definindo que inglês como a única linguagem estrangeira a ser ensinada, pra mim demonstra um certo desespero em relação ao aprendizado das pessoas sobre inglês; mostra que o governo tá querendo empurrar mais o inglês para as pessoas no ... no mesmo passo que tá ... não tá investindo na ... Bom, pra mim é uma forma do governo demonstrar o interesse muito alto pela cultura inglesa, pela língua inglês, enquanto menosprezam os outros tipos de cultura, e de linguagens também. provavelmente pelo fato do inglês será a linguagem dominante do mundo, atualmente, e ser quase necessária para quase qualquer tipo de área que você for atuar. No quesito da está nova reforma do ensino médio, eu não sou a favor dela, porque ... bom, além de tudo mudar, além de professores serem demitidos etc. terá ... os alunos terão mais tempo para passar na escola. E isso ... mais tempo na escola, no final do dia, quer dizer menos tempo de liberdade para a pessoa explorar e conhecer a si mesmo; explorar seus próprios interesses, e definir o que quer fazer na vida, porque explorar os próprios interesses requer muito tempo, para fazer. Então, eu acredito que seria melhor, na verdade, a invés de aumentar a carga horária, diminuísse, para que as pessoas tivessem mais tempo para explorarem, e se autoconhecerem. [00:01:49]

Bento: O modelo que eu apoio é ... faz parte de um movimento nos Estados Unidos no quesito da educação que se chama unschooling, que é o ato das crianças não passarem pela educação formal, por exemplo, a primá... elementar, a ba... fundamental, ensino médio etc Mas ao invés disso, a criança tem total liberdade para escolher o que ela quer fazer. Por exemplo, sobre brincar, se ela quiser brincar, ela não é obrigada a ir para a escola. Ela define o que vai fazer no dia a dia. E isso é muito importante porque se uma criança decide brincar, brincar é essencial para o desenvolvimento de uma criança. É através da brincadeira que as crianças aprendem ao autogerenciamento, a empatia pelos outros ... e como tratar um igual da forma que deve ser tratado. Igualmente. E. para elas não irem para a escola, elas têm muito mais tempo para definir seus próprios interesses, correr atrás dos seus interesses, e são mais livres em quesito a isso, se elas forem para escola, por exemplo. Porque, por exemplo, se elas guiserem aprender matemática, elas podem passar o dia todo estudando. Mas em uma escola, elas seriam obrigadas a estudar matemática e +400 outras matérias. Se fosse inglês, por exemplo, que a criança quer, ela teria que estudar todas as outras, e não importa muito se ela gosta do inglês, porque o inglês é considerado menos importante do que matemática português, por exemplo. [00:01:28]

Bruno: É ... eu acredito que a escola, ela dá muito valor à ... (barulho ao fundo) eu acredito que a escola, ela dá muito valor à ao vocabulário, à normas, assim. Mas, ela não preza muito a comunicação, a parte auditiva do entendimento, a parte da fala. Ela dá muita atenção somente à parte da escrita, e a parte da decoração de vocabulário. E, eu ... eu acho que, pelo fato da escola transformar o aprendizado do inglês, que deveria ser algo de interesse próprio, algo divertido, ela ... ela coloca muita pressão em cima do aluno. É em cima de trabalhos, em cima de ... de compromissos etc . Eu acho que o aprendizado deveria ser algo divertido. Eu aprendo sozinho em casa. Eu normalmente assisto filmes em inglês, com legendas em inglês, e as palavras que eu não conheço eu vou pesquisando. Eu também vejo vídeos em inglês, vejo ... leio artigos em inglês. Eu acho muito útil por causa do ... do mundo hoje em dia que a maior parte dos conteúdos estão na língua inglesa. Mas, eu acho que, primeiramente, o interesse da linguagem deveria ser do interesse de cada um, não ... não obrigação. [00:01:11]

Bruno: Eu ... eu acredito que a nova reforma do ensino médio tornando o inglês uma matéria obrigatória, e tirando os subsídios para outras ... outras línguas, eu acho ... eu acho errado, porque assim começa que a gente é obrigado a aprender inglês. A gente ... a gente ... o interesse deveria surgir da pessoa, não de uma obrigação. E, só por isso já o aprendizado de inglês ou vai ser algo não muito bom, ou a pessoa vai esquecer, ou sei lá cara, mas, eu acho que o certo seria a pessoa aprender sozinho, por interesse próprio. E eu acredito que o melhor o melhor modelo de escola pra mim, seria que a criança possa escolher as matérias que ela que aprender; que ela não ... que ela não dependa de ... de matérias obrigatórias. Eu entendo que, por exemplo, aprender a ler e escrever é

extremamente necessário, que ... que fazer contas básicas de matemática também seja muito necessário. Mas, é aquela velha história, a gente ... um cozinheiro nunca vai usar (inint.) pra fazer sua só as receitas. Eu acho que, até certo ponto, a gente deveria expor o que a gente quer aprender. E é esse modelo que eu desejaria que se tornasse realidade, que a gente escolhesse o que a gente quer aprender. [00:01:18]

Gustavo: É de minha parte o inglês é uma língua muito importante. Mas, pra mim, eu tenho um calendário muito limitado, e a escola não é suficiente pra alimentar essa quantidade de conhecimento. Eu sei o quanto é o inglês é importante, o quanto a língua estrangeira é importante no Brasil. Mas, eu acho que depende muito, muito da ... também do quanto a pessoa quer evoluir nessa ... é nesse conhecimento. E pode trazer muitos benefícios, também; trazer ... esse tipo de conhecimento. [00:00:42]

Gustavo: É sobre esse projeto no qual eles querem que a gente aprenda inglês ... eu acho que o inglês, ele é uma língua muito importante hoje em dia no mercado. Mas, a importância não é o quanto o mercado exige de nós, mas o quanto nós queremos aprender uma língua específica. Então, acho que devia ter deixado um pouco mais aberto esse projeto, e deixar as pessoas escolherem tipo a língua, e poderia buscar tipo cada escola se especializar em uma língua, talvez, ou um ... alguma vertente dessa língua específica, no qual elas possam buscar de forma independente. Porque é as pessoas têm objetivos diferentes com ... na vida delas, e isso poderia facilitar pra elas. [00:00:49]

Joel: Bom, primeiro é que a gente tem que pensar por que que o ensino de inglês é obrigatório. A gente pode pensar que ele é obrigatório pela influência que ele tem pelo mundo; pelo mundo comercial e pelo ... pela parte econômica. Então é por isso que o governo quer é obrigatoriamente que a gente aprende inglês. Só que talvez seja por outro lado também. A gente tem que aprender inglês pra ser uma língua universal, por exemplo, que nem o esperanto. Aí só que em inglês pode ser melhor que todo mundo aprenda inglês porque já que uma língua mais comercial. E porque pode ser uma língua que todo mundo possa aprender também. Eu acredito que não só inglês que deveria ser obrigatório, mas também uma boa ... umas 3 ou 4 línguas. Acho que línguas todo mundo deveria aprender. Tanto pra ter um vocabulário mais amplo, e também pra tá conseguindo ir ... ir viajar pra outro país, conhecer novas culturas, e tá falando a língua regional, do país. Então, o que eu acredito é que o governo deveria incentivar as pessoas a aprender outras línguas também. Ou, pelo menos necessariamente a língua inglesa obrigatória. mas pra incentivar a pessoa, e dá motivo pra ela guerer aprender a língua inglesa. Então, eu acredito que essa reforma seja ... tem um lado positivo e lado negativo. O lado positivo é que fazendo isso, se todo país fizer isso, todo mundo aprender inglês, você vai tá universando essa língua, e fazendo isso todo mundo... vai ser mais fácil pra as pessoas se comunicarem. Se elas for querer, por exemplo, ir pra uma certa região de cada país. Agora o lado negativo é porque nada que é obrigatório, nada que é pelo interesse da pessoa, ela vai gostar de estar fazendo aquilo. Vai se tornar algo chato e a pessoa não vai se interessar por aquilo. Vai ser algo inútil, basicamente. Então, isso também pode ser um lado positivo. Eu acho que,

na verdade, a língua inglesa tem que ser algo necessariamente ... deve ser incluído pra gente aprender, mas deve ser de uma forma estratégica, pra gente se interessar em aprender essa língua. [00:02:02]

Leandro: Eu acho que o inglês é extremamente importante, tanto porque a influência do inglês no nosso ... no nosso país é grande (colega interrompe, e diz: fala de novo) eu acho que inglês é importante hoje em dia para se aprender, porque essa língua é extremamente influente, hoje em dia. Então, pra você aprender ... tanto porque a língua inglesa está mais ingressada também nossa cultura. Por isso que é importante pra você aprender essa língua. A escola, por exemplo, ela desenvolve o inglês muito mal. Tanto pelo método de ensino que é um método ultrapassado. Então, eu também ... porque ela acaba não despertando o interesse do aluno. A gente não tem interesse, por exemplo, em aprender inglês. Mas, no caso pra ... pra tá resolvendo esse problema, o próprio professor teria que planejar metas, estratégias pra fazer a gente se interessar pela matéria, e também fazer o aluno correr atrás, ir melhor e a aprender essa língua estrangeira, que é muito influente hoje em dia. Porque inglês é justamente importante, porque é uma língua extremamente influente. E hoje em dia, eu não tenho muito tempo pra aprender inglês. Mas, de vez em quando, por exemplo, eu tento estudar pelo próprio Duolingo, porque pra ser sincero o Duolingo me ensinou mais inglês do que a escola. [00:01:14]

Lúcia: Então, o inglês por ele ser a segunda língua da ...mundial ... ele ser a primeira língua mundialmente, eu acho que ele é muito importante. Na escola eu gosto do inglês da escola, só que eu acho que ele não ... não assim, o mais, o que te dá mais base. Tanto que eu fui estudar fora, fazer ... fazer cursinho em outra escola, e eu já tou acabando. E eu acho que é assim, o inglês da escola, ele tem uma boa base, só que eu acho que deveria ... que falta mais coisas, sabe. Falta mais ... mais didática dos professores. E ... eu gosto de aprender inglês, porque eu gosto da ... das palavras. Eu gosto de inglês, eu gosto de inglês em si, desde pequena. Então, eu acho que as pessoas deveriam buscar mais isso. Eu faço na Cultura Inglesa ... Cultura Inglesa, não, na Micro ... (inint.) da Santa Cruz, que mudou o nome da escola. [00:00:56]

Lúcia: Essa pergunta ela fala ... ela fala ... tem bastante ... bastante âmbitos. E, eu gos... eu acho legal essa questão de a ... do inglês ser obrigatório., porque tudo o que a gente mexe hoje tem inglês. Seja uma palavra, ou seja, na frase, absolutamente tudo, o celular, principalmente. E ... você sabendo inglês, você consegue saber até outras línguas, porque o inglês ele está em tudo. E sobre essa reforma, eu acho que ... eu não sei ... eu não tenho uma opinião formada ainda sobre ela, só que ... eu espero que ela seja boa, que contribua pra inúmeras pessoas, apesar de que eu não vou estar mais aqui. Mas, eu espero que ela contribua, e que os professores, que eles tenham uma didática mais ... participativa com os alunos. [00:00:51]

Conversa realizada com o 2º Ano A em 02/12/2019

Leda: É eu acho o inglês importante porque dá ... mais ... podemos dizer que, a gente é mais aceito em trabalhos, e a gente tem ... poderia ter uma convivência maior com pessoas que falam outras línguas. A ... também tipo, a gente poderia incorporar outras línguas na escola, só ... não apenas o inglês. E ... eu tive a chance de aprender o inglês, mas não tive inte ... tipo muito interesse, muito incentivo, tipo por conta de ser muito imposto, tipo os adolescentes não gostam muito ... nossa você tem que fazer isso, tipo acho que deveria ser uma maneira diferente, tipo, nossa você poderia fazer isso, seria interessante você aprender aquilo pro seu futuro e tudo mais. [00:00:49]

Leda: Eu acho que a língua inglesa é imposta muito, porque os Estados Unidos, é ... onde mais fala inglês, basicamente, é basicamente o centro financeiro do mundo, entendeu, tipo tudo vem ... é lá o presidente do Brasil é companheiro do presidente do Estados Unidos. Então, tipo é muito imposto esse ... o inglês. E eu acho que a gente poderia aprender outras línguas, porque tipo antes do inglês tiveram ... uma outra língua que era a língua mãe, e tipo vai que pode mudar o estado do Estados Unidos, não sei mas, o estado maior financeiro, né. e for outra e a gente vai ter aprendido só o inglês. A gente não vai ter aquela sabedoria a mais. E ... também tem a nova mudança no... na escola, né, na maior carga horária, e mais duas matérias que serão implementadas, e tipo, a carga horária eu acho que até que interessante, porque tipo muitos alunos saem da escola, fica em casa sem fazer nada. Então, eles vão tá na escola, eles vão tá aprendendo, mas tipo, eu acho irrelevante as matérias que eles querem tipo impor, e também tipo guerem tirar, né. Porque tipo sociologia e filosofia são coisas que a gente tá aprendendo sobre atualidades, coisas debates, coisas que a gente não aprende muito, e acho que não deveria ser retirada. [00:01:31]

Tamiris: Ah eu acho que eu nunca tive interesse, porque não tive algo que eu visse que fosse interessante. É ... não tive motivação. É ... inclusive quando eu comecei a ter aulas de inglês, que eu entrei na quinta série, eu tive um professor né, que não não não vem ao caso, né, falar o nome agora. Mas, ele foi um professor horrível, né, ele mais expulsava alunos pra fora, do que dava aula. E, já tive vários casos na escola, que ele já chegou a sair na mão com alunos. E ... essas coisas, ele foi o meu professor durante a oitava série até o último ano, que eu mudei de escola. [corte] sabe como uma matéria importante, porque é. Eu acho que, eu acho não, tenho certeza mais uma vez, que o inglês é muito importante porque ajudaria bastante a gente ter acesso à várias coisas, sabe, poder conhecer várias outras coisas, e inglês é uma língua muito importante. Aqui no Brasil, eles vêm como ... como uma língua muito importante, se você tem o inglês, você também é visto, né, de uma forma diferente. Acho que seria legal isso, que a gente tivesse acesso é ... não só inglês, mas várias outras línguas, porque ajudaria bastante nesse ... nesse aprendi ... é nesse aprendizaaaa (riso), nesse conhecimento. [corte] aquela importância sobre a matéria, mas já foi um meio que eu aprendi mais, que o professor já pegava o livro, já lia, já pedia para aluno, participar, falar, tentar pronunciar. E ... eu achei isso muito legal, porque a gente não tinha isso, né, e só não me deu muito interesse, porque eu acho muito complicado. Já é complicado português, mas eu acho que se tivesse mais a aquela puxadinha de orelha, sabe, nos alunos, pegasse mais ... é a gente tem interesse em todas as matérias, a gente só

precisa de um pouco mais de incentivo, mais uma parceria com o professor, né, que eu acho que seria ótimo. Acho que seria ótimo a gente aprender muito mais, a gente seria é ... alunos adolescentes com uma cabeça ... com a cabeça muito mais ampla de assun... de todos os assuntos, todas as matérias. É, daí sentiria vontade, mais apetite sobre a matéria, e sobre as outras matérias. É isso. [00:02:32]

Tamiris: Ah, olha eu tou *** chateada com ensino médio que vai ter ano que vem. Ah, porque confesso não entendi muito, confesso tô em dúvidas e muitas dúvidas ainda sobre. E ... uma dessas dúvidas, eu chequei até perguntar pra professora de química, né, como seria esse novo ensino médio e tudo mais, e aí ela falou o que envolveria 1 aula prática, né, que ela ensinaria não seria mais passado conteúdo, mas que ela passaria uma aula prática. E, uma dessas aulas que ela ensinaria, ela deu uma probabilidade de quase o ano todo, a gente fazer sabonete. É ... e eu (riso) gente isso é uma piada. O que que um adolescente de 17 anos vai fazer quando chegar na sua fase adulta? Fazer sabonete? Porque é isso que eles guerem, que a gente faca sabonete. E o que que sabonete vai ... é *** bizarro. E ... é bizarro. Acrescentando a carga horária, acho que já é muito pra um adolescente de hoje, né. Principalmente um adolescente de grupos minoritários como o de escolas públicas. A gente tem que ... é a maioria dos adolescentes já com 16 anos, 15 anos precisa tá trabalhando, né, pra ajudar em casa. Precisa ter um estudo, né, por que se não quem ele vai ser no futuro? E ... caralho, pensa pra gente? A gente vai ter muito ...muito mais peso, é ... muito mais ... como é que chama a palavra ...mais puxões de orelha, vamos dizer assim, é ... é pesando pra gente fazer, ter, manter, isso obrigações. (inint.) E aí é ... a gente acaba não o que que um adolescente ... qual vai ser a vida que a gente vai ter? Trabalhar? Estudar, pra se caso um dia, você puder ser alguém, se eles permitirem, lógico né? Tudo isso é muito complicado e como a minha colega falou, né, é é ... eles é tudo capitalista, né? Tudo é em torno disto, do capitalismo, e eles não se importam com nada mais além disso. E eles tão botando, né, e eles tão dando tudo que a gente tem de precioso aqui no nosso país para fora, né, priorizando tanto fora priorizando tantos outros países, e o Brasil fica em segunda opção, esquecimento. A gente não ... a gente é eles, a gente não é a gente a gente (colega complementa: é o que os outros querem que a gente seja). Isso é complicado, é fogo, né. É isso (riso). [00:03:00].

