

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CÂMPUS CENTRAL – UNIDADE UNIVERSITÁRIA ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS
SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – NELSON DE ABREU JÚNIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS (PPG-IELT)

VIVIAN SILVA CASTELO BRANCO

**PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E MATERIAIS
DIDÁTICOS: DIÁLOGOS COM PROFESSORES/AS DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

ANÁPOLIS-GO

2025

VIVIAN SILVA CASTELO BRANCO

**PERSPECTIVAS CRÍTICAS DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E MATERIAIS
DIDÁTICOS: DIÁLOGOS COM PROFESSORES/AS DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagens e Tecnologias (PPG-IELT), da Universidade Estadual de Goiás (UEG), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Viviane Pires Viana Silvestre.

ANÁPOLIS-GO

2025

AGRADECIMENTOS

Os processos do mestrado e da escrita desta dissertação podem ser, e, de fato, foram bastante desafiadores. E eles definitivamente não teriam sido os mesmos sem as pessoas incríveis que estiveram/estão aqui por mim. Sendo assim, agradeço:

Ao meu professor favorito, que, além de me ensinar inglês, me ensinou coisas que levarei comigo para toda a vida: meu pai, que desde a minha infância me mostrou que a educação salva.

À minha mãe, cujas palavras de acalento trouxeram uma doçura inigualável, me confortando de maneira única.

À minha irmã, que, com seu senso de humor peculiar, trouxe leveza ao processo.

Ao meu companheiro de vida, que aguentou firme comigo todos os momentos difíceis trilhados neste processo e me fez acreditar que eu conseguiria.

Aos meus professores e professoras do PPG-IELT, especialmente à minha orientadora, Dra. Viviane Pires Viana Silvestre, que, além de me guiar durante todo o caminho, oferecendo todo o suporte imaginável e inimaginável, fez-me enxergar este processo como palpável.

À banca de defesa, pela concordância em participar como arguidores do trabalho e pela leitura e apontamentos feitos para o melhor desenvolvimento da pesquisa.

À minha amiga de longa data, Ester, cuja presença e apoio constante foram fundamentais.

Aos/às meus/as amigos/as companheiros/as de pesquisa, Ana, Carlos e Louise, que me acompanharam durante esta jornada, tornando o processo mais leve.

À CAPES, pela bolsa de mestrado que contribuiu com a minha permanência no programa.

Aos/às cinco participantes desta pesquisa, por aceitarem participar e por terem contribuído ricamente com ela.

RESUMO

O presente trabalho se insere na linha de pesquisa Linguagem e Práticas Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás. Dessa forma, apresenta uma investigação que buscou problematizar com professores/as de inglês da educação básica, integrantes de um grupo de pesquisa do CNPq, a produção/uso de materiais didáticos para suas aulas pautados em perspectivas críticas de educação linguística. Por meio de conversas (Ocaña e Lopes, 2020) com cinco professores/as da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas, buscou-se refletir sobre suas trajetórias e práticas com perspectivas críticas de educação linguística, além de discutir sobre os materiais didáticos empregados em suas aulas. A análise do material empírico foi realizada com base em uma abordagem qualitativa interpretativista (Denzin e Lincoln, 2018), permitindo o diálogo entre as falas dos/as participantes e autores/as como Pereira (2000, 2018, 2024), Jordão (2016), Rajagopalan (2003, 2012), Pennycook (2012, 2021), Pessoa (2009, 2012), Siqueira (2010, 2012, 2018), Silvestre (2016, 2018), Monte Mór (2018), entre outros/as. O estudo destacou a relevância de promover reflexões críticas sobre o ensino de língua inglesa na escola pública, valorizando as trajetórias docentes, os contextos locais e a ressignificação dos materiais didáticos, a fim de promover uma prática educativa mais significativa e transformadora.

Palavras-chave: Perspectivas críticas; educação linguística, língua inglesa, material didático, escola pública.

ABSTRACT

This study is part of the research line Language and Social Practices (*Linguagem e Práticas Sociais*) within the Graduate Program in Education, Language, and Technologies (*Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias*) at the State University of Goiás. It presents an investigation that aimed to discuss, with English teachers from basic education who are members of a CNPq research group, the production and use of teaching materials in their classes, based on critical perspectives in language education. Through conversations (Ocaña & Lopes, 2020) with five teachers from the Cerrado Network for Critical Language Teacher Education (*Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas*), the study sought to reflect on their trajectories and practices with critical perspectives in language education, as well as to discuss the teaching materials used in their classes. The analysis of empirical data was conducted through a qualitative-interpretative approach (Denzin & Lincoln, 2018), enabling a dialogue between the participants' narratives and authors such as Pereira (2000, 2018, 2024), Jordão (2016), Rajagopalan (2003, 2012), Pennycook (2012, 2021), Pessoa (2009, 2012), Siqueira (2010, 2012, 2018), Silvestre (2016, 2018), Monte Mór (2018), among others. The study highlighted the importance of promoting critical reflections on English language teaching in public schools, valuing teachers' trajectories, local contexts, and the re-signification of teaching materials to foster a more meaningful and transformative educational practice.

Keywords: Critical perspectives; language education; English language; teaching materials; public school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Aspectos identitários dos/as participantes.....	20
Quadro 2: Aspectos acadêmicos/profissionais dos/as participantes	21
Quadro 3: As conversas e sua transcrição.....	24
Quadro 4: Símbolos usados nas transcrições	25

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
LI	Língua Inglesa
LP	Língua Portuguesa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPG-IELT	Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias
SEDUC	Secretaria de Educação
TCC	Trabalho de conclusão de curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEG	Universidade Estadual de Goiás

SUMÁRIO

ABRINDO O LIVRO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
CAPÍTULO I: FOLHEANDO AS METODOLOGIAS	14
1.1 Pesquisa qualitativa interpretativista	14
1.2 Conversas como metodologia de pesquisa	16
1.3 Rede Cerrado e participantes	19
1.4 Processo de transcrição e análise	24
CAPÍTULO II: ENTRELINHAS CRÍTICAS: PENSANDO PERSPECTIVAS CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA	26
2.1 Perspectivas críticas em educação linguística	26
2.2 Trajetórias com as perspectivas críticas.....	31
2.3 A educação em língua inglesa sob perspectivas críticas.....	37
CAPÍTULO III: PÁGINAS DIALOGADAS: CONVERSANDO SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS E A MERCANTILIZAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA	48
3.1 Materiais didáticos sob perspectivas críticas	48
3.2 A mercantilização do ensino de língua inglesa.....	58
3.3 Desafios e possibilidades no ensino de língua inglesa e uso de materiais didáticos na Educação Básica	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A – Amostra de transcrição das conversas	82
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	97
ANEXO B – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética	103

ABRINDO O LIVRO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao iniciar esta jornada, trago à tona a primeira questão que orientou as conversas com os/as professores/as participantes desta pesquisa: “Conte-me um pouco sobre sua trajetória como professor/a de língua inglesa e como você chegou até aqui”. Da mesma forma, permito-me refletir sobre minhas próprias primeiras páginas, desvelando a narrativa de minha imersão na Língua Inglesa (LI) e os caminhos que me trouxeram até aqui.

LI sempre foi uma das minhas matérias favoritas da escola; logo em seguida, Língua Portuguesa (LP). Filha de professor de inglês, sempre tive interesse pela língua. Comecei a estudar formalmente desde criança e nunca parei. Na condição de aprendiz, tive contato com os mais variados materiais e livros didáticos, além de diferentes métodos de ensino. No entanto, em todos com que tive contato, fui ensinada, mesmo que veladamente, a esconder meu sotaque brasileiro, a escolher entre o inglês norte-americano e o inglês britânico para me inspirar, a aprender inglês para viajar para os Estados Unidos ou para a Europa, ou seja, a silenciar parte de minha identidade quando fosse utilizar a LI.

Nos materiais didáticos com que tive contato, poucas vezes enxergava minha realidade como brasileira aprendendo um idioma estrangeiro. As representações de família não se pareciam com as minhas, comumente estereotipadas como brancas, loiras, de olhos azuis e alta classe social. Eu não conversava com meus amigos sobre os temas dos livros e não estudava inglês para fazer um intercâmbio como a maioria dos colegas. Na adolescência, isso começou a me incomodar, mas eu não sabia exatamente por quê.

Provavelmente, por ser filha de um professor e conhecer de perto os vários desafios da profissão, nunca me imaginei como professora. Gosto de usar o clichê de que não escolhi a profissão, mas sim, ela me escolheu. Isso porque quando estava no terceiro ano do ensino médio, recebi uma proposta para dar aulas para crianças em uma escola de inglês cujo dono me conhecia e sabia que eu falava inglês. Na época, por achar que saber inglês bastava, aceitei a proposta.

Lá estava eu, uma adolescente de dezessete anos, com pouco preparo, tendo a minha primeira experiência em sala de aula. Achei que seria somente um *hobby*. Algo passageiro. Afinal, eu queria ser qualquer outra coisa, menos professora. Contudo, essa primeira experiência me fez adorar a sala de aula. Por gostar muito de teatro, gostava de imaginar a sala

de aula como um palco em que eu estava encenando. Não por ser algo falso ou irreal, mas pela tentativa de transformar a sala de aula em um espaço vibrante e dinâmico, onde a aprendizagem se tornava uma experiência envolvente e cativante. A sala de aula, assim como o palco, era um local onde diferentes vozes podiam se expressar, onde histórias podiam ser contadas e recriadas, e onde a interação entre professor/a e alunos/as assumia uma dimensão quase teatral. Claro que essa primeira experiência também trouxe algumas lembranças não tão agradáveis; afinal, era o meu primeiro contato com a sala de aula e eu tinha pouco preparo. Mas as boas lembranças me levaram a querer fazer o curso de Letras, algo que antes era inimaginável para mim.

Pelo fato de minha formação em LI ter sido, até o momento de minha primeira experiência, baseada somente em cursos de inglês, eu ainda tinha uma visão bastante tradicional de ensino. Acreditava que o ensino se limitava às quatro competências: ouvir, falar, escrever e ler. Portanto, não tinha uma visão crítica acerca do ensino, não enxergava a língua para além de sua estrutura e acreditava que deveria seguir à risca o que os materiais didáticos traziam.

Essa visão me levou a enfrentar algumas dificuldades em sala de aula, pois eu enxergava qualquer coisa que fugisse do planejado como uma dispersão que não acrescentaria em nada ao aprendizado dos/as alunos/as. Eu me preocupava excessivamente em manter o controle e seguir estritamente o plano de aula, sem considerar as oportunidades de aprendizagem que surgiam espontaneamente. Tinha dificuldade em lidar com imprevistos e questionamentos dos/as alunos/as que se desviavam do conteúdo programado. Essas situações me deixavam insegura, pois acreditava que comprometiam a eficácia da aula.

Posteriormente, graças à graduação, compreendi que embora seguir o plano de aula seja importante, adotar um olhar crítico permite utilizar algumas "brechas" (Duboc, 2012) para construir conhecimentos junto com os/as alunos/as, mesmo que esses momentos não estejam diretamente relacionados ao conteúdo planejado.

Ingressei no curso de Letras – Português-Inglês na Universidade Estadual de Goiás (UEG) ainda com dezessete anos. No curso, pude perceber, principalmente nas matérias de estágio de Língua Inglesa, com a professora Viviane Silvestre e o professor Ariovaldo Lopes, que definitivamente dar aulas de inglês não se resumia somente a saber o idioma.

A inquietação que mencionei anteriormente pôde ser esclarecida durante minha graduação. O conceito que mais me cativou e que utilizarei muito nesta pesquisa me foi apresentado por Siqueira (2010): “o mundo plástico dos materiais didáticos”, expressão que bem explica esse mundo representado por materiais didáticos de LI – um mundo irreal,

idealizado e estereotipado, distante da realidade de muitos/as alunos/as e professores/as.

No decorrer da graduação, o meu olhar em relação ao ensino de LI mudou e vem mudando até os dias de hoje. Compreendo que sou uma professora em constante formação. Passei a enxergar nas aulas as possibilidades de romper com os paradigmas eurocêntricos pré-estabelecidos no ensino de inglês, como a supervalorização do inglês britânico e norte-americano e de suas culturas associadas, bem como as representações estereotipadas relacionadas a questões raciais, de gênero e outras dimensões sociais. Minha resposta à pergunta clichê dos meus/minhas alunos/as sobre se meu inglês era britânico ou norte-americano passou a ser que meu inglês era brasileiro. Essa mudança de perspectiva me ajudou a entender melhor como utilizar os materiais didáticos disponíveis de forma crítica, mesmo sem a liberdade de elaborar meu próprio material, visto que precisava seguir os materiais disponibilizados pela escola.

Durante a graduação, tive a oportunidade de elaborar, pela primeira vez, um material didático para aulas de inglês. Naquele momento, entendi que para aprender outra língua, enxergá-la como possível em seu contexto faz toda a diferença. Percebi a necessidade da adoção de uma postura crítica quanto aos materiais didáticos de LI, para poder problematizar a falta de representações reais do contexto dos/as alunos/as como aprendizes da língua. Além do mais, mesmo que os materiais não tragam essas representações, problematizações podem insurgir caso tenhamos uma perspectiva crítica quanto a esse material.

Foi então que decidi direcionar meu TCC¹ para a produção de materiais didáticos de línguas no estado de Goiás. Realizei uma busca nos bancos de dissertações e teses de universidades de Goiás sobre o tema. Diante da escassez de resultados obtidos, decidi que, ao ingressar no mestrado, aprofundaria minhas pesquisas nessa área. E aqui estou, cumprindo esse objetivo. Sendo assim, esta pesquisa surge com o intuito problematizar com professores/as de inglês da educação básica, integrantes de um grupo de pesquisa do CNPq, a produção/uso de materiais didáticos para suas aulas pautados em perspectivas críticas de educação linguística.

Além desse objetivo geral, trago os seguintes objetivos específicos:

- (1) Refletir *com* professores/as de inglês da educação básica, integrantes da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (DGP/CNPq), sobre suas trajetórias e

¹ Materiais didáticos de línguas sob perspectivas críticas: um mapeamento de pesquisas *stricto sensu* em Goiás. Versão revisada disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/14341>

práticas com perspectivas críticas de educação linguística;

(2) Discutir *com* esses/as professores/as sobre os materiais didáticos empregados em suas aulas.

Portanto, esta pesquisa busca responder às seguintes perguntas: 1) Como os/as professores/as de inglês da educação básica, integrantes da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (DGP/CNPq), compreendem suas trajetórias e práticas com perspectivas críticas de educação linguística? 2) Como esses/as professores/as compreendem os materiais didáticos que usam em suas aulas?

Para isso, foram convidados/as cinco docentes integrantes da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas², cadastrada no diretório de grupos de pesquisa do CNPq, que atuam na educação básica no ensino de língua inglesa no Centro-Oeste para conversarem comigo a respeito de suas trajetórias em relação às perspectivas críticas e acerca de suas experiências com materiais didáticos de LI para suas aulas. A Rede tem como propósito promover e fortalecer iniciativas locais que visam à formação crítica de professores/as de línguas na região Centro-Oeste do país. Sendo assim, a escolha da rede se justifica pelo fato de que, além de eu participar dela como estudante, os/as professores/as pesquisadores/as envolvidos/as trazem uma perspectiva crítica em suas práticas e pesquisas. A intenção dessas conversas é evidenciar a importância de discutirmos mais a respeito de materiais didáticos sob perspectivas críticas.

Enxergo esse diálogo com professores/as que estão inseridos/as diretamente no contexto da escola pública de educação básica como fundamental, pois ele possibilita a construção de perspectivas que partem das vivências destes/as professores/as, aproximando a academia da realidade escolar. As conversas não apenas colaboraram para o meu processo de formação, mas também podem colaborar para o dos/as participantes, na medida em que o ato de dialogar promove reflexões importantes sobre nossas práticas e trajetórias. Além disso, há a possibilidade de que futuros/as leitores/as deste trabalho também sejam impactados por essas reflexões de alguma forma. Nesse sentido, ouvir os/as professores/as que vivenciam o ensino de língua inglesa na educação básica enriquece as discussões e fortalece a relação entre a escola e a universidade, contribuindo para uma educação mais crítica e contextualizada.

Fazendo uma analogia aos capítulos de um livro didático, no primeiro capítulo, folheio

² Link para o espelho do grupo: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8249339597981939>

a metodologia percorrida para a construção da pesquisa, revelando os caminhos metodológicos trilhados. No segundo capítulo, mergulho nas entrelinhas críticas que me conduzem a uma interlocução entre as perspectivas críticas em educação linguística dos/as participantes e dos/as autores/as que sustentam as bases teóricas da pesquisa. Além disso, dialogo com as trajetórias dos/as participantes em relação a essas perspectivas, discutindo também o ensino de LI na escola pública sob essa perspectiva. Finalmente, no terceiro capítulo, apresento páginas dialogadas construídas em parceria com os/as professores/as participantes para discutir materiais didáticos, trazendo os desafios e possibilidades que encontram em seu caminho.

Para realizar esta análise, estabeleço um diálogo entre minhas próprias perspectivas, as praxiologias³ dos/as participantes das conversas e as contribuições de autores e autoras como Ariovaldo Pereira (2000, 2018, 2024), Barbra Sabota (2018), Clarissa Jordão (2016), Kanavillil Rajagopalan (2003, 2012), Alastair Pennycook (2012, 2021), Rosane Pessoa (2009, 2012), Sávio Siqueira (2010, 2012, 2018), Michael Silva (2022), Viviane Silvestre (2016, 2018), Walkyria Monte Mór (2018), entre outros, para dialogar acerca de perspectivas críticas em educação linguística e materiais didáticos. Estabeleço este diálogo entrelaçando as falas dos/as participantes com as falas destes e de outros/as autores/as por enxergar meus participantes como autores/as também, visto que todos/as são professores/as pesquisadores/as.

Para a construção do material empírico, opto por utilizar as conversas como metodologia de pesquisa, visando trazer um ambiente de colaboração mútua entre mim e os/as participantes/as que conversaram comigo. No processo de análise do material empírico, utilizo a abordagem qualitativo-interpretativista, pois ela me permite compreender a realidade não como algo único e fixo, mas composto por múltiplos significados moldados por contextos e fatores sociais diversos, conforme destacado por Moita Lopes (1994), me auxiliando na compreensão e interpretação das conversas realizadas com os/as participantes da pesquisa. Assim, partirei para o primeiro capítulo, desvendando os caminhos metodológicos trilhados nesta pesquisa.

³ Praxiologias é um termo utilizado para se referir a formas de conhecimento que surgem da prática e estão profundamente integradas à teoria. Em vez de separar teoria e prática, como é comum em abordagens tradicionais, utiliza-se o termo para que ambos os aspectos sejam considerados juntos, pois essa separação pode hierarquizar e fragmentar o conhecimento (Pessoa, et al., 2021).

CAPÍTULO I

FOLHEANDO AS METODOLOGIAS

O objetivo deste primeiro capítulo é apresentar os percursos metodológicos utilizados nesta pesquisa. Começo o capítulo justificando a escolha da abordagem qualitativa interpretativista para a análise do material empírico construído nas conversas com os/as professores/as. Trarei os conceitos de pesquisa qualitativa interpretativista, detalhando as principais características e discutindo como a abordagem qualitativa interpretativista se alinha com os objetivos e contextos desta pesquisa. Em seguida, detalho o uso das conversas como metodologia de pesquisa. Contextualizarei como foram feitas essas conversas, explicando o quanto foram importantes para conhecer as trajetórias e dialogar sobre as práticas dos/as professores/as em relação às perspectivas críticas e à elaboração de materiais didáticos autorais. Na sequência, apresento os/as participantes e ofereço uma breve contextualização da Rede Cerrado, à qual todos/as os/as professores/as envolvidos pertencem, inclusive eu. Nesse tópico, apresento a justificativa da escolha de participantes da Rede Cerrado para a pesquisa, além de explicar como se deu o processo de contato inicial com os/as participantes. Por fim, descrevo os instrumentos utilizados para a construção do material empírico, detalho o processo das conversas realizadas e explico como foi feita a transcrição desse material.

1.1 PESQUISA QUALITATIVA INTERPRETATIVISTA

Neste estudo, opto pela abordagem de pesquisa qualitativa, levando em consideração que a realidade não é objetiva e imutável, mas sim multifacetada, formada por uma construção de significados atribuídos por diferentes contextos e fatores sociais, conforme destacado por Moita Lopes (1994). Dessa forma, a pesquisa qualitativa me permite compreender e destacar a pluralidade de significados que podem emergir das conversas e análises realizadas no contexto deste estudo. Essa abordagem é bem exemplificada por Denzin e Lincoln (2018), que afirmam que:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para mundo, o que

significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem. (Denzin; Lincoln, 2018, p. 43, tradução própria⁴).

Esse tipo de estudo emprega uma variedade de métodos e técnicas, como notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e lembretes, para representar e compreender o mundo estudado. Sendo assim, ele busca entender as situações no seu ambiente natural, atuando a partir dos significados que os/as próprios/as participantes atribuem a eles.

É necessário levar em consideração que o material empírico gerado pelas fontes escolhidas não possui significado por si mesmo; ele precisa ser interpretado pelo/a pesquisador/a (Montenegro, 2022), esta pesquisa tem cunho interpretativista, considerando que a interpretação do material empírico possibilita “[...] interpretar significados construídos” (Moita Lopes, 1994, p. 334); nesse caso, a partir das perspectivas trazidas pelos/as participantes nas conversas.

Vale ressaltar que esse processo é construído a partir de um trabalho interpretativo intenso e reflexivo, onde o/a pesquisador/a estabelece uma narrativa que dá sentido às observações e interações coletadas, como explicam Denzin e Lincoln (2018):

A pesquisa/investigação qualitativa é infinitamente criativa e interpretativa. O pesquisador não simplesmente sai do campo com montanhas de materiais empíricos e escreve suas conclusões com facilidade. O escritor cria narrativas, composições entrelaçadas que são tecidas dentro e através das experiências de campo. As interpretações qualitativas são construídas. (Denzin; Lincoln, 2018, p. 60).

Ainda sobre o processo do trabalho qualitativo de cunho interpretativista, o autor e a autora salientam que é comum que um estudo qualitativo recorra a mais de uma prática interpretativa em sua análise, considerando que quando lidamos com diferentes perspectivas, não existe uma verdade única e absoluta; portanto, podem existir múltiplas interpretações, e cabe ao/à pesquisador/a reconhecer essas possibilidades:

Assim, os pesquisadores qualitativos utilizam uma ampla gama de práticas interpretativas interconectadas, sempre na esperança de obter uma melhor compreensão do tema em questão. Compreende-se, no entanto, que cada prática torna o mundo visível de uma maneira diferente. Portanto, frequentemente há um compromisso em usar mais de uma prática interpretativa em qualquer estudo. (Denzin; Lincoln, 2018, p. 43).

⁴ Todas as traduções apresentadas neste trabalho são de minha autoria.

Essa modalidade de pesquisa não tem como foco a comprovação de hipóteses, mas sim a análise e interpretação do material empírico, uma vez que a pesquisa qualitativa busca entender a qualidade dos elementos descritos, concentrando-se no processo de análise (Prodanov; Freitas, 2013).

Dessa forma, este estudo visa destacar como essas significações (des/re)constróem a realidade, alinhando-se com a visão de Moita Lopes (1994). Assim, a abordagem qualitativa interpretativista me permite compreender e valorizar a pluralidade de significados emergentes por meio da análise das conversas realizadas.

1.2 CONVERSAS COMO METODOLOGIA DE PESQUISA

Quando penso em “conversas”, penso em construção. Afinal, uma conversa só pode acontecer entre dois ou mais sujeitos, e, geralmente, espera-se que em uma conversa ninguém saia exatamente da mesma forma que entrou. Sendo assim, existe uma construção de sentidos estabelecida entre sujeitos quando conversam, assim como é evidenciado na fala de uma das participantes: “[...] o que eu falei aqui hoje me transforma. [...] É um momento para mim também... de lembrar, refletir, rememorar, me reconectar com tudo aquilo que transforma quem eu sou” (Janaína – DF⁵). Entretanto, a conversa ainda é vista como algo informal, coloquial, cotidiano. Por isso mesmo, por muito tempo, não era vista como método de pesquisa. Porém, a conversa tem se tornado uma abordagem de pesquisa que busca romper com os métodos rígidos normativos da pesquisa científica (Sampaio, Ribeiro e Souza, 2018).

Ocaña e López (2019) trazem o conceito de “conversar alternativo” que acredito ser o ideal para esta pesquisa, dado que as conversas se diferenciam de entrevistas, pois nas conversas os/as participantes assumem ativamente o papel de conversar para construir conhecimento de forma colaborativa, expandindo perspectivas. Além disso, nesse contexto de diálogo, são promovidos espaços para autoquestionamento e outras formas de adquirir conhecimento, permitindo que todos/as os/as envolvidos/as, no caso, eu como pesquisadora e o/a participante, façam perguntas e dialoguem.

A escolha das conversas como metodologia para a elaboração do material empírico objetiva evitar possíveis hierarquias de poder, que podem acontecer em uma entrevista, e promover um diálogo confortável, em que os/as participantes se envolvam ativamente na

⁵ A participante será apresentada na sessão 1.3.

construção de saberes, contribuindo para uma experiência investigativa mais colaborativa e enriquecedora.

Portanto, a abordagem escolhida do "conversar alternativo" de Ocaña e López (2019) busca criar um espaço aberto para a troca de conhecimento, permitindo que todos os/as envolvidos/as participem ativamente da construção de saberes e compartilhem suas perspectivas.

Sampaio, Ribeiro e Souza (2018) afirmam que, ao optar pelas conversas como metodologia de pesquisa, o/a pesquisador/a abraça a incerteza sobre a direção que a conversa pode tomar, reconhecendo que isso pode, muitas vezes, alterar a própria pesquisa. Assim, o/a pesquisador/a deve estar preparado/a para adaptar e reformular sua abordagem com base nas novas perspectivas que podem emergir a partir das conversas.

As conversas, nos proporcionam acesso a áreas que provavelmente permaneceriam inacessíveis. Além disso, por meio das conversas, podemos superar barreiras físicas, ou seja, geográficas, como no caso desta pesquisa, que inclui participantes de Goiás, Mato Grosso e Distrito Federal, configurando três das Unidades Federativas do Centro-Oeste brasileiro.

Antes de realizar as conversas definitivas, optei por realizar três conversas-piloto. Mackey e Gass (2005) explicam que um estudo-piloto é um teste preliminar de entrevistas ou conversas que se planeja realizar em uma pesquisa. Ele serve para verificar se os procedimentos, materiais e métodos propostos funcionam bem na prática. Portanto, entrei em contato com professores/as que conhecia e que sabia que me trariam diferentes perspectivas por conta de seus diferentes contextos de atuação e diferentes perfis. Sendo assim, as conversas-piloto me permitiram aprimorar os questionamentos iniciais propostos, além de observar como os/as participantes reagiriam a esses questionamentos.

As conversas-piloto foram muito importantes para observar os caminhos pelos quais o meu roteiro-guia me levaria, permitindo-me fazer alterações e aprimorações para as conversas "oficiais". Os/as professores/as participantes das conversas-piloto não atuavam no contexto de educação básica, mas já haviam atuado nela em algum momento, e eram todos/as professores/as de LI. Por intermédio das conversas-piloto percebi que seria necessário me aprofundar um pouco mais em alguns conceitos que haveria de abordar junto aos participantes, principalmente no que se referia à compreensão do que é "produzir" material didático. Dessa forma, com as conversas-piloto, percebi que precisaria alterar algumas das questões iniciais que havia pensado para as conversas.

Portanto, cheguei ao seguinte roteiro que balizou as conversas com os/as participantes desta pesquisa: a) Pedir uma contextualização do/a participante: em qual contexto atua, quanto tempo tem de sala de aula, contar um pouco da sua história com o ensino de língua inglesa; b) Pedir para comentar sobre sua trajetória e práticas com relação a perspectivas críticas de educação linguística; c) Questionar quais materiais didáticos ele/ela utiliza no seu contexto; d) Perguntar sobre sua experiência com elaboração de materiais didáticos de língua inglesa; e) Questionar quais são os desafios e possibilidades de elaborar o próprio material pautado em perspectivas críticas de educação linguística.

Esse roteiro consistiu apenas em questionamentos iniciais para me guiar durante a conversa; afinal, apesar de ser uma conversa, houve a necessidade de um guia que não permitisse que ela fugisse completamente do objetivo inicial. Os/as participantes não tiveram acesso a esse roteiro, a fim de não transformar a conversa em uma mera resposta a um questionário.

Portanto, por não se tratar de um roteiro fixo, em algumas conversas os questionamentos iniciais propostos não ocorreram na ordem em que eu havia pensado, e alguns dos questionamentos foram respondidos antes mesmo de serem mencionados. Além disso, em todos eles eu pude acrescentar minhas perspectivas e tecer diálogos acerca das perspectivas trazidas pelos/as participantes. A intenção era fazer com que os/as participantes realmente sentissem que estavam conversando comigo sobre as temáticas propostas, trazendo uma troca de perspectivas e vivências.

As conversas foram gravadas por meio de um aplicativo de gravação de áudio do meu celular; nenhuma delas foi iniciada antes que o/a participante permitisse a gravação. Elas foram realizadas de forma online por meio do GoogleMeet⁶. Após a gravação, os áudios resultaram em arquivos MP4, que transferi para o meu computador. Após as gravações, o próximo passo foi transcrevê-las, processo que detalharei melhor no final deste capítulo.

1.3 REDE CERRADO E PARTICIPANTES

A escolha pelo grupo de pesquisa Rede Cerrado Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (doravante, Rede Cerrado), cadastrado no CNPq, se deu pelo fato de

⁶ Plataforma de videoconferência vinculada ao Google que permite a realização de reuniões online, chamadas de voz e vídeo e compartilhamento de tela via internet.

que os/as professores/as-pesquisadores/as participantes da Rede possuem pesquisas pautadas em perspectivas críticas. Portanto, acredito que a contribuição desses/as professores/as foi valiosa, dada a vertente crítica de seus estudos, e também levando em consideração que faço parte dessa rede.

A Rede Cerrado teve seu início em 2018 e é liderada pela professora Dra. Rosane Rocha (UFG) e pelo professor Dr. Kleber Aparecido da Silva (UnB). Participam da rede professores/as e pesquisadores/as de universidades, escolas e institutos federais do MT, DF e GO. A rede tem como objetivo promover e fortalecer ações locais voltadas para a formação crítica de professores/as de línguas no Centro-Oeste do país.

Atualmente, participam da rede 56 alunos e 35 pesquisadores. A rede conta com quatro linhas de pesquisa, sendo elas: 1) Linguagem, identidade e letramentos na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas; 2) Materiais didáticos e processos de educação linguística; 3) Perspectivas críticas, decoloniais e pós-humanistas na educação linguística e na formação de professoras/es de línguas e, por fim, 4) Políticas linguísticas e educacionais.

Devido à inclusão de seres humanos, esta pesquisa necessitou de aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Sendo assim, antes de qualquer contato com os/as participantes, esta pesquisa foi submetida ao CEP. A aprovação foi concedida no dia 13 de novembro de 2023, sob o parecer nº 6.504.779⁷. Essa etapa foi essencial para garantir a conformidade ética e a proteção dos/as participantes envolvidos/as.

Após realizar um contato inicial com os/as participantes, utilizamos o aplicativo WhatsApp⁸ para marcar os dias e horários das conversas. Inicialmente, expliquei brevemente do que se tratava a pesquisa. No decorrer das conversas pudemos falar um pouco mais sobre a pesquisa em si. Optei por enviar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹ via e-mail após a conversa ser realizada, a fim de não deixar que o resumo da pesquisa contido no TCLE interferisse nas conversas, por conter os principais objetivos da pesquisa. Também enviei por e-mail, juntamente com o TCLE, um formulário para conhecer um pouco melhor o perfil dos/das participantes.

⁷ Anexo A.

⁸ Aplicativo de mensagens instantâneas que permite a troca de textos, chamadas de voz e vídeo e o compartilhamento de arquivos multimídia via internet.

⁹ Anexo B.

No formulário, elaborado no Google Forms¹⁰, solicito as seguintes informações: a) Nome completo; b) Pseudônimo; c) Tempo de atuação; d) Contexto de atuação; e) Idade; f) Gênero; h) Raça, cor ou etnia. Vale ressaltar que as únicas perguntas do formulário cujas respostas eram obrigatórias eram as questões a, b e d. As demais, apesar de colaborarem para a construção do perfil identitário dos/as participantes, não eram obrigatórias, deixando o/a participante escolher quais delas gostaria de responder e se sentiria confortável em fazê-lo.

No quadro a seguir, apresento as informações que obtive com o formulário para contextualizar melhor o perfil de cada participante.

Quadro 1: Aspectos identitários dos/as participantes

Identificação do/a participante	Idade	Raça, cor ou etnia	Gênero
Janaína	32 anos	Negra	Feminino
Maria	33 anos	Branca	Feminino
Levi	27 anos	Pardo	Masculino
Loui	25 anos	Branca	Feminino
Dione Uester	31 anos	Branco	Masculino

Fonte: Material empírico do estudo

Apesar de todos/as serem professores/as de educação básica em escolas públicas e participarem da Rede Cerrado, é possível perceber a diversidade presente entre os/as participantes. O tempo de experiência varia significativamente entre os/as participantes, algo que me trouxe diferentes perspectivas em relação ao ensino em si, e, apesar de todos/as atuarem em contextos parecidos, a diversidade de estados me possibilitou ampliar a visão acerca dos temas discutidos nas conversas. Optei por solicitar essas informações específicas porque acredito que cada uma delas contribui para a construção identitária desses/as professores/as e interfere significativamente em suas vivências, tanto em sala de aula quanto fora dela.

Com base nas informações do formulário e nas presentes no espelho do grupo da Rede Cerrado, apresento informações acadêmicas e profissionais dos/as participantes com o objetivo de mostrar sua área de atuação e sua ligação com a Rede Cerrado.

¹⁰ Ferramenta de criação de formulários e pesquisas online vinculada ao Google.

Quadro 2: Aspectos acadêmicos/profissionais dos/as participantes

Identificação do/a participante	Contexto de atuação	Tempo de atuação	Formação acadêmica	Tempo de participação na Rede Cerrado
Janaína	Escola regular pública - DF	14 anos	Mestra em Linguística Aplicada	1 ano e 5 meses
Maria	Escola regular pública - DF	8 anos	Mestra em Linguística Aplicada; doutoranda em Linguística	6 anos e 4 meses
Levi	Escola regular pública - Anápolis/GO	4 anos	Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias	1 ano e 5 meses
Loui	Escola regular pública - DF	1 ano	Mestranda em Educação, Linguagem e Tecnologias	1 ano e 5 meses
Dione Uester	Escola regular pública - MT	10 anos	Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias	1 ano e 5 meses

Fonte: Material empírico do estudo e espelho da Rede Cerrado

Também solicitei que os/as participantes elaborassem um breve texto de apresentação, para que, assim, eles/as mesmos/as pudessem dizer aquilo que consideravam relevante, tanto sobre sua carreira quanto sua vida pessoal. Nenhuma informação específica foi solicitada, apenas pedi que fizessem um texto de apresentação.

Janaína – DF

Sou, entre outras coisas, mãe e professora. Minha carreira docente começou em 2008, quando fui contratada por uma pequena escola de inglês para dar aulas para crianças. Em 2014 assumi na Secretaria de Educação do DF e transformei minha práxis diante de um contexto de ensino e aprendizagem bem diferente daquele que eu estava habituada nos cursos livres de inglês. Em 2019 dei início à minha carreira na maternidade, que se entrelaça com todos os aspectos da minha vida. Em 2021, enquanto aprendia a viver e maternar numa sociedade pós-pandêmica, consegui concluir o Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília. Hoje contribuo para o desenvolvimento dos estudantes de uma escola de ensino fundamental em Ceilândia-DF e sou a principal responsável pela educação de um garoto esperto e ativo que ainda nem sabe o quanto é ele quem me educa. Meu maior compromisso atualmente é com a educação, não só como profissão, mas também como responsabilidade política.

Maria – DF

Sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade de Brasília (UnB) e professora da Educação Básica do Distrito Federal desde 2015. Graduei-me em Letras – Inglês pela UnB. Tenho pós-graduação em Ensino de Inglês e Respectivas Literaturas pela Claretiano – Rede de Educação e mestrado em Linguística Aplicada pela UnB. Já atuei na Educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Cursos de Idiomas em escolas particulares e públicas. Participo do Grupo de Estudos de Professoras(es) de Línguas do Distrito Federal (GEPLIDF) desde 2016. Além disso, gosto de ler, assistir a séries e ver memes nas redes sociais com o objetivo de dar boas risadas. Procuro olhar para a vida, em especial para a sala de aula como um lugar de oportunidade de aprendizado para todos, sejam estudantes ou docentes. Penso também que seja fundamental que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de uma maneira leve e descontraída, pois aprender línguas não deveria ser uma obrigação, mas algo que nos ajuda a ampliar nossos horizontes e conhecer formas de viver outras. Sou amante de animais, em especial dos gatos e tenho duas sobrinhas que são os amores da vida da tia! Me sinto feliz com a minha escolha profissional e acredito que a valorização dos profissionais da educação seja um dos caminhos para que possamos alcançar uma sociedade mais justa e igualitária. No caminho para a transformação vou me engajando nas lutas junto com o movimento sindical e dos coletivos de professores do Distrito Federal; para que exista mudança é preciso que exista luta.

Levi – GO

Sou apaixonado pela linguagem e pelas possibilidades que ela oferece por meio de suas práticas sociais. Sou graduado em Letras - Inglês/Português pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), com especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, também pela UEG. Atualmente, sou professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, onde realizo trabalhos praxiológicos voltados à educação linguística no dia a dia da sala de aula. Durante minha formação, construí minha trajetória inspirado por perspectivas críticas de educação linguística. Meu interesse por essas abordagens me levou a buscar maneiras de tornar o ensino e a aprendizagem mais significativos e transformadores. Por isso, em minha pesquisa de mestrado, dediquei-me ao estudo e à elaboração de materiais didáticos de língua inglesa que promovam não apenas o aprendizado da língua, mas também a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Acredito na educação como um meio poderoso de transformação, e é com esse ideal que encaro minha prática docente: contribuir para a formação de indivíduos capazes de transformar suas próprias histórias e o mundo ao seu redor, seja em contextos globais e/ou locais.

Dione Uester – MT

Dione Uester Costa-Silva é professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso [SEDUC-MT] desde 2021. Dione é autor do livro: *Movimentos de giro no olhar sobre tornar-se velho/a: uma experiência de formação sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+*. Possui graduação em Letras com habilitação em Língua Inglesa [2015] pela Universidade Federal de Uberlândia e mestrado [2021] em educação, linguagem e tecnologia pela Universidade Estadual de Goiás [UEG]. No seu tempo livre, Dione gosta de viajar, rever os amigos e fazer novas amizades!

Loui – DF

Sou Loui, tenho 25 anos, moro em Brasília atualmente e vim trabalhar. Digo sempre que só soube que gostava de dar aula quando comecei a trabalhar na minha área, nas primeiras aulas, nos primeiros contatos com os alunos. Poderia falar sobre a minha vida acadêmica, mas acho que pouco importam os títulos, afinal, eles de uma certa maneira não me ensinaram tudo que precisei aprender no chão da escola com os alunos. Percebo a escola como um projeto falido e cada vez mais fadado ao fracasso. Por mais que se pense na criticidade, na vontade de construir uma educação que não se baseie em conteúdos fechados, de repetição e acríticos, pouco se fala da condição mínima das/os professoras/es para realizarem uma tarefa que demanda tempo, energia e, sobretudo, apoio familiar e escolar para desenvolvê-los. A maioria das pesquisas que vemos colocam os professores como se fossem cansados e desmotivados e, por isso, não desenvolvem atividades que extrapolam um exercício mecânico, porém a verdade é que professores são atacados, violentados, especialmente, pelos pais e muitas vezes não encontram apoio na escola para se "protegerem". O Brasil que temos vivido atualizou os mecanismos de opressão contra o professor, a escola e os discentes e é sobre isso que precisamos voltar nosso olhar. Não dá mais para culpabilizar o professor pelo fracasso da educação, muito menos colocar a responsabilidade em cima das nossas costas com um verbo no imperativo "FAÇA", porque para essa ação acontecer precisamos de um espaço seguro para realizar as atividades com proveito, respeito e sem nenhuma sensação de ameaça. Esse é um desabafo de uma professora que precisou lidar com um invasor na escola e ficar trancada por duas horas esperando a polícia resolver o caso. A educação não se faz com medo. E essa tem sido a sensação. Só amar, ter ousadia e iniciativa não é o suficiente.

Observando-se os textos de apresentação dos/as participantes, percebe-se que pelo fato de não ter solicitado nenhuma informação específica, apenas pedido uma apresentação, cada um dos/as participantes optou por uma vertente diferente para se apresentar. Alguns compartilharam sobre a trajetória acadêmica, outros optaram por trazer questões acadêmicas e pessoais, e temos também a apresentação de Loui, que, ao passar recentemente por uma experiência de atentado por parte de um aluno na escola em que trabalha, decidiu incluir uma denúncia em sua apresentação. Retornarei a apresentação de Loui – DF no segundo capítulo, quando tratar das dificuldades encontradas pelos/as professores/as ao trabalhar criticamente nas escolas.

1.4 PROCESSO DE TRANSCRIÇÃO E ANÁLISE

Os arquivos de gravação das conversas totalizaram 4 horas, 37 minutos e 37 segundos, resultando em 60 páginas de transcrição. Para realizar as transcrições, escutei os áudios das conversas com um arquivo Word aberto, onde transcrevi o que era dito. Esse processo foi

demorado, especialmente porque a velocidade de digitação não corresponde à da fala. Além disso, foram necessárias pausas frequentes para especificar quem estava falando em determinado momento. Para ilustrar melhor como se deu esse processo de transcrição, elaborei o quadro a seguir:

Quadro 3: As conversas e sua transcrição

Identificação do participante	Dia e horário da conversa	Tempo de conversa gravada	Número de páginas de transcrição
Janaína	27 de junho de 2024, às 9h30min	1h04min44seg	12 páginas
Levi	4 de julho de 2024, às 16h	39min29seg	10 páginas
Maria	5 de julho de 2024, às 16h30min	57min17seg	13 páginas
Loui	29 de julho de 2024, às 13h40min	1h03min23seg	13 páginas
Dione Uester	03 de julho de 2024, às 14h	52min44seg	12 páginas

Fonte: Material empírico do estudo

Através do quadro, é possível observar que a duração das conversas apresentou variações, embora nenhuma tenha sido significativamente discrepante. Algumas foram um pouco mais breves, enquanto outras se estenderam mais. No entanto, independentemente da duração, todas as conversas proporcionaram momentos de reflexão e perspectivas muito valiosas para a pesquisa. Durante a transcrição, foram realizadas pequenas adaptações para aprimorar a clareza do texto. Essas modificações incluíram a eliminação de certos aspectos característicos da fala, sem, contudo, comprometer a compreensão ou a essência dos comentários realizados pelos/as participantes. As alterações foram sutis e visaram exclusivamente a facilitar a leitura, mantendo a integridade do conteúdo e das ideias expressas. Para facilitar a compreensão da leitura das falas das conversas, apresento o quadro a seguir, explicando os símbolos usados nas transcrições:

Quadro 4: Símbolos usados nas transcrições

[...]	Fragmento removido
(...)	Fala não concluída
(?)	Trecho incompreensível/inaudível
[]	Trechos inseridos pela autora
...	Pausas
MAIÚSCULO	Ênfase

Fonte: Elaborado com base nos estudos de Silvestre (2017)

Após esse processo de transcrição, passei a analisar o material empírico resultante das transcrições. No arquivo com a transcrição, procurei separar por cores as partes que abordavam

determinados tópicos, como materiais didáticos, perspectivas críticas, entre outros, objetivando facilitar minhas buscas nos arquivos das transcrições. Após a leitura cuidadosa de cada um dos arquivos, separei em outro arquivo as falas que considereei mais importantes, pensando em como poderia relacionar as falas dos/as participantes entre si com os/as autores utilizados na pesquisa e com minhas perspectivas. Desse modo, nos capítulos seguintes, desenvolvo uma análise que entrelaça as praxiologias que emergiram do material empírico e das leituras acadêmicas realizadas.

Durante as análises optei por citar o nome fictício dos/as participantes sempre acompanhado pelo Estado em que atuam. Tomei essa decisão porque, ao realizar as conversas e, posteriormente, as análises, percebi que o local de atuação foi importante para as discussões realizadas, já que suas vivências diferem por conta de seus Estados, especialmente tendo em vista que os materiais disponibilizados para os/as professores/as aplicarem em sala variam muito de acordo com cada local. Apresento as falas em *itálico*, a fim de diferenciá-las em relação a outras citações.

Sendo assim, passarei ao segundo capítulo, dialogando sobre perspectivas críticas em educação linguística.

CAPÍTULO II

ENTRELINHAS CRÍTICAS: PENSANDO PERSPECTIVAS CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

O objetivo deste capítulo é dialogar com as praxiologias sobre as perspectivas críticas em educação linguística, estabelecendo uma conexão entre as visões dos/as autores/as estudados/as e as dos/as participantes da pesquisa. Inicialmente, apresento algumas definições sobre criticidade no contexto educacional, buscando evidenciar a vertente das perspectivas críticas que serão abordadas nesta pesquisa. Em seguida, dialogo com as trajetórias dos/as participantes a partir dessas perspectivas, destacando como compreendem suas vivências com as perspectivas críticas. Por fim, discuto o ensino de língua inglesa sob perspectivas críticas no contexto da escola pública, refletindo sobre a importância desse ensino e o papel transformador do/a professor/a nesse processo.

2.1 PERSPECTIVAS CRÍTICAS EM EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

“Acreditar numa linguística crítica é acreditar que podemos fazer diferença.”

- Rajagopalan, 2003, p. 12

É comum associarmos o termo “crítico” a algo negativo, como um julgamento ou uma desaprovação. Portanto, é importante entender que, ao tratarmos de perspectivas críticas de ensino de línguas, nos referimos ao termo crítico que “[...] se baseia em uma linhagem alternativa de trabalho que torna a crítica social central. Ele se preocupa com questões de injustiça, desigualdade e discriminação” (Pennycook, 2021, p. 23). Portanto, adotar essa postura envolve um compromisso com a transformação social.

Os estudos pautados em perspectivas críticas têm crescido cada vez mais, como aponta Silvestre (2016):

Desde pouco antes da virada do segundo milênio até o momento, um número cada vez mais crescente de estudos da área tem se pautado em perspectivas críticas de ensinar e aprender línguas, que desafiam a neutralidade da área de educação linguística e destacam seu papel na manutenção e/ou desestabilização de diversas desigualdades e hegemonias. (Silvestre, 2016, p. 79)

Essas “[...] perspectivas críticas de ensinar e aprender línguas” (Silvestre, 2016) formam um campo plural, comprometido com a análise e transformação de desigualdades sociais que se manifestam nesse ensino. Entre as principais perspectivas teóricas que englobam perspectivas críticas, gostaria de destacar os termos que emergiram durante as conversas com os/as participantes: o letramento crítico e a linguística aplicada crítica, que, apesar de suas especificidades e de compreender que não são “farinhas do mesmo saco” (Jordão, 2013), tais perspectivas convergem na proposta de desafiar estruturas de poder e promover uma educação mais equitativa e emancipatória.

Nesse contexto, iniciando a discussão a partir da linguística aplicada crítica, ou “transgressiva”, Pennycook (2021) explica que essa vertente vai além de apenas correlacionar linguagem e sociedade, propondo uma análise mais profunda que desafia as estruturas sociais subjacentes às desigualdades. Para ele, essa abordagem é uma forma de explorar como a linguagem tanto reflete quanto perpetua dinâmicas de dominação e discriminação:

Um elemento central da linguística aplicada crítica, portanto, é uma maneira de explorar a linguagem em contextos sociais que vai além da mera correlação entre linguagem e sociedade, levantando, em vez disso, questões mais críticas relacionadas à dominação, disparidade, discriminação, diferença e desejo. (Pennycook, 2021, p. 25)

No contexto educacional, Pennycook (2021) reforça que as abordagens críticas na educação também problematizam a escolarização como um espaço que pode perpetuar desigualdades sociais ou, por outro lado, ser usado para promover a inclusão. Essas abordagens buscam implementar práticas pedagógicas transformadoras que considerem a voz de grupos marginalizados e combatam processos discriminatórios. Pereira (2024), reforça essa ideia ao afirmar que “[...] uma mesma língua pode servir tanto para oprimir quanto para libertar, para dominar e para resistir à dominação, dependendo do seu uso e de quem o faz” (p. 5).

O letramento crítico “[...] parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes” (Monte Mór, 2015, p. 9). Essa perspectiva propõe que a reflexão crítica sobre os discursos seja uma parte central do processo educativo, indo além da alfabetização funcional. O diálogo entre letramento crítico e linguística aplicada crítica é evidente, uma vez que ambos problematizam as desigualdades estruturais presentes no ensino, como salienta Mór (2015), ao afirmar que “[...] do ponto de vista da linguística aplicada, encontra-se afinidade entre essas asserções e os pressupostos da vertente da linguística aplicada crítica.” (p. 10). No entanto, a linguística aplicada crítica amplia o debate ao abordar

questões interseccionais, como raça, gênero e identidade, enquanto desestabiliza paradigmas hegemônicos (Monte Mór, 2015).

A educação linguística crítica, base desta pesquisa, apresenta-se como um espaço teórico de interseção, integrando diálogos entre essas vertentes enquanto mantém o foco no ensino de línguas como prática política e transformadora. Segundo Tilio e Rocha (2024), essa perspectiva reconhece o ensino como uma prática social situada, que questiona desigualdades estruturais e propõe ações pedagógicas comprometidas com a justiça social no ensino de línguas.

Esse diálogo entre diferentes perspectivas críticas também é evidenciado no livro *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês*, organizado pelas professoras Rosane Pessoa, Viviane Silvestre e Walkyria Monte Mór (2018). O livro conta com uma discussão sobre perspectivas críticas a partir das diferentes visões de professores/as universitários/as de língua inglesa (LI) no Brasil. Neste trabalho, recorro a alguns dos/as autores/as presentes no livro para dialogar com os/as participantes da pesquisa, evidenciando e justificando a presença de diferentes termos e enfoques críticos que refletem a complexidade e pluralidade deste campo.

Silvestre (2018), ao falar sobre educação linguística crítica, entende a língua como prática social, discurso e poder, concepção que está alinhada com as discussões trazidas por Pennycook (2021). Ambos enfatizam que uma abordagem crítica da educação linguística não se limita à análise da linguagem em contextos sociais, mas vai além, levantando questões centrais sobre dominação, disparidade e discriminação:

Para esboçar um entendimento do que seja uma educação linguística crítica, creio ser imprescindível pensar, primeiramente, na concepção de língua que baliza esse processo, qual seja: língua como prática social, como discurso e como poder. Assim sendo, entendo a educação linguística crítica como o processo de construção de repertórios linguísticos, em ambiente escolar e fora dele, capaz de provocar movimentos de mudança que abram espaços para outros modos de ser e estar no mundo. Nesse sentido, o viés crítico nesse processo é muito mais do que uma opção epistemológica, é uma postura, ou seja, um *modus vivendi*, comprometido eticamente com a desestabilização de desigualdades. (Silvestre, 2018, p. 257)

A fala de Silvestre (2018) me faz lembrar do que Maria – DF disse sobre o impacto das perspectivas críticas em sua prática. Para ela, essas perspectivas são fundamentais para definir seu papel como professora, permitindo-lhe entender melhor seu contexto e como pode agir de maneira eficaz, refletindo sobre sua postura:

Eu acho que é isso que eu ganho com essa perspectiva, que é entender qual é o meu trabalho como professora, né? O que eu preciso fazer, o que eu POSSO fazer, como eu posso usar todo esse conhecimento pra mim, para que eu seja uma profissional melhor e consiga auxiliar os estudantes na aprendizagem deles. (Maria – DF)

Levi – GO, por sua vez, traz em sua apresentação uma perspectiva que dialoga com as ideias de Silvestre (2018) e Pennycook (2021). Ao mencionar que sua trajetória foi construída com base em perspectivas críticas de educação linguística, Levi – GO reforça a concepção da educação como um meio poderoso de transformação social. Ele evidencia a relação intrínseca entre a formação de sujeitos críticos e a prática docente comprometida com a mudança:

Acredito na educação como um meio poderoso de transformação, e é com esse ideal que encaro minha prática docente: contribuir para a formação de indivíduos capazes de transformar suas próprias histórias e o mundo ao seu redor, seja em contextos globais e/ou locais. (Levi – GO)

Siqueira (2018) também compartilha da visão de língua como prática social e poder, alinhando-se às perspectivas de Silvestre (2018), Pennycook (2021) e Levi – GO, visto que ele enxerga que a educação pode contribuir para um processo de transformação, indo além da simples transmissão de conhecimentos linguísticos:

Portanto, entendo educação linguística crítica como um processo essencialmente formador, que conduza o aprendiz para muito além do mero acúmulo de saberes. Isto é, que supere em todos os aspectos a prática de educação bancária tão combatida por Paulo Freire. Mais ainda, uma educação calcada na problematização da vida cotidiana que se preocupe em apontar caminhos para a transformação do indivíduo e, conseqüentemente, para influenciar positivamente na sua ação diária como ser social. Uma educação que leve ao questionamento constante de verdades arraigadas em todas as esferas da vida e que abra espaços constantes para a produção (não reprodução) de discursos e contradiscursos por aqueles que buscam enriquecer seu repertório linguístico-cultural ao se desafiarem a aprender outra(s) língua(s). (Siqueira, 2018, p. 204)

Pereira (2018), por sua vez, comenta a importância de uma conscientização sobre a diversidade de perspectivas e a preparação dos indivíduos para o exercício da cidadania em uma sociedade marcada por relações de poder que influenciam todas as esferas sociais, econômicas e políticas:

Na minha concepção, educação linguística crítica se situa em um contexto mais amplo, que é a educação geral numa perspectiva crítica, a qual compreende, entre outras coisas, a tomada de consciência de que existe uma multiplicidade de formas de compreensão de mundo, e o preparo dos sujeitos para o exercício da cidadania em uma sociedade em que relações de poder permeiam e determinam as relações sociais, econômicas e políticas. A educação linguística crítica pressupõe um posicionamento, por parte de educadoras e educadores, como formadores não apenas de pessoas capazes de

fazer uso da língua para se comunicar de maneira proficiente, mas também, e principalmente, de sujeitos que se situam em um contexto sociopolítico, cultural e econômico, no qual devem atuar como agentes de transformação e mudança social. Ou seja, não basta saber se comunicar, é preciso ser capaz de se posicionar e expressar sua visão de mundo e de sociedade, assumindo posições e defendendo-as com argumentos plausíveis e ações efetivas. Em síntese, exercer a cidadania também em língua estrangeira/adicional. (Pereira, 2018, p. 51, 52)

Já Sabota (2018) define as perspectivas críticas em educação linguística como “[...] uma forma de ver o mundo e construir sentido a partir de um posicionamento. Um sentido que inclua, que ouça, que respeite, que se permita sentir a si e ao outro antes de responder com regras, fórmulas e formas” (p. 60). A definição de Sabota (2018) me remete à fala de uma das participantes da pesquisa, quando ela comenta o que compreende por perspectivas críticas, visto que ela as enxerga como possibilidades que variam de acordo com sua própria visão e com o lugar em que se encontra. Ambas as falas destacam a importância de uma abordagem sensível e reflexiva, evitando utilizar concepções pré-estabelecidas, ou seja, procurando ter uma percepção de si e das pessoas ao seu redor:

[...] a perspectiva crítica, ela... na minha visão, né? É muito de onde que eu vou. Porque não é simplesmente: é uma bíblia, é caderno, esses são os autores, e essa é a teoria, e eu vou falando. Não, cada lugar que a gente vai, ela precisa se encaixar e se moldar àquele lugar, né? E isso é o mais interessante. Porque eu creio que quando eu penso numa perspectiva crítica hoje, eu entendo que... ela vem muito mais para eu, como professora, entender o que eu vou fazer naqueles espaços. Não é um manual. É para que eu possa refletir sobre... os ambientes que eu encontro, sobre esses alunos, sobre essas escolas... (Maria – DF)

Duboc (2018) comenta que já transitou por diferentes entendimentos do termo "perspectivas críticas" ao longo de sua trajetória acadêmica: “Eu mesma tenho transitado por diferentes entendimentos do termo desde que iniciei minhas pesquisas acadêmicas” (Duboc, 2018, p. 16). A autora diz ter “abrasileirado” (Duboc, 2018) o seu entendimento de criticidade e chegou à conclusão de que ela consiste em como nossas leituras e interpretações refletem e moldam nossas próprias experiências e identidades. Para Duboc (2018), a perspectiva crítica no ensino de línguas vai além de comparar interpretações; ela busca entender como diferentes pontos de vista podem revelar privilégios e apagamentos, promovendo uma reflexão ética e transformadora sobre o impacto dessas perspectivas tanto em nós quanto nos outros. Essa visão reforça o compromisso da perspectiva crítica com a transformação social, ao desafiar relações de poder e desigualdades presentes na prática pedagógica.

Sendo assim, é compreensível que o termo "perspectivas críticas" levante tantas discussões, dada a multiplicidade de enfoques que contribuem para sua definição. A partir das

reflexões dos/as autores/as mencionados/as, compreendo que as perspectivas críticas no ensino de línguas envolvem o entendimento da língua como uma prática social ligada ao poder e ao discurso, capaz de não apenas refletir, mas também moldar as relações sociais. Nesse contexto, uma educação linguística crítica ultrapassa a mera competência comunicativa ou estruturalista da língua, assumindo um compromisso ético com a transformação social ao desafiar relações de poder e desigualdades.

Adotar uma postura crítica no ensino de línguas significa, para professores/as, preparar seus/suas alunos/as para exercer a cidadania de forma ativa e reflexiva. Essa abordagem, conforme apontam Silvestre (2018) e Pereira (2018), demanda uma conscientização sobre a diversidade de perspectivas e a necessidade de engajamento político. Sabota (2018), por sua vez, destaca que a perspectiva crítica implica também interpretar o mundo de maneira inclusiva e empática, considerando as experiências humanas e as dinâmicas sociais. Assim, as perspectivas críticas no ensino de línguas se revelam como um processo contínuo de construção de significados e práticas pedagógicas que promovem transformações sociais, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade mais ampla.

Nesta pesquisa, adoto a vertente das perspectivas críticas em educação linguística como base analítica. Ao mencionar "perspectivas críticas", trago um conjunto de abordagens discutidas anteriormente, como letramento crítico e a linguística aplicada crítica. Essa escolha se justifica pelo fato de que cada participante desta pesquisa trouxe uma perspectiva diferente em suas falas, refletindo a pluralidade teórica do campo. Nas conversas, ao serem questionados/as sobre suas trajetórias com perspectivas críticas, dois participantes trazem o termo "linguística aplicada crítica", um deles traz o termo "decolonialidade", outra participante traz o termo "letramentos críticos", e, por fim, uma participante refere-se à sua trajetória citando o termo "perspectivas críticas". Apesar das especificidades de cada termo, como já mencionado, acredito que todos convergem para o mesmo objetivo: questionar as relações de poder e as desigualdades presentes na sociedade por meio do ensino de línguas. Sendo assim, seguirei para o segundo subtópico deste capítulo, adentrando as trajetórias dos/as participantes.

2.2 TRAJETÓRIAS COM AS PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Após discutir no subtópico anterior as definições e a pluralidade de enfoques que caracterizam as perspectivas críticas em educação linguística, este subtópico se volta para as trajetórias dos/as participantes desta pesquisa. Quando analiso essas trajetórias, é possível

observar de forma prática como diferentes interpretações das perspectivas críticas emergem durante as conversas. A fim de ilustrar essa pluralidade, traço um diálogo entre as perspectivas dos/as participantes desta pesquisa com os participantes do volume já citado (Pessoa, Silvestre, Monte Mór, 2018). No volume, as autoras reforçam essa ideia de pluralidade ao justificar a escolha de perguntar sobre as trajetórias dos/as participantes do livro em relação às perspectivas críticas de educação linguística, explicando que tal abordagem se deve ao fato de

[...] o trabalho com perspectivas críticas ter se expandido bastante na educação linguística desde o início deste século e se fundamentar em diferentes perspectivas teóricas: linguística aplicada crítica, letramentos críticos, novos letramentos, multiletramentos, pedagogia (pós)crítica, estudos pós-estruturalistas, estudos pós-modernos, estudos sobre identidades sociais de raça, gênero, sexualidade, classe etc., pensamento decolonial, entre outras. (Pessoa, Silvestre, Monte Mór, 2018, p. 7)

Uma das trajetórias apresentadas no volume citado acima, que relata como seu contato com essas perspectivas começou de forma sutil durante a graduação em Letras, ganhando maior profundidade e relevância na pós-graduação:

Desse modo, creio ter sido no curso da pós-graduação (Mestrado e Doutorado em Letras e Linguística) que a relação com perspectivas críticas de educação linguística em minha trajetória acadêmica e profissional se fortaleceu. No Mestrado, desenvolvi uma pesquisa-ação colaborativa com quatro professoras de inglês do Centro de Línguas/UFG, fundamentada, principalmente, em teorizações sobre reflexão (crítica) docente. (Silvestre, 2018, p. 254)

Sendo assim, seu contato com as perspectivas críticas da educação linguística se deu no seu processo de formação continuada, pois, apesar de ter tido um contato sutil com essas perspectivas na graduação, foi no mestrado que passou a pensar de forma mais aprofundada sobre elas. Diferentemente de Pereira (2018), que, em seu relato, conta que sua relação com essa postura crítica se iniciou por conta dos trabalhos voltados para problemas sociais que realizava na Igreja Católica:

Minha trajetória acadêmica é precedida de uma etapa de vida a qual considero fundamental para que eu assumisse uma postura crítica e reflexiva em minha carreira profissional e acadêmica. Trata-se de minha formação religiosa, que levou à minha formação política, a qual se iniciou em trabalhos pastorais ligados a grupo de jovens na Igreja Católica e caminhou em direção à ala dessa Igreja voltada para problemas sociais, numa relação estreita entre fé e política. Assim, minha religiosidade se desenvolveu em um momento de retomada da vocação original da Igreja, especialmente em situações de desigualdades e injustiças sociais, caminhada iniciada, em nível mundial, com o Concílio Vaticano II (1962-1965) e confirmada e ampliada nas Conferências Episcopais Latino-Americanas de Medellín (1968) e Puebla (1979). (Pereira, 2018, p. 46-47)

Assim, Pereira (2018) menciona que, ao começar sua carreira acadêmica, já trazia uma bagagem de envolvimento político e prática crítico-reflexiva, fundamentada na compreensão da realidade e no reconhecimento da necessidade de transformá-la.

Já Monte Mór (2018) comenta que se encontrou com as perspectivas críticas no início dos anos 1980, ao se mudar do Espírito Santo para São Paulo, onde foi contratada para integrar uma equipe de elaboração de materiais didáticos de inglês. A vivência política e social da época, marcada por lutas docentes e movimentos como as Diretas-Já, bem como as discussões sobre opressão, injustiça e diversidade entre seus colegas de trabalho, despertaram nela uma consciência crítica. Embora inicialmente envolvida de forma intuitiva, sem clareza teórica, sua participação em manifestações e o choque ao presenciar atos de violência policial a levaram a refletir sobre sua postura política. Com o tempo, essa experiência prática foi sendo ampliada por seus estudos, especialmente durante o mestrado, onde teve contato com filosofias críticas e educacionais, formando a base para sua trajetória de conscientização e ruptura com visões mais tradicionais e positivistas da educação:

Desde então, achei que deveria ressignificar as ementas e os conteúdos das disciplinas que lecionava de modo a promover desenvolvimento crítico com os alunos, mantendo o meu próprio exercício crítico sobre a minha atividade educacional e pedagógica. (Monte Mór, 2018, p. 267)

Portanto, as trajetórias descritas revelam que a adoção de perspectivas críticas na educação linguística não segue um caminho único, mas é construída por experiências pessoais, contextos históricos e trajetórias acadêmicas distintas. Esses exemplos demonstram que a criticidade não é uma meta uniforme, mas um processo dinâmico e adaptável que se desenvolve a partir das múltiplas vivências e reflexões dos/as educadores/as. No caso dos/as participantes, seus encontros com as perspectivas críticas foram relativamente parecidos, como ilustrado abaixo:

Loui – DF, por exemplo, menciona que foi durante a graduação que ela teve a oportunidade de conhecer essas perspectivas: “[...] eu tive essa experiência na faculdade, eu tive essas leituras [sobre perspectivas críticas], eu tive os professores que me ensinaram essas questões”.

Levi – GO revela que foi por meio das perspectivas críticas que ele conseguiu se identificar dentro da universidade, durante sua graduação, visto que tais perspectivas ressoavam com suas vivências fora do ambiente acadêmico:

[...] por isso eu acho que me envolvi muito com esse campo crítico da

linguística, assim, da linguística aplicada, que é um campo que eu acho que eu encontrei dentro da universidade coisas parecidas que eu já gostava de viver fora da universidade, que eu já vivia como pessoa, sabe? Então, quando a gente encontra um lugar que a gente se sente acolhido e que nos aproxima das nossas necessidades, das nossas vivências, identidades... a gente abraça isso também. (Levi – GO)

Por sua vez, Dione Uester – MT relata não ter se identificado com outras áreas do curso de Letras antes de conhecer os estudos decoloniais¹¹: *“já estava desanimado, assim... de fazer mestrado. Por conta da área, eu estava na análise do discurso e não me encontrava na análise do discurso. Aí quando surgiram os estudos decoloniais eu consegui me enxergar mais com essa postura”*. Dione Uester – MT teve seu primeiro contato com perspectivas críticas durante seu mestrado: *“foi no mestrado, [...] nas orientações e nas disciplinas que eu... foi o meu primeiro contato com as perspectivas decoloniais”* (Dione Uester – MT).

Os relatos de Levi – GO e Dione Uester – MT trazem em comum a experiência de encontrar nas perspectivas críticas um sentido de pertencimento e identificação dentro do ambiente acadêmico. Em ambos os casos, as perspectivas críticas funcionaram como um ponto de conexão entre suas identidades pessoais e acadêmicas, permitindo a esses/as professores/as a visão de novas possibilidades em suas trajetórias acadêmicas, trazendo para a academia convicções que já nutriam em suas vidas pessoais. Levi – GO reforça essa ideia ao dizer que *“[...] o conhecimento da graduação, da formação, me deu muito mais poder pra pensar coisas que eu já pensava, seguir perspectivas que eu já acreditava”*.

Nesse sentido, a formação crítica de professores/as não apenas fortalece essas inquietações pré-existentes, mas também oferece a estrutura necessária para que educadores/as possam questionar e ressignificar suas práticas pedagógicas, transformando-as em instrumentos de resistência e transformação social, como aponta Silva (2022):

A formação crítica de professores/as de línguas tem um papel importante para os educadores/as linguísticos pelo ensejo de desestabilização das verdades e normas sociais historicamente construídas, que, por meio da estrutura da sociedade, mantêm-se e continuam a promover injustiças e desigualdades. (Silva, 2022, p. 43)

¹¹ O participante cita estudos decoloniais quando questionado sobre suas vivências com as perspectivas críticas, visto que para este participante, pela sua trajetória, ele se percebe envolvido com perspectivas críticas a partir do momento em que tem contato com os estudos decoloniais. Esses estudos são uma forma de atuação crítica (Borelli, 2018). A decolonialidade questiona as marcas coloniais que se perpetuam na sociedade, e, trazendo-a para a educação, ela propõe a valorização dos contextos locais e dos saberes historicamente marginalizados. No entanto, cabe ressaltar que este trabalho não se aprofunda nos estudos decoloniais.

Nessa linha de pensamento, Maria – DF também compartilha da vivência de ter conhecido as perspectivas críticas durante o seu processo de formação acadêmica:

[...] eu tive mais contato com questões de decolonialidade, e tudo mais, foi no mestrado. [...] Foi a partir daí que eu comecei a repensar, né? Pensar assim, como eu, mulher branca, numa classe média, não uma média alta, mas uma classe média média, como que eu me posiciono? Maria – DF

Seu relato reforça a fala de Silvestre (2016), quando ela afirma que “[o] envolvimento com perspectivas críticas de formação docente pode provocar mudanças que extrapolam de longe o nível meramente profissional ou acadêmico.” (p. 99), visto que, ao tomar conhecimento dessas questões, a participante passa a olhar para si mesma de forma mais crítica e consciente, transformando não apenas sua prática pedagógica, mas também sua compreensão sobre seu próprio lugar nos contextos em que participa.

Já o relato de Janaína – DF, apesar de se diferenciar um pouco dos demais, considerando que ela teve seu primeiro contato com as perspectivas críticas por meio de um curso ofertado pela Secretaria da Educação, também conversa com os outros relatos, pois foi através de uma experiência com outros/as professores/as formadores que ela pôde discutir essas questões:

[...] Eu tive a sorte de encontrar um curso oferecido pela EAPE, que é o setor da Secretaria de Educação responsável pelo aperfeiçoamento. Eles oferecem cursos gratuitos para os professores; todo semestre tem. E aí, em um belo semestre, eu vi lá na lista um curso, e aí eu não vou me lembrar [o nome]. Acho que era Letramento Crítico ou Letramentos no Ensino de Língua Inglesa, algo assim. Eu achei muito legal porque era específico para o ensino de língua inglesa e eu fui fazer esse curso. Quando eu cheguei nesse curso, quem o ministrava era o Luiz Conte, que na época era orientando da professora Mariana Mastrella. Então, nessa oportunidade, eu conheci o Luiz e a Mariana, e fazendo esse curso meu olhar se abriu para isso. Eu me lembro muito de o Luiz falar assim... E ele sentia que o trabalho dele como professor de inglês não era mais ensinar inglês; era muito mais mostrar o mundo para os alunos. E foi ele quem primeiro falou para mim: “Olha, a gente aprende inglês para falar não na língua do colonizador, né?”. E quando ele falou isso, eu falei: “Cara, isso faz muito sentido!”. (Janaína – DF)

A fala de Janaína – DF exemplifica o que Pereira (2024) discute: apesar da LI carregar consigo muitas marcas coloniais, ela pode também ser utilizada como resistência:

Entretanto, é importante lembrar que a língua inglesa também tem servido como instrumento de luta e resistência, a exemplo de ex-colônias que dela se utilizam para denunciar e combater situações de subordinação e subalternização social, política e cultural que vivenciaram no passado e que ainda reverberam no presente. (Pereira, 2024, p. 3)

Esse uso da LI como forma de resistência conversa com algumas das experiências

transformadoras vividas pelos/as participantes. Relatos como o de Janaína – DF mostram o impacto profundo do contato com perspectivas críticas, que não apenas transformaram suas práticas pedagógicas, mas também ressoaram com suas vivências e convicções pessoais. Como destaca Silvestre (2016), “[a] ação crítica requer do/a professor/a um engajamento não só profissional, mas identitário também” (p. 100), ou seja, a criticidade pede esse tipo de identificação, que atravesse os/as professores/as de modo não somente acadêmico, mas também pessoal.

No meu caso, identifico-me com os/as participantes que relataram ter contato com as perspectivas críticas durante sua formação inicial. Antes de ingressar no curso de Letras, já atuava como professora de inglês, mas minhas práticas eram predominantemente voltadas para o ensino estrutural da língua. Acreditava que, ao incorporar atividades como jogos e vídeos, estava proporcionando um ensino diferenciado. No entanto, durante a graduação, especialmente nas aulas de Estágio de Língua Inglesa ministradas pela professora Viviane Silvestre e pelo professor Ariovaldo Pereira, pude repensar as minhas práticas e conhecer mais sobre o trabalho de ensino de LI pautado em perspectivas críticas e compreender que eu poderia, mediante minha prática, colaborar com o desenvolvimento da criticidade dos/as meus/as alunos/as, como salienta Jordão (2016) ao comentar das possibilidades de desenvolver esse senso em nossos/as alunos/as:

Tal possibilidade pode ser materializada no letramento crítico, uma abordagem educacional que se constrói a partir de uma visão de mundo pós-moderna e descolonizadora, que percebe a escola como um espaço coabitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas; compartilhados, tais saberes constroem o mundo como um espaço de agência criativa e transformadora.” (Jordão, 2016, p. 43).

A partir desse primeiro contato, passei a questionar a minha prática de forma contínua, buscando sempre considerar que o ensino de LI não deve se limitar ao ensino da língua como uma estrutura, mas sim reconhecer seu potencial transformador na vida dos/as meus/minhas alunos/as.

Ao abordar as trajetórias dos/as participantes desta pesquisa e do volume (Pessoa; Silvestre; Monte Mór, 2018), evidencia-se a relevância de uma formação crítica de professores/as, seja na etapa inicial ou continuada. Silvestre (2016) destaca que “[...] a formação crítica – tanto universitária como continuada – se faz necessária para que os/as profissionais dos mais diversos contextos de educação linguística sejam instigados/as a atuar criticamente” (p. 61). Essa percepção é reforçada por falas dos/as participantes desta pesquisa, que relataram

que seu primeiro contato com perspectivas críticas ocorreu a partir do contato com professores/as durante a graduação ou o mestrado.

Monte Mór (2015) complementa a discussão ao explicar que a formação de professores/as críticos/as deve priorizar a análise e a problematização dos discursos hegemônicos que constroem as práticas pedagógicas. Ao expandir suas perspectivas, os/as professores/as tornam-se capazes de desconstruir práticas padronizadas e propor reflexões que considerem a complexidade de seus contextos de atuação. Essa abordagem permite que docentes e alunos/as se engajem de forma mais crítica com suas realidades, questionando padrões estabelecidos.

Pereira (2024) reforça essa necessidade ao destacar os limites de uma formação que ainda se baseia em uma suposta neutralidade. O autor argumenta que:

Minha prática docente e a experiência de atuação em um curso de formação de professoras/es, assim como a realização de muitos estudos sobre o tema, têm mostrado que a educação, de forma geral, continua, em grande parte, assumindo uma posição de uma suposta neutralidade frente a questões sociais urgentes, a despeito dos avanços já conquistados. Como não há neutralidade na educação, esse posicionamento leva a uma “formação” voltada mais para a aceitação e a “conformação” com as normas e os padrões sociais do que para a “transformação” da realidade por intermédio dos sujeitos, o que pressupõe problematização, questionamento e resistência aos modelos vigentes de sociedade. (Pereira, 2024, p. 9)

Nesse sentido, ao considerar as falas dos/as participantes e dos/as autores/as mencionados/as, percebe-se que a formação crítica de professores/as é essencial para promover uma educação que ultrapasse a visão estruturalista do ensino de línguas. Essa abordagem não apenas amplia as perspectivas dos/as docentes sobre a prática pedagógica, mas também fomenta uma reflexão sobre o papel transformador da educação. Compreendo a formação crítica, portanto, como um processo contínuo que não se encerra com a graduação, mas que se renova no cotidiano da prática docente, nos encontros com outros/as professores/as e nas reflexões sobre os desafios que atravessam o ensino de inglês na escola pública. Essa formação crítica permite reconhecer que a escola não é um espaço neutro, e que o ensino de línguas pode ser utilizado como ferramenta para questionar desigualdades, reafirmar identidades e promover o diálogo com os saberes e as vivências dos/as alunos/as. Desse modo, acredito que a criticidade no ensino de línguas não é apenas uma escolha metodológica, mas uma postura política diante da educação.

Com isso, seguirei para o próximo subtópico, discutindo a educação em LI sob

perspectivas críticas, trazendo exemplos que ilustram como essas abordagens se materializam no contexto educacional.

2.3 A EDUCAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA SOB PERSPECTIVAS CRÍTICAS

Compreendo, com base nos estudos de Pennycook (2012, 2021), que ensinar uma língua sob viés crítico significa enxergar a língua como um ato político, e não somente uma estrutura. A língua tem o poder de permear desigualdades e injustiças sociais e também de transformá-las. Ao adotar uma postura crítica para ensinar LI é preciso compreender e fazer com que nossos/as alunos/as também compreendam que a LI pode ser usada como um meio para sua inclusão e participação em diferentes contextos, “[...] como um de seus direitos mais importantes na busca pela condição de cidadãos planetários” (Siqueira, 2008, p. 322). Ou seja, aprender LI pode ser um ato de resistência, para que possamos “[...] falar não na língua do colonizador”, como disse Janaína – DF ao citar uma fala de seu professor.

Sendo assim, para atribuir um real significado ao ensino de LI em escolas públicas, é importante enxergar o caráter educativo deste ensino (Jorge, 2009). Caso o ensino de LI seja reforçado apenas como algo útil para o mercado de trabalho, viagens e afins, corre-se o risco de perpetuar o distanciamento dos/as alunos/as em relação à língua:

Professores e alunos de inglês tendem a perceber o lugar da língua estrangeira no currículo principalmente a partir das possibilidades de seu uso prático: obtenção de emprego, viagem internacional, aprovação no vestibular etc., que realmente são justificativas importantes para a inclusão das LE no currículo da educação básica. Gostaria de questionar, no entanto, se seriam essas as principais razões para o ensino de LE na escola. Minhas reflexões levaram-me a observar a importância da LE para muito além de seus usos práticos. Gosto de ressaltar as possibilidades da educação plena do indivíduo, que podem ser propiciadas e potencializadas pelo contato com a LE. Assim, defendo a priorização do ensino da língua por seu caráter educativo. (Jorge, 2009, p. 163)

Janaína – DF traz em uma fala um exemplo prático de como o ensino de LI se torna mais significativo quando vai além das expectativas mercadológicas que são depositadas nesse ensino:

E aí eu fui estudando inglês fui gostando, fui realmente me interessando, fui percebendo também que aquilo não estava só me dando acesso que eu imaginava de ter emprego jovem e já ter um dinheirinho, mas estava me dando acesso a outras coisas, estava me enriquecendo como pessoa também. Então, aí eu comecei a gostar das músicas, das séries, filmes e aí todo esse universo, eu fui me encontrando também nesses espaços, e quando chegou a minha época de vestibular eu já estava terminando o curso e aí eu resolvi fazer letras inglês. (Janaína – DF)

Embora eu acredite ser fundamental desenvolver essa consciência nos/as alunos/as, o tema ainda é um desafio. Maria – DF, comenta sobre as dificuldades do ensino de inglês na escola pública:

Como é que eu trabalho com eles? Pra que que inglês é importante pra eles? Ah, pra viajar. Menino não vai... A viagem que o menino faz é da casa dele para o plano [...] E a gente tem casos de alunos com 10, 12 anos que nunca vieram aqui conhecer esse planalto, sabe? Essa esplanada, os ministérios... Então, assim, não tem esse contato. Então eu vou ficar reforçando isso, que inglês é para viajar, que inglês é para falar com o americano, falar com nativos... Os nativos obviamente têm as identidades desejáveis que são: europeus, brancos, que têm dinheiro, né? O que eles vão fazer com esse inglês? (Maria – DF)

Loui – DF, por sua vez, compartilha de uma dificuldade parecida com a de Maria – DF quando comenta sobre o momento em que tenta explicar para seus/suas alunos/as a importância de aprender a LI:

[...] a língua inglesa é importante para você descobrir outros mundos, participar de outros mundos que você não tem a oportunidade. Só que eles ficam assim: “Que mundos, professora?”. Ainda assim, parece uma coisa muito distante, que para eles não faz o MENOR sentido. Eles não entendem, assim, que mundo que é esse. E tem hora que até eu mesma acho que eu ainda não faço parte desse mundo, sabe? (Loui – DF)

A participante Janaína – DF, também comenta sobre uma certa dificuldade em conseguir compreender como o ensino de LI se daria na escola pública, precisando ressignificá-lo, tendo em vista que, antes de começar a trabalhar em escola pública, suas experiências tinham sido em cursos de idiomas:

Tinha pontos de identificação por estar numa escola pública, mas aí eu perdi o inglês, né? E aí eu tive que entender então, como é que o inglês é sentido aqui? Porque pros meus alunos de elite, era óbvio para que eles queriam aprender inglês. Mas para os meus alunos de periferia, não é tão óbvio para que serve o inglês na vida deles. (Janaína – DF)

Ensinar LI por um viés crítico pode ser, compreensivelmente, um trabalho desafiador, pois

[o] inglês é uma língua historicamente ligada a processos de colonização ao redor do mundo e, nessa linha, é um representante de diversas formas de imperialismo, o qual tem se expandido por meio dessas práticas (Pennycook, 2017; Phillipson, 1992). O ensino dessa língua reflete essa marca e é comumente associado a posturas coloniais e colonizadoras, o que, por vezes, contribui para atitudes de resistência à aprendizagem/aquisição¹ do idioma. (Pereira, 2024, p. 3)

Dessa forma, acredito ser importante reconhecer que esse processo não é simples nem rápido, justamente devido a essas marcas históricas que ainda se refletem no ensino de LI.

Enxergo esse ensino sob uma perspectiva crítica como algo que caminha a passos lentos; e quando digo lentos, não me refiro à ineficácia ou inércia, mas ao fato de que muitas vezes esses são passos dados em um solo árido. Frequentemente ouvimos de nossos/as alunos/as: “Professora, eu não sei nem falar português, para que vou aprender inglês?”. É compreensível que demorem para fazê-los/as enxergar o inglês como algo válido, especialmente porque muitas vezes fomos ensinados/as desde cedo que falar inglês é uma possibilidade distante, ou, muitas vezes, nem sequer uma possibilidade. Janaína – DF, ao comentar sobre os conflitos existentes na escola regular, tendo em vista que na escola existem vários saberes, diz que “[...] a gente não tem respostas, a gente tem possibilidades. A gente vai tentando ali e vendo assim...”, o que me faz pensar que o caminhar das perspectivas críticas na educação é assim também: repleto de possibilidades, desafios, e sem respostas definitivas.

Sob tal ótica, Siqueira e Anjos (2012) atribuem uma possibilidade para explicar essa frustração de muitos/as professores/as em relação ao ensino de LI: a falta de reconhecimento da real necessidade do ensino de LI na escola regular pública. Os autores mencionam que:

Cabe ao docente, portanto, dentre as diversas atribuições que lhe competem, a tarefa de compreender a finalidade do ensino (língua inglesa, no caso), esforçando-se para que o processo adquira um real significado no seio escolar e apreenda o seu verdadeiro valor educativo. (Siqueira; Anjos, 2012, p. 136)

Sendo assim, é possível compreender que o ensino de LI na escola pública passa a ser muito mais palpável quando ambos/as, professores/as e alunos/as, passam a enxergar a real necessidade da aprendizagem da língua, que vai muito além de sua estrutura. Siqueira e Anjos (2012) comentam, a partir da visão de Richards (2003), que o real motivo para aprender uma língua estrangeira deve ser “[...] preparar os alunos para a sua sobrevivência no mundo real” (Siqueira; Anjos, 2012, p. 136), expandindo as suas perspectivas de vida, de participação numa sociedade global.

Ao pensar nesse processo de reconhecimento da real importância do ensino de LI em escolas regulares públicas, compreendo que Loui – DF, quando menciona que “[...] tem hora que até mesmo acho que eu ainda não faço parte desse mundo [...]”, mostra o quanto esse processo pode ser complexo e exige encontros e reencontros continuamente, como cita Janaína – DF ao comentar sobre suas vivências como professora de LI:

Então eu tive que me reencontrar muito assim, porque eu tenho que me reencontrar muito o tempo todo. Porque é isso. Essas são decisões que foram tomadas ao longo da vida, né? Que me formam hoje. E é muito louco procurar, assim... O inglês foi para mim uma porta para eu me encontrar em muitos aspectos. Mas eu não sou menos brasileira, eu não sou menos negra,

eu não sou menos eu por causa disso. Eu não sou nem um pouquinho americana ou inglesa, nem um tiquinho. Talvez muito pelo contrário, muito pelo contrário. (Janaína – DF)

Portanto, ao questionar suas próprias práticas e refletir sobre as dificuldades de seus/suas alunos/as em enxergar a real importância da língua inglesa, a meu ver, Loui – DF já está exercendo sua criticidade, pois questionar as nossas práticas faz parte do caminhar com as perspectivas críticas, como salienta Rajagopalan (2003):

É também acreditar que o verdadeiro espírito crítico tem de estar voltado, vez por outra, para si próprio. É preciso, em outras palavras, submeter as nossas práticas ao escrutínio crítico. Para isso, é necessário nos lembrar, com frequência, que podemos estar errados sobre esta ou aquela questão. E, finalmente, acreditar que nunca é tarde para aprender e nunca se sabe de quem se pode aprender a nossa próxima lição. (Rajagopalan, 2003, p. 12)

Isso é corroborado por uma fala de Loui – DF, que, ao repensar em suas práticas enquanto conversava comigo, percebeu que esse movimento de olhar para si faz parte de uma perspectiva crítica:

[...] Na verdade, estou chegando na conclusão agora conversando com você, que parece que a gente tem que aprender a fazer [a diferença] mesmo. Eu acho que esse é o movimento, sabe? Você pensar, tipo, uma coisa que está te incomodando, que nem eu. (Loui – DF)

As dificuldades enfrentadas pelas professoras Maria – DF e Loui – DF refletem a luta para demonstrar a relevância da língua inglesa em contextos em que seu valor pode parecer distante da realidade dos/as alunos/as. No entanto, esse desafio nos mostra a importância de uma abordagem crítica e reflexiva de ensino.

Quando Janaína – DF afirma que “perdeu o inglês”, acredito que ela não tenha, de fato, perdido totalmente o ensino da LI, mas sim, compreendido que, no contexto em que estava/está inserida, ensinar a língua partindo do pressuposto de que ela é somente uma estrutura já não fazia sentido:

Eu não preciso ficar, mas o aluno tirou, precisou de meio ponto, vai ficar de recuperação por causa de meio ponto? Isso é tão pequeno, no universo de aprendizagens que ele teve naquele período, ah, porque ele não sabe conjugar o verbo to be... Que se lasque se ele não sabe conjugar o verbo to be! [rs] E daí? Porque estudou presente simples meses e ainda não coloca o S no final do verbo, na terceira pessoa. E daí? E daí? Ele refletiu sobre coisa tão mais importante. (Janaína – DF)

Sendo assim, Janaína – DF comprova, por meio de seu relato, que o ato de aprender, quando envolvido com emoções, ou seja, quando gera identificações, é muito mais eficaz. Quando o/a aluno/a enxerga sentido no processo de aprendizagem e se identifica com aquilo a

que está sendo exposto, esse processo se transforma em algo muito mais significativo, tanto para o/a professor/a, quanto para o/a aluno/a:

Semana passada na minha escola veio um grupo de hip-hop fazer apresentação, fez umas oficinas com os alunos. Então aquele contexto de sala de aula, a professora explicando e fazendo exercícios, não existe. E aí eu percebi que quando eu trabalho junto com outros interesses... poxa, a escola toda vai se mobilizar para fazer interclasse. Então, eu preciso estar em função disso também. Quem foi ter uma aula, não tem problema nenhum. Porque eu não perdi uma aula de inglês. Eu ganhei uma oficina de dança. Eu não estava trabalhando hábitos saudáveis? Os meus alunos estavam lá dançando. Os meninos estavam lá escutando o hip hop, aprenderam várias coisas de inglês também. Viram, né? Como o universo do rap de Ceilândia e do hip hop está conectado também. (Janaína – DF)

É possível também que encontremos certa resistência por parte de alguns/as alunos/as que já estão com uma visão de ensino tradicional tão enraizada que, quando se deparam com algo transformador e que os leva à reflexão, não enxergam aquilo como aula, como relata Dione Uester – MT, quando fez uma proposta de aula que abordou o tema do racismo: “*eu tive um aluno que... ele fez uma reclamação formal com a diretora, disse que eu não estava dando aula de inglês, né? Que tipo, ensinar vocabulário e discutir essas questões não era aula, sabe?*”.

Apesar da possível resistência de alguns/as alunos/as, os relatos de Maria – DF, Loui – DF e Janaína – DF nos mostram que enfrentar e superar as dificuldades associadas à percepção e à compreensão da necessidade da aprendizagem da LI é fundamental para que seu ensino se torne um verdadeiro ato de transformação social e resistência. Nessa perspectiva, torna-se evidente a necessidade de uma compreensão do porquê ensinar inglês na escola pública, tanto por parte dos/as alunos/as, quanto por parte dos/as educadores/as. Jorge (2009), ao comentar sobre a importância do ensino de línguas estrangeiras (LE) na escola pública, salienta que

[o] caráter educativo do ensino de uma LE está nas possibilidades que o aluno pode ter de se tornar mais consciente da diversidade que constitui o mundo. As múltiplas possibilidades de ser diferente, seja pela cultura, seja pelas identidades individuais, podem fazer com que o indivíduo se torne mais consciente de si próprio, em relação a seu contexto local e ao contexto global. (Jorge, 2009, p. 163)

A afirmação de Jorge (2009) me remete a uma fala de Levi – GO, que, ao conversar sobre as necessidades de trazer aspectos que gerem identificação por parte dos/as alunos/as e se conecte com suas realidades, me proporcionou outro ponto de vista, em que, para além de abordar situações que remetam à realidade dos/as alunos, ele também busca propor situações totalmente fora do cotidiano deles/as, para fazer com que reflitam também sobre outras possibilidades, vivências e realidades:

Às vezes eu trago coisas que são da realidade deles, mas eu também trago coisas que não são da realidade deles. [...] Teve uma aula que eu passei uma reportagem sobre Londres, sobre a cidade Londres, mostrando questões culturais e tal. E aí estava mostrando a guarda real, aí [tinham os] guardinhas lá, vestidos. E aí eu fiz alguns questionários no quadro, na lousa, e aí pedi para os meninos responderem. E aí teve um aluno que chegou assim e falou, quietinho, na dele, assim, e falou: “professor, só estou vendo gente branca ali, eu só estou vendo... Será que existe guarda real negro?” Eu olhei pra ele e falei assim: “é uma questão que eu nunca perguntei, mas eu vou dar uma pesquisada, vou dar uma olhada”. Mas aí eu fiquei com aquela reflexão, sabe? Por isso que eu falo que é importante, às vezes, trazer coisas também que não são da realidade deles pra dar esse clique, né? E aí eu tenho aproveitado isso, sabe? (Levi – GO)

A fala de Levi – GO complementa a perspectiva apresentada por Jorge (2009), trazendo uma dimensão prática e reflexiva para o ensino de inglês na escola pública. Enquanto Jorge (2009) destaca o caráter educativo da língua estrangeira ao ampliar a consciência dos/as alunos/as sobre a diversidade cultural e identitária, Levi acrescenta um ponto importante: o potencial transformador de expor os/as alunos/as a realidades que vão além de seus cotidianos.

Ao relatar sua experiência em sala de aula, Levi demonstra como trabalhar com situações fora do contexto habitual dos/as alunos/as pode provocar reflexões críticas. O exemplo da aula sobre Londres, em que um aluno questiona a ausência de diversidade racial na representação da guarda real, evidencia o impacto de explorar temas culturais distantes. Esse "clique", como ele descreve, além de expandir os horizontes dos/as alunos/as, também os/as leva a problematizar questões relacionadas a desigualdades e representações culturais.

Vale ressaltar que, assim como Levi – GO pontua, acredito ser importante transitar bem entre essas duas vertentes: trazer elementos distantes da realidade dos/as alunos/as para ampliar suas perspectivas sobre outras realidades, mas também incorporar elementos que dialoguem diretamente com suas vivências. Esse equilíbrio colabora para que os/as alunos/as possam estabelecer uma conexão significativa com o conteúdo, atribuindo a ele um valor pessoal, como comenta Jorge (2009):

O comportamento dos alunos é muito mais uma forma de resistência a práticas pedagógicas que não lhes são significativas. Não por acaso tantos professores, no mundo inteiro, veem que seus alunos não são mais aqueles... prefiro pensar que não se trata apenas de uma forma de manifestar desinteresse, mas uma demanda por mudanças na educação e na escola. (Jorge, 2009, p. 166)

Nesse contexto, questiono-me qual é, de fato, o papel do/a professor/a ao ensinar uma língua sob viés crítico. Muitas expectativas e estereótipos são atribuídos à figura de um/uma professor/a, desde uma postura autoritária e rígida, como comenta Dione – MT: “[...] muitas

vezes que o professor acaba tomando essa postura de: ‘eu sou autoridade, é isso, o que eu tenho pra falar; é isso e pronto’”, até a figura de um *entertainer*, quando a discussão se refere a professores/as de LI, como comenta Janaína – DF:

E aí também entender que é isso, ser professora, a gente tem como professores de língua inglesa, parece que o nosso lugar é no curso livre ensinando as quatro habilidades, né? E participando de eventos internacionais e você tem que ser teacher, entertainer e você tem que ser muito legal, muito descolado e você tem que... (Janaína – DF)

Diante disso, compreendo que o/a professor/a de LI tem o papel de enxergar a LI para além de sua estrutura, como mencionado antes, promovendo um espaço em que os/as alunos/as possam compreender e se engajar com diferentes perspectivas culturais e formas de expressão. Essa abordagem permite que o ensino de LI funcione como um ponto de partida para reflexões mais amplas sobre identidade, diversidade e as dinâmicas sociais que moldam as relações de poder. No contexto brasileiro, o ensino crítico da LI pode ser um meio para questionar hierarquias linguísticas e raciais, ao mesmo tempo que valoriza as identidades locais e abre caminhos para o diálogo intercultural. Assim, ao possibilitar que os/as estudantes reflitam sobre si mesmos/as por meio do contato com o outro, o ensino de LI contribui para a construção de uma visão mais ampla e crítica do mundo e do papel do indivíduo dentro dele (Jorge, 2009).

Essa reflexão evidencia como uma aula de LI pode ser mais do que um espaço para o aprendizado técnico da língua, transformando-se em um lugar de descoberta e valorização das múltiplas formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, o ensino crítico de LI se posiciona como um ato que promove não apenas o domínio da língua, mas também a problematização de questões identitárias, culturais e sociais que ajudam alunos/as a ampliar suas perspectivas e a construir um olhar mais crítico sobre si mesmos/as e sobre o outro.

Além disso, essa abordagem desafia a visão hegemônica da LI, que costuma priorizar as variedades britânica e americana em detrimento de outras formas igualmente legítimas de falar a língua. Como questiona Jorge (2009):

Normalmente, quem estuda inglês refere-se ao inglês britânico ou ao inglês americano. E o que acontece com o inglês falado na Austrália? Na Índia? Na África? E o inglês falado pelas comunidades de imigrantes que vivem nos Estados Unidos e Inglaterra? E o *ebonics*, inglês falado pelos afro-americanos? Por que esses diferentes "ingleses" não são ensinados? (Jorge, 2009, p. 163)

Conforme mencionado anteriormente, atribuir um significado ao ensino de LI pode ser um processo desafiador, especialmente considerando que a docência, por sua natureza, é

marcada por altos e baixos, como destacam Levi – GO e Janaína – DF:

Tô nesse processo de altos e baixos. Porque trabalhar com educação é algo... Como eu posso dizer? Subjetivo. Essa é a palavra, muito subjetivo. Então, quando você tá... Eu falo altos e baixos, e a educação é subjetiva, porque você nunca sabe o resultado daquilo dali, daquela palavra, daquele gesto, das emoções, afetos, dos desafetos. Então, é muito subjetivo o contexto da educação. (Levi – GO)

São 10 anos já que eu tô na Secretaria de Educação. Nesses 10 anos eu tive momentos de... De me sentir muito segura na minha profissão, de me sentir muito à vontade, muito realizada. Mas tenho também momentos de... De não estar feliz, de querer fazer alguma coisa diferente. Mas eu gosto de ter essa autonomia que a secretaria me permite. Então... Hoje eu estou na sala de aula, mas eu já fui eleita coordenadora, daqui a algum tempo quando eu chegar no substituto, eu saio da sala de aula, vou para a coordenação, trabalhar mais com outros aspectos pedagógicos da escola. Eu tenho essa flexibilidade que eu gosto muito na profissão, que eu gostaria de ter mais, inclusive. E é isso. Acho que hoje eu sou essa... Mais ou menos essa história assim, para me tornar uma profissional que eu sou hoje. E eu acho que eu sou uma profissional sempre em construção, assim, por causa dessa coisa mesmo de... [pausa] de ser uma pessoa, né? [rs]. E às vezes você está em paz com aquelas escolhas, às vezes você está em dúvida, às vezes você está cansado daquilo, você quer mudar um pouco... (Janaína – DF)

Apesar de a docência ser marcada por altos e baixos, como destacam Levi – GO e Janaína – DF, ao pensar em uma educação linguística crítica, não consigo imaginar um cenário diferente. Ensinar uma língua nos atravessa constantemente, e adotar uma postura crítica implica um compromisso com a transformação social, o que conseqüentemente impõe desafios ao longo do caminho. Assim, ao optar por ensinar inglês sob uma perspectiva crítica, entendo que é necessário romper com as concepções tradicionais de ensino da língua — aquelas limitadas às quatro habilidades linguísticas (leitura, escrita, fala e compreensão auditiva) — e apresentar o inglês não necessariamente como o único caminho, mas como uma possibilidade transformadora, como reflete Janaína – DF:

De repente eu não quero ser professora de inglês, eu quero ser educadora. Eu quero trabalhar com educação, eu gosto de trabalhar com educação, acredito nisso. E o inglês foi um meio, né? Mas, pra mim, hoje [...] eu quero que o meu aluno saiba isso de língua inglesa: ele tem a vida toda para aprender inglês. Com 13 anos eu também não sabia inglês ainda. Então, assim, e eu vejo várias pessoas de sucesso no mundo, pessoas felizes que não falam a língua inglesa e que encontraram suas portas de acesso por outros espaços. E enfim, entender também que foi caminho pra mim e eu apresento esse caminho pra eles. Nem todos eles precisam escolher esse caminho. (Janaína – DF)

Ensinar inglês na escola pública sob uma perspectiva crítica exige um olhar sensível e transformador, capaz de reconhecer as múltiplas possibilidades que a língua pode oferecer para além de sua estrutura. Como reflete Janaína – DF, o ensino de inglês deixa de ser apenas um objetivo técnico e passa a ser um meio de trabalhar com a educação em sua essência, promovendo encontros, reflexões e novas formas de ver o mundo:

[...] eu ensino menos inglês, no sentido mesmo da gente trabalhar ali para os objetivos de fluência linguística. Mas, por outro lado, me reencontrei, me reconectei com aquela parte de mim que queria fazer diferença na vida das pessoas, que queria trabalhar com pessoas, eu queria fazer educação.
(Janaína – DF)

Nesse processo, o/a professor/a torna-se não apenas um mediador de conteúdos, mas alguém que apresenta possibilidades e abre caminhos. Ainda que o ensino de LI enfrente resistências e seja marcado por altos e baixos, ele também carrega o potencial de reconectar educadores/as com seus próprios propósitos, como bem aponta Janaína – DF ao dizer que se reencontrou com sua vontade de "*fazer diferença na vida das pessoas*". Dessa forma, a educação linguística crítica na escola pública não se reduz à fluência ou ao domínio técnico, mas se expande como um espaço para transformação social, reflexão e resistência.

Eu acho que... saber inglês me ensina também a resistir. E a me apegar a quem eu sou, porque é essa coisa de ver melhor o outro também. Então, saber outras coisas me permite expandir o mundo e me encontrar nesse mundo como pessoa política, e não necessariamente me transformar em outra coisa.
(Janaína – DF)

Acredito que a fala de Janaína – DF sintetize bem e de forma poderosa as discussões deste capítulo. Ao afirmar que "*saber inglês me ensina também a resistir*", ela conecta o ensino da língua à resistência, à identidade e à política. Sua visão reforça que a educação linguística crítica não consiste apenas em ensinar conteúdos, mas também em criar espaços de reflexão que ajudem alunos/as a se reconhecerem em sua pluralidade e a enxergarem o inglês como um meio para interagir com o mundo sem abandonar sua identidade.

Neste capítulo, busquei dialogar com as perspectivas críticas em educação linguística a partir das visões dos/as participantes e dos/as autores/as, analisando formas pelas quais essas perspectivas podem contribuir para o ensino de LI na educação básica. No primeiro subtópico, apresentei uma revisão das perspectivas críticas em educação linguística, destacando suas bases teóricas e sua proposta de problematizar as desigualdades sociais e culturais que permeiam o ensino de línguas. Procurei evidenciar como a linguística aplicada crítica e o letramento crítico se articulam para desafiar estruturas de poder e promover uma educação transformadora.

No segundo subtópico, trouxe à tona as trajetórias dos/as participantes em relação às perspectivas críticas, revelando como suas experiências pessoais e profissionais influenciam suas práticas docentes. Essas vivências demonstraram como os/as professores/as de LI constroem suas compreensões e refletem sobre seus papéis em contextos educacionais marcados por desigualdades.

Por fim, no terceiro subtópico, discuti o ensino de LI sob perspectivas críticas, com foco no contexto da escola pública. Refleti sobre os desafios desse ensino, considerando como ele pode atuar na desconstrução de hierarquias linguísticas e na valorização das identidades locais. Nesse sentido, as abordagens críticas foram apresentadas como caminhos para um ensino de LI mais significativo, que vai além do aprendizado técnico e contribui para a formação de sujeitos críticos e engajados.

Dessa forma, este capítulo reafirma que o ensino de LI na escola pública, quando orientado por uma perspectiva crítica, pode ser um espaço não apenas de aprendizado linguístico, mas de resistência, conscientização e transformação. Nesse contexto, o ensino de LI demonstra um potencial transformador e torna-se uma oportunidade de criar possibilidades e abrir caminhos. Como reflete Janaína – DF, ao se reconectar com o propósito de "fazer diferença na vida das pessoas", o ensino de línguas pode ir muito além das quatro habilidades, promovendo impactos significativos na formação dos/as alunos/as.

CAPÍTULO III

PÁGINAS DIALOGADAS: CONVERSANDO SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS E A MERCANTILIZAÇÃO DA LÍNGUA INGLESA

O objetivo deste capítulo é discorrer sobre materiais didáticos por meio de um diálogo com os/as professores/as participantes da pesquisa, elucidando como esses/as professores/as compreendem os materiais didáticos que usam em suas aulas de LI. Inicialmente, esclareço o que são materiais didáticos, refletindo sobre sua importância e papel no processo de educação linguística. Em seguida, trago uma visão de materiais didáticos sob perspectivas críticas, discutindo como eles podem refletir e perpetuar ideologias, e como uma vertente crítica de ensino pode ajudar a identificar e questionar suas limitações e vieses. Na sequência, abordo os desafios que os/as professores/as enfrentam ao lidar com materiais didáticos no contexto de uma mercantilização da língua inglesa, em que a língua é tratada como um produto. A partir das vivências dos/as participantes, discuto como essa lógica impõe limitações ao ensino, tornando-o mais voltado para a produção de resultados quantificáveis e padronizados. Por fim, apresento as possibilidades que emergem ao adotar uma abordagem crítica, com base nas vivências dos/as participantes, a qual possibilita questionar e subverter essas imposições, promovendo uma prática mais contextualizada e alinhada às necessidades específicas de seus/suas alunos/as.

3.1 MATERIAIS DIDÁTICOS SOB PERSPECTIVAS CRÍTICAS

“Quase tudo pode ser material didático. Para um aluno iniciante, por exemplo, realia¹² pode ser material didático, todos os objetos que estão em sala de aula, o corpo, o que estou vestindo, tudo o que está ao meu redor e ao redor do meu aluno pode ser material didático”.

- Fausto (Participante das conversas-piloto)

Gosto de pensar que, assim como o participante acima trouxe em sua fala, o conceito de material didático pode ser vinculado aos recursos que utilizamos que possuem significado

¹² Do latim, “coisas reais”.

para os/as nossos/as alunos/as durante o seu processo de aprendizagem. Sendo assim, é compreensível que esse seja um conceito amplo, levando em consideração que, ao questionar quais materiais didáticos os/as participantes têm disponíveis nas escolas em que atuam, obtive variadas respostas. Compreendo, então, que materiais didáticos consistem em todo e qualquer tipo de material que utilizamos com fins educacionais, e livros didáticos são um tipo de material didático específico.

Baseando-se em Paiva (2009), pode-se dizer que livros didáticos são ferramentas pedagógicas que evoluíram ao longo da história para atender às necessidades educacionais em diferentes contextos. Eles refletem as concepções de ensino e aprendizagem de cada época e são moldados por questões culturais, políticas e econômicas. Inicialmente, os materiais didáticos se limitavam a textos religiosos ou clássicos, mas com o tempo passaram a incluir conteúdos mais diversos e especializados.

De acordo com Gray (2013), o material didático pode ser definido como uma ferramenta curricular importante, projetada para ajudar no aprendizado de línguas. No entanto, para o autor, os materiais didáticos vão além de um simples recurso em sala de aula, funcionando também como um objeto cultural que transmite significados sobre a língua ensinada. Esses materiais não só ensinam o idioma, mas também associam a língua a formas específicas de ser, a diferentes tipos de linguagem e valores culturais, refletindo e, muitas vezes, reproduzindo relações de poder, como as de classe social, raça, gênero e orientação sexual. Além disso, esses materiais podem influenciar os papéis dos/as estudantes fora da sala de aula, transmitindo significados e valores que moldam suas experiências e percepções de mundo.

De acordo com Montenegro (2022), baseando-se em Tomlinson (1998), materiais didáticos podem ser qualquer recurso utilizado por professores/as e alunos/as com o objetivo de facilitar o aprendizado de uma língua. Essa concepção de material didático, portanto, amplia o campo de materiais que podem ser utilizados no ensino de línguas, permitindo que os/as professores/as tenham mais liberdade nas escolhas e possam criar uma experiência mais rica para os/as alunos/as.

Nesse contexto, os/as educadores/as têm à disposição uma vasta gama de materiais didáticos atualmente, que seguem diferentes abordagens pedagógicas. Esses materiais variam desde a abordagem estrutural, que vê a língua como um conjunto de estruturas, até a abordagem comunicativa, que a entende como um meio de comunicação. Mesmo com essa diversidade de recursos, tanto físicos quanto gratuitos na internet, espera-se que o/a professor/a seja capaz de

adaptar e complementar o material adotado e, se necessário, criar materiais específicos para o contexto de seus/as alunos/as (Paiva, 2009).

Silva (2022) discorre sobre a importância dos materiais didáticos, abordando também a importância de os utilizarmos a partir de uma perspectiva crítica:

Os materiais didáticos são artefatos tecnológicos essenciais em qualquer prática educativa, pois propiciam o acesso aos letramentos, aos discursos, à circulação epistemológica e às visões de mundo. Entretanto, não são raras as críticas em relação aos seus caracteres funcional, político e pedagógico. (Silva, 2022, p. 44)

Sendo assim, apesar de sua importância, esses materiais não estão isentos de críticas, e nem devem estar. É importante que os/as professores/as adotem uma postura crítica e reflexiva ao escolher, adaptar ou até mesmo questionar o uso de materiais didáticos em suas práticas pedagógicas.

Essa necessidade de reflexão se evidencia nas falas dos/as participantes desta pesquisa, que, ao serem questionados/as sobre os materiais disponíveis nas escolas onde atuam, mencionaram de forma unânime o livro didático como recurso presente. No entanto, as práticas de utilização desse material variam, com alguns optando por adaptá-lo ou até mesmo não o utilizar, o que ressalta as diferentes abordagens e adequações adotadas em sala de aula.

Nesse pormenor, é possível afirmar que os/as professores/as de LI de Goiás e do Distrito Federal possuem uma realidade parecida entre si quanto aos materiais disponibilizados. Maria – DF menciona que na escola existem os livros didáticos e é possível fazer cópias de outros materiais, porém é preciso que as cópias sejam solicitadas com antecedência e com uma frequência limitada: “[...] pra tirar uma cópia é uma dificuldade. Você quer tirar uma cópia é tipo assim... uma vez ou outra, tudo bem. Agora quando você [quer] [...] uma cópia por semana... Já fica... ‘Não, não tem como’. [...] É por isso que eu uso muito, eu uso o livro”. Ela menciona que existem também projetores, porém, como não são todas as salas que possuem um, ela optou por comprar o seu próprio projetor.

Loui – DF, por sua vez, menciona que na escola existem disponíveis: “[...] livros didáticos, datashow que precisa ser reservado e é dividido com a escola toda, uma sala de vídeo e xerox”. Já Levi – GO comenta: “na escola, a gente tem a lousa, o pincel, [...] os Chromebooks¹³, [...] tem datashow, tem as impressões também, quando a gente solicita, a gente

¹³ Computador portátil desenvolvido pelo Google.

manda para a coordenação. [...] Também tenho dicionários na escola, [...] foi uma solicitação minha que eu fiz”.

Janaína – DF comenta ao falar sobre os materiais a que tem acesso: *“Existe o livro que a Secretaria de Educação envia pra gente [...] um quadro branco, papel, às vezes. Tem que pedir as cópias com antecedência. E na escola que eu trabalho tem uma televisão”.*

Em contraste, Dione Uester – MT apresenta uma realidade um pouco diferente. Na sua escola, diz ele, os livros didáticos são acompanhados por uma plataforma digital acessível por meio de *Chromebooks*, que todos/as os/as alunos/as possuem e cujo uso nas aulas é obrigatório. Além disso, os livros didáticos utilizados em sua escola não são disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) e seguem uma vertente similar à de livros de cursos particulares de inglês.

Considerando o exposto e tendo em mente que o conceito de material didático pode ser relativamente amplo, vale ressaltar que consideramos, em nossas conversas sobre materiais didáticos, os livros didáticos disponibilizados pela escola, as folhas de atividades elaboradas pelos/as professores/as, os *slides* criados por eles/elas ou atividades propostas em sala. No entanto, é importante destacar que alguns dos itens mencionados pelos/as participantes podem se enquadrar melhor no conceito de recursos didáticos. Como mencionado anteriormente, materiais didáticos veiculam conteúdos e sentidos, ou seja, possuem fins pedagógicos claros, enquanto recursos didáticos, como projetor, lousa, pincel, entre outros, atuam como ferramentas ou suportes para a apresentação desses materiais, sem terem sido necessariamente planejados para fins educativos.

Trazendo a discussão para o âmbito dos livros e materiais didáticos, Pennycook (2021) nos alerta que livros didáticos e materiais instrucionais, inevitavelmente, transmitem mensagens que refletem valores culturais e ideológicos. Em minhas vivências com a LI, tanto como aprendiz, quanto como professora, me deparei muitas vezes com um “mundo plástico” (Siqueira, 2010) presente nos materiais didáticos que passaram pelo meu caminho, ou seja, um mundo irreal, que pouco se parecia com o meu e com o da maioria dos/as alunos/as. Sendo assim, compreendo pela fala de Pennycook que a falta de discussão sobre temas sociais importantes e reais nos materiais didáticos também é uma postura ideológica. O não-diálogo também é um diálogo, isto é, o silêncio também é uma forma de expressão.

Nessa linha de raciocínio, Rajagopalan (2012) afirma que não existem materiais didáticos neutros ideologicamente. Na realidade, de acordo com o autor, conforme a demanda

para aprender LI tem aumentado significativamente, o ensino da língua se torna cada vez mais um produto cobiçado. Esse movimento faz com que os livros didáticos sempre tragam consigo uma postura ideológica. Segundo o autor, “a maneira como a ideologia se manifesta no campo de ensino de línguas é, com frequência, muito mais velada. Ela se faz presente até mesmo no tipo de material apresentado como parte de uma lição” (Rajagopalan, 2012, p. 70). Portanto, é importante ter um olhar crítico perante esses materiais para que possamos “[...] desconfiar das ideologias linguísticas impostas pela metrópole, como para formular políticas que visam a enfrentá-las de forma eficaz” (Rajagopalan, 2012, p. 78).

Como se vê, Pennycook (2021) e Rajagopalan (2012) expõem a complexidade e o alcance das mensagens ideológicas presentes nos materiais didáticos de LI. Ou seja, para os autores está claro que esses materiais não são meramente instrumentos de ensino, mas veículos carregados de representações culturais e ideológicas que podem influenciar profundamente a forma como os/as alunos/as percebem o mundo e a si mesmos.

Na trilha dessa discussão, Siqueira (2012) afirma que os livros didáticos “[...] servem como fonte principal de insumo linguístico e cultural recebido pelo aprendiz, assim como, base para uma porção importante da prática de sala de aula” (p. 322), portanto, é comum que o único material didático disponível para o/a professor/a seja o livro didático. Em relação a esses recursos pedagógicos, Silvestre, Silva e Sabota (2019) afirmam que:

[...] a partir desses materiais, almeja-se criar um ambiente de trocas e participação, sendo o/a aprendiz um sujeito autônomo e protagonista de seus processos de construção de conhecimento. No entanto, nem sempre os materiais disponibilizados aos/às docentes pelas escolas e/ou centro de idiomas contribuem, de fato, para esse intento. (Silvestre; Silva; Sabota, 2019, p. 47).

Dessa forma, adotar uma perspectiva crítica em relação aos materiais disponíveis ou elaborar materiais próprios pode permitir aos/às professores/as de línguas trazer algo mais palpável e concreto para o contexto de seus/suas alunos/as, como comenta Janaína – DF, que geralmente opta por produzir o material que utiliza com seus alunos/as:

Nossa, eu dava aula sobre... coisas tão... partes do carro... só porque estava no livro. Aí tinha uma unidade sobre partes do carro. Eu não sei as partes do carro. Falei para você que meu carro quebrou ontem e eu paguei uma fortuna porque eu não entendo disso. Eu não quero saber. Não me interessa. Não faz diferença para mim. Eu prefiro que... sabe? E aí vou ensinar isso em inglês ainda por cima? Em que universo que uma criança de 13 anos precisa saber as partes do carro em inglês... Será que não tem nada mais... realista? E aí o material didático [...] é majoritariamente produzido por mim [...]. (Janaína – DF)

A fala de Janaína – DF evidencia sua capacidade crítica ao refletir sobre o material didático previamente adotado em sala de aula. Ao questionar a relevância de conteúdos como "partes do carro" para seus/as alunos/as, Janaína demonstra um olhar atento às necessidades e realidades do contexto local em que atua. Esse posicionamento reflete uma postura que vai além da simples aplicação de um material preexistente, apontando para a importância de se adaptar ou até mesmo produzir conteúdos que façam sentido para a vivência de seus/as estudantes. Sendo assim, a professora traz uma postura crítica frente às limitações de materiais didáticos que não dialogam com os contextos locais, muitas vezes descontextualizados das vivências e interesses dos/as alunos/as. Ao optar por criar materiais que considerem a realidade de seus/as estudantes, a professora reafirma o papel do/a docente como um agente transformador.

Nesse sentido, compreendo que encontrar materiais didáticos destinados ao ensino de línguas que incorporem uma abordagem sensível à realidade dos/as alunos/as, ao mesmo tempo em que desafiam representações estereotipadas relacionadas a questões como gênero, classe social e etnia pode não ser tarefa fácil. E por mais que às vezes os/as professores/as possam se deparar com materiais assim, manter uma postura crítica em relação a esses materiais pode ser necessário para utilizá-los de maneira mais eficaz.

É importante ressaltar que alguns dos materiais disponíveis atualmente tiveram uma melhora significativa quanto à incorporação de uma abordagem mais sensível à realidade dos alunos, como comenta Maria – DF:

E tem livros muito legais. A gente pensa muito ainda assim, os livros são todos materiais colonialistas e tudo mais. Mas aí eu trabalhei com um livro [...] que era muito legal, porque é de um cara que ele fez doutorado na UFRJ. [...] Ele tinha material muito ligado para a Língua Aplicada, muito voltado. Claro, ele fazia coisas de fora, mas ele também trabalhava com questões do Brasil, por exemplo, quando a lição ia trabalhar casas com o sexto ano. Aí tinha aquelas casas que eram lá no norte, que tem umas casas que estão cima das palafitas, e tudo mais, porque trabalhava com questão de casas mais simples, sem que tivessem casas luxuosas, sabe? Então ele fazia trabalho assim, de várias realidades, trazendo várias realidades, [...] pegando os indígenas, a casa que eles têm, que é uma casa comunitária... (Maria – DF)

A fala de Maria – DF destaca um ponto importante sobre os materiais didáticos contemporâneos: embora muitos ainda carreguem traços colonialistas, ou seja, influências de ideologias dominantes, alinhadas a uma visão de mundo centrada em valores eurocêntricos e capitalistas, que priorizam um inglês europeu e norte-americano, (Pereira, 2000), há exemplos de iniciativas que buscam incorporar perspectivas mais inclusivas e sensíveis às realidades dos/as alunos/as. Ela exemplifica isso ao mencionar um material desenvolvido por um

pesquisador da UFRJ, que articula conceitos de Linguística Aplicada com contextos brasileiros. Sendo assim, mesmo dentro de um cenário em que muitos materiais reproduzem esses traços colonialistas, há espaço para a criação ou seleção de recursos que valorizem identidades locais e promovam reflexões críticas. Isso reforça a importância de olhar para os materiais disponíveis com atenção e discernimento, identificando aqueles que melhor se alinham a práticas educativas críticas e contextualizadas.

Nesse sentido, Maria – DF comenta que, apesar de os livros didáticos se pautarem em perspectivas mais críticas, como já mencionado antes, é preciso selecionar aquilo que convém utilizar deles: “*Sempre eu buscava olhar assim, o que tem no livro de interessante que dá para fazer? E tem livros muito legais [...], mas é assim, você tem que selecionar*”. Janaína – DF também comenta que “[...] *acho que é muito isso, é você ir selecionando dentro daquele material o que eu posso usar*”, ou seja, é importante que o/a professor/a atue como um/a mediador/a crítico/a, capaz de filtrar e adaptar os conteúdos dos materiais didáticos de forma a promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Ao selecionar o que utilizar de um livro, o/a professor/a está utilizando criticamente o material e decidindo, com base em seu contexto, o que faz ou não sentido ser ensinado. Esse processo de filtragem e adaptação é uma forma de romper com a lógica de reprodução dos conteúdos impostos, permitindo a criação de espaços que valorizem as identidades dos/as alunos/as, promovam o pensamento crítico e ampliem as possibilidades de atuação social por meio do ensino da língua inglesa.

Janaína também compactua dessa ideia de que é possível encontrar materiais que se adequem melhor à realidade dos/as alunos/as:

Os materiais didáticos que eu venho avaliando recentemente melhoraram bastante. Eu estou há dez anos na Secretaria de Educação, quando eu entrei o livro não tinha absolutamente nada a ver. Era uma coisa muito distante mesmo da realidade. Tipo, vai falar de esportes? Aí eles falavam de esportes na neve. Nada a ver com o nosso contexto, né? Nada a ver com o nosso contexto. Hoje a gente trabalha com livros produzidos no Brasil, então já tem uma... Eu tenho gostado cada vez mais dos livros, eu acho que alguns livros que a Secretaria... Que estão lá no Programa Nacional do Livro Didático, eles já funcionam melhor. Só que a gente ainda tem muitos problemas em relação a chegar os livros na data, a ter livro para todos os alunos, em relação à carga horária que a gente tem no inglês, a carga horária é de duas horas de aula por semana. (Janaína – DF)

A fala de Janaína – DF traz à reflexão algo que considero bastante importante; ela aponta desafios estruturais que impactam o uso desses materiais. Problemas como atrasos na distribuição dos livros, a insuficiência de exemplares para todos os alunos e a carga horária limitada para o ensino de inglês – apenas duas horas semanais – limitam o potencial impacto

dessas melhorias. Esses pontos indicam que, embora a qualidade dos materiais tenha avançado, o contexto de sua aplicação ainda apresenta barreiras significativas. Sua fala destaca a importância de não apenas investir na produção de materiais mais alinhados à realidade dos alunos, mas também de garantir condições estruturais que viabilizem seu uso efetivo.

Vale destacar que parte dessas melhorias em relação aos materiais didáticos se deve ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), como mencionado por Janaína – DF. Segundo Cassiano (2007), o PNLD é uma política implementada pelo Estado durante o processo de redemocratização do Brasil, que atribui ao governo federal a responsabilidade de planejar, avaliar, adquirir e distribuir gratuitamente livros escolares para grande parte dos/as alunos/as da educação básica no país.

Conforme apontado pela autora, o PNLD é um dos maiores programas de distribuição de materiais didáticos no Brasil desde sua criação, desempenhando um papel central na educação básica. Além de sua amplitude, o programa também se articula com outras iniciativas, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), formando uma rede de distribuição de recursos educacionais com reconhecimento internacional. Esse destaque reforça a importância do PNLD não apenas no acesso aos materiais didáticos, mas também na atualização destes materiais.

Apesar das melhorias observadas nos materiais didáticos, como apontado por Maria – DF e Janaína – DF, é importante considerar que mesmo quando os livros são selecionados e distribuídos pelo Estado e apresentam conteúdos mais conectados com a realidade local, ainda há diferenças significativas entre as realidades das escolas e dos alunos. Cada escola, com suas especificidades, demanda um olhar atento para questões que variam desde a lacuna de aprendizagem dos alunos até a adequação do conteúdo ao contexto específico, como comenta Levi – GO:

Porque às vezes alguns desses materiais de LI, principalmente dos livros didáticos, às vezes também mandados pelo Estado, pelo que ele traz. [...] Nem sempre dá pra usar esse mesmo material [produzido pelo estado de Goiás] para... Na minha sala de aula, mesmo sendo produzido aqui, sabe? Então às vezes alguns alunos vão ter dificuldade com o conteúdo que está sendo abordado ali, os alunos talvez tenham uma alguma lacuna de aprendizagem que você precisa voltar lá atrás para ensinar o básico para eles conseguirem acessar esse material. E quando você começa a acessar esse material o semestre já está acabando, [rs] a gente só tem duas aulas por semana também, tem essas dificuldades, assim, né? (Levi – GO)

Quando os materiais disponíveis não atendem completamente às necessidades de uma

educação crítica, os/as professores/as podem fomentar discussões a partir do que têm à disposição, como exemplifica Dione Uester – MT. Ao se deparar com uma imagem estereotipada em um livro didático, ela compartilhou sua inquietação com os alunos, promovendo uma reflexão sobre a falta de representatividade na imagem trazida no material:

[...] teve um momento muito legal que eu gostei de uma aula, a gente estava falando sobre o material, falava sobre família. E tinha uma foto dos avós com dois netos com um álbum de fotos, né? [...] Mas aí o que me chamou a atenção [foi que algo] me incomodou naquela foto. E eu passei essa inquietação para os alunos, né? Aí, só partindo da foto eu falei: “Gente, eu quero primeiro que todo mundo olhe essa foto”. Aí, só para contextualizar, a foto eram dois avós brancos e os filhos também brancos, né? E eu falei: “Gente, alguma coisa incomoda? O que... vamos procurar aí? O que vocês estão achando? Aí eles viram tudo. [...] Mas eu passei minha inquietação: “Algo está me incomodando nessa foto. O que que é?”. Aí eles falaram várias coisas, mas lá, lá no fundo um aluno falou assim: “Professor, são só pessoas brancas, não tem uma pessoa preta aí, né?” E eu falei: “Isso não incomoda vocês?”. Aí eu já comecei a puxar essa discussão. Aí eu falei sobre a questão da representatividade, né? Isso ficou tão... essa aula foi tão legal que eles começaram a... eu não pedi, eles mesmos começaram a olhar o livro. “Professor, deixa eu olhar aqui agora nas outras coisas, fiquei curioso, será que tem tudo assim? Como assim, professor?”. Aí uma coisa também que eu amei dessa aula foi... A questão dos sorrisos dos avós, né? Eu falei: “Gente, esses sorrisos aí, branquinhos, bonitos... parecem dos avós de vocês?” [e eles responderam]: “Não, professor... a minha avó usa dentadura, um está sem dente, são amarelos.”. [E eu disse]: “Não representa minha avó também não”. (Dione Uester – MT)

Essa experiência demonstra como uma postura crítica frente aos materiais pode gerar discussões enriquecedoras, permitindo aos/às alunos/as conectarem o conteúdo apresentado com suas próprias vivências e contextos. Dione Uester – MT exemplifica como a reflexão crítica exige não apenas a criação de novos materiais, mas também um olhar questionador sobre os recursos já existentes. Ao comentar sobre a falta de representatividade em uma imagem de um livro didático, ele não apenas promoveu uma discussão enriquecedora com os/as alunos/as, mas também mostrou como os materiais podem ser ressignificados na prática pedagógica. Além disso, é interessante destacar que Dione Uester – MT propôs em sua pesquisa ¹⁴de mestrado uma discussão acerca do envelhecimento e o ensino de LI para pessoas acima dos 60 anos. Portanto, esse é um exemplo prático de como o participante estabeleceu um diálogo entre os conhecimentos adquiridos durante a sua formação crítica e o material empregado em sala de aula.

¹⁴ Pesquisa que investiga os sentidos construídos sobre a velhice e o ensino de inglês para/com pessoas 60+, com base nas experiências vividas em um curso de formação docente que reuniu alunas 60+ e licenciandas de Letras. O estudo buscou evidenciar a importância de desconstruir estereótipos e repensar práticas pedagógicas no ensino de línguas.

Assim, a prática de uma abordagem crítica em relação a materiais didáticos demanda que o/a professor/a não apenas utilize os materiais disponíveis, mas também reflita sobre eles, adaptando-os ao contexto da sala de aula e às vivências dos/as alunos/as, visto que:

Criar MDs do nada pode ser bastante laborioso, especialmente para iniciantes nessa prática e para quem nunca teve formação para tal tarefa. A estratégia de suplementar o MD disponível com procedimentos de orientação crítica pode ser de grande ajuda para educadores (Montenegro, 2022, p. 67)

Nesse sentido, a fala de Montenegro (2022) reforça a ideia de que nem sempre é necessário criar materiais didáticos do zero, especialmente diante das dificuldades enfrentadas por professores/as iniciantes ou sem formação específica para tal tarefa. Apropriar-se criticamente do que já está disponível, suplementando com estratégias pedagógicas que promovam uma orientação crítica, é uma alternativa viável e eficaz, como comenta Dione Uester – MT: “[...] eu partia do material, porque o material já tá ali, [...] então eu gastava o material que estava ali. Porque eu tenho que usar ele a meu favor”. Maria – DF, também compartilha de uma perspectiva similar:

Mas eu gostava de usar o livro didático por conta disso, porque eu achava que ele vinha pra me auxiliar. Então eu escolhia, às vezes eu pegava só a figura, só o texto, aí eu fazia outras perguntas. Porque você precisa utilizar. E é recurso que está lá e que ele custa muito caro. (Maria – DF)

Embora existam materiais didáticos que apresentam abordagens mais sensíveis à realidade dos alunos, como vimos nas experiências de Janaína – DF e Maria – DF, a eficácia desses materiais pode depender de como são utilizados em sala de aula. Como destacam os/as autores/as trazidos/as, materiais didáticos não são neutros e carregam consigo questões ideológicas e culturais, o que implica que, por mais que os recursos disponíveis possam trazer melhorias, é importante que o/a professor/a adote uma postura crítica diante deles. O simples uso de materiais que se alinhem com perspectivas mais inclusivas e diversas, sem reflexão crítica, pode não ser tão eficaz quanto esperado. Mesmo quando os materiais são distribuídos pelo Estado e abordam essa questão local, pode ser necessário adaptar e contextualizar o conteúdo, levando em conta as especificidades de cada turma e os desafios estruturais que envolvem o ensino, como apontado por Levi – GO.

Por outro lado, quando os materiais disponíveis não atendem às necessidades dos alunos ou não refletem uma abordagem crítica, dados aqui discutidos mostram que os/as professores/as podem utilizar esses recursos como ponto de partida para problematizações. Como relatado por Dione Uester – MT, a partir de materiais estereotipados, é possível fomentar discussões que permitam aos/as alunos/as refletir sobre as limitações desses conteúdos, promovendo um olhar

mais questionador sobre as representações culturais e sociais que estão presentes nos materiais didáticos. Essa postura ativa do/a professor/a, que vai além da simples aplicação dos materiais, é essencial para transformar o ambiente de aprendizagem, permitindo que os/as alunos/as se vejam e se reconheçam nos conteúdos abordados.

Portanto, acredito que a questão central evidenciada nesta discussão é que o/a professor/a, ao atuar de forma reflexiva e crítica, pode tanto maximizar o potencial dos materiais didáticos existentes quanto criar e adaptar conteúdos que sejam mais significativos para os/as alunos/as, estimulando a reflexão e a problematização. Essa prática não só valoriza a realidade dos/as alunos/as, mas também desafia as representações ideológicas que muitas vezes permeiam os materiais didáticos, promovendo uma educação mais inclusiva, contextualizada e crítica. Ela também evidencia a importância de se investir na formação crítica de professores/as de línguas, caso dos/as participantes deste estudo.

3.2 A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

O ensino de LI, como salienta Rajagopalan (2012), especialmente desde o fim da Segunda Guerra Mundial, passou por uma transformação significativa, deixando de ser visto como um bem cultural e se consolidando como uma das indústrias educacionais mais lucrativas do mundo. (Rajagopalan, 2012). Esse crescimento exponencial do ensino da LI está diretamente relacionado ao aumento da demanda global por aprendizado, o que resultou também em uma "demanda repentina de milhares e milhares de professores para ensiná-lo" (Rajagopalan, 2012, p. 69). Consequentemente, o autor comenta que o inglês deixou de ser apenas um patrimônio cultural para se tornar uma *commodity* amplamente valorizada e cobiçada.

Essa transformação reflete a mercantilização do ensino da língua, em que a LI é promovida como um produto indispensável para o sucesso profissional, como destaca Ferraz (2015):

A língua inglesa, comodificada e reduzida a um "produto" a ser adquirido, é vista pelos alunos como um "passaporte" (um capital simbólico e econômico) para inserção no mercado de trabalho e para conquista de melhores empregos e salários. Trata-se de uma realidade com a qual nós, professores, temos que lidar ao entrarmos em sala de aula e indagarmos por que os alunos estudam a língua inglesa. A maioria revelará que os objetivos estão ligados à ascensão profissional. (Ferraz, 2015, p. 64)

No entanto, essa abordagem gera uma série de implicações que precisam ser questionadas, especialmente em contextos de ensino público. Como já discutido no capítulo II,

o ensino de LI ainda enfrenta grandes desafios na educação pública. A transformação do inglês em uma *commodity*, como destacado por Rajagopalan (2012), é um desses desafios. Nesse contexto, Siqueira (2018) chama a atenção para a dificuldade de abordar a educação linguística de forma crítica, pois a língua inglesa foi apropriada por um sistema que privilegia sua comercialização:

Como línguas de poder e altamente valorizadas mundo afora se tornaram produtos de exportação dos seus antigos donos, a indústria do marketing, famosa por sua criatividade e oportunismo agressivo, transformou com muita eficiência o ensino de línguas em comércio. Daí a dificuldade de falar em educação linguística. (Siqueira, 2018, p. 203)

Essa mercantilização impacta diretamente as práticas pedagógicas, reforçando uma lógica de mercado que frequentemente desconsidera as necessidades e realidades dos/as estudantes. A visão do ensino mais como um produto a ser consumido do que um processo educativo significativo gera uma desconexão entre o que é ensinado e o que os/as alunos/as vivenciam. Assim, torna-se fundamental pensar em formas de subverter essa lógica, promovendo um ensino que valorize o papel social da língua e seu potencial transformador.

É importante destacar que essa mercantilização do ensino de LI está diretamente ligada às dinâmicas neoliberais. Com sua lógica mercantilista e foco na privatização, o neoliberalismo não apenas influencia a maneira como o ensino de línguas é estruturado, mas também reforça desigualdades estruturais ao reduzir a educação a uma mercadoria. Ferraz (2015) menciona que “discutir o neoliberalismo significa problematizar essa lógica que tem aprisionado o mundo com garras potentes e tem naturalizado disparidades sociais e práticas educacionais”, portanto, relacionar o neoliberalismo com o ensino de LI faz-se necessário ao considerar que essa abordagem tem influência em todos os âmbitos da sociedade (Ferraz, 2015).

No entanto, o autor ressalta que, ao propor essa discussão, é importante compreender que essa “filosofia econômica” (Ferraz, 2015) já está profundamente enraizada em nossa sociedade, e que cabe a nós, professores/as, buscar compreendê-la e encontrar brechas para atuar, apesar dessa dinâmica, pois “[...] se desejamos promover uma educação crítica de línguas, não podemos diminuir o fato de que o neoliberalismo constitui a base de nossas práticas sociais e, por isso, uma lógica naturalizada e difícil de ser questionada” (Ferraz, 2015, p. 64).

Um exemplo concreto da influência do neoliberalismo na educação está na vivência do participante Dione Uester – MT, que comenta sobre a sua dificuldade em lidar com um dos maiores desafios que enfrenta ao ensinar LI, a plataformização do ensino:

Você conhece a Education First? A Education First é uma plataforma, é [um] curso de inglês. [...] Você tem a plataforma, ele tem de 0 a 16 níveis, aí você faz atividades, módulos, etc. Ele, [o estado], comprou [um] login para cada aluno do Mato Grosso. O aluno é obrigado... o professor de inglês... é meio que obrigatório, a usar na sala de aula essa plataforma. Todas as escolas têm o Chromebook. [...] Os Chromebooks estão ótimos, assim. Estrutura, eu não posso reclamar de nada. A estrutura do Mato Grosso é perfeita. (Dione Uester – MT)

O uso da plataforma *Education First* está inserido no programa Mais Inglês, uma iniciativa do Governo do Estado de Mato Grosso conduzida pela Secretaria de Educação (SEDUC-MT). Conforme informações disponíveis no site da SEDUC-MT, o programa tem como objetivo “aperfeiçoar e potencializar o ensino da língua inglesa na rede pública estadual”. A plataforma passou a ser utilizada como parte do programa de ensino de LI do Estado a partir do ano de 2022.

Evangelista e Gonsales (2024) explicam como o neoliberalismo contribui para este movimento de plataformização do ensino, visto que esse modelo econômico “[...] também é uma força político-cultural importante a dar forma ao fenômeno cultural da plataformização, ao preconizar a redução dos investimentos estatais e a parceria com gestores privados” (p. 33). O caso trazido por Dione Uester – MT ilustra de forma prática o que Evangelista e Gonsales (2024) descrevem sobre a plataformização do ensino:

A plataformização no setor educacional se configura como um processo em que atores privados, já com experiência e domínio de mercado de outros tipos de plataformas digitais, passam a oferecer serviços de comunicação e gerenciamento de dados a instituições educacionais. (Evangelista; Gonsales, 2024, p. 19)

Considerando essa problemática, Dione Uester – MT menciona a sua dificuldade de relacionar a plataforma com a realidade de seus alunos/as:

Você já tem muita coisa pra fazer. O livro é tranquilo, mas é o da plataforma. Porque a plataforma é muito business, Ela é muito empresarial. O livro ainda está no cotidiano do aluno, né? [...] Tem alguma coisa ali que você consegue produzir sentido para o aluno. Agora, qual a produção de sentido, por exemplo, pra um aluno que está no nível 7, [e] na atividade final, ele [tem que se] candidatar a CEO de uma empresa? (Dione Uester – MT)

Silva e Couto (2024) corroboram essa discussão ao afirmarem que “a maioria dessas plataformas utilizadas educacionalmente é de propriedade corporativa, impulsionada por arquiteturas algorítmicas e modelos de negócios” (2024, p. 9). Ou seja, tais plataformas geralmente têm um foco empresarial e algorítmico, muitas vezes ignorando as necessidades e os contextos específicos dos/as alunos/as, priorizando lógicas de mercado em vez de abordagens educacionais contextualizadas.

Ferraz (2015), nesse sentido, reforça essa ideia ao afirmar que “os discursos de produtividade na educação estão relacionados a uma lógica neoliberal capitalista, na qual aprender significa produzir quantitativamente” (2015, p. 51). Assim, a centralidade em dados mensuráveis reflete uma lógica de mercado que desconsidera a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem e as especificidades do contexto educacional de cada estudante. Essa lógica, além de reduzir a educação a resultados numéricos, pode gerar uma competitividade entre escolas e até mesmo entre alunos/as, como relata Dione Uester – MT:

Você ganha dois certificados. A plataforma vai do 0 ao 16º. nível. Então, se você fizer todos os níveis, você ganha 16 certificados. [...] E é muita coisa, sabe assim? Não é pouca coisa. Aí... Aí ele tem todo o monitoramento disso toda segunda. [...] Tem essa competição interna de quem está na frente, é uma loucura. (Dione Uester – MT)

Outra dificuldade relatada por Dione Uester – MT é a discrepância nos níveis de aprendizado de cada aluno/a na plataforma, o que dificulta a busca por uma abordagem mais dinâmica, além de sua preocupação em não se tornar apenas um mediador da ferramenta:

Mas aí meu desafio era tipo assim, como cada [aluno/a] está em um nível, aí eu pegava alguma coisa tipo nível 3 e 4, só que eu tinha essa dificuldade, [porque] cada está num nível. Então eu estava com muita dificuldade de como lidar pra não deixar a plataforma pela plataforma, sabe? Tentar ressignificar algumas coisas ali, né? [...] Mas aí, como cada [aluno/a] está em um nível, às vezes que eu estou falando e o outro nem chegou ainda nesse nível, vai chegar. Eu não tenho o controle disso, sabe? [...] Eu gosto de aula dupla, eu sempre colocava. Os professores estavam colocando a aula dupla, chegavam lá, ligavam a plataforma e [...] ficavam lá olhando. (Dione Uester – MT)

O participante também comenta que, apesar das dificuldades, as aulas tinham aspectos positivos para os/as professores/as da plataforma, especialmente por contarem com docentes de diferentes regiões: “Essa parte eu gostava porque eram professores e tinha muito professor africano. Claro que tinham professores falantes nativos, mas tinha muitos não nativos dando aula. [...] Eu me identifico”. Ele ainda menciona outro aspecto que considerou interessante: “Mas o lado positivo, os melhores da plataforma ganham intercâmbio. Ano passado foram 50 alunos do estado todo [...] pra Londres”, algo que utilizava como motivação para engajar seus/suas alunos/as no uso da plataforma.

Entretanto, acredito que vale destacar que o uso de mecanismos de recompensa, como intercâmbios para os/as melhores alunos/as pode acabar também dialogando com a lógica neoliberal. Embora o intercâmbio seja motivador para alguns/as, reforça uma dinâmica de competição que beneficia os/as estudantes que têm maior facilidade para atender às exigências

da plataforma, perpetuando desigualdades. Como Silva e Couto (2024) argumentam, essas plataformas operam com base em modelos de negócios que frequentemente ignoram os contextos socioculturais dos/as alunos/as. Compreendo que o intercâmbio acaba servindo como uma estratégia de marketing para promover a plataforma como um produto.

Alinhando-se a isso, essa plataformização do ensino pode culminar na retirada da autonomia do/a professor/a, fazendo até mesmo com que o/a educador/a questione qual a sua função na sala de aula, como discorre Dione Uester – MT:

Eles estão monopolizando o ensino, estão deixando cada vez mais o papel do professor precarizado no sentido assim: ah, não vai precisar, tipo, por que que eu preciso estar ali? Eu preciso de alguém só pra monitorar se eles estão fazendo. E isso qualquer um pode fazer, entendeu? (Dione Uester – MT)

Com a língua sendo tratada como um produto, precariza-se ainda mais o papel do professor de LI, desconsiderando sua intelectualidade crítica. Essa lógica de mercantilização não apenas molda o ensino de LI, mas também impõe expectativas e estereótipos sobre quem ensina a língua. Essas imposições impactam diretamente a experiência dos/as professores/as, que muitas vezes precisam lidar com a pressão de atender a um modelo idealizado de profissional da área, desconectado das realidades vividas em seu contexto.

Como discutido no capítulo II, o ensino de LI na escola pública enfrenta um discurso que o caracteriza como desnecessário e ineficaz, o que faz emergir o discurso de que "inglês só se aprende em cursos privados", como comenta Ferraz (2015):

No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, entendo haver um discurso de que nas escolas públicas o ensino é "falido" e não forma alunos capazes de minimamente se comunicar na língua-alvo. Essa "tarefa" de "bem" ensinar a língua estaria restrita aos centros de línguas. (Ferraz, 2015, p. 58)

A fala de Ferraz (2015) ressoa com a experiência de Janaína – DF, que, ao mencionar ter trabalhado em um dos cursos de inglês mais conhecidos de sua região, percebeu que sua trajetória só era validada quando associada a essas instituições privadas, destacando o status que isso conferia à sua identidade profissional: “[...] parece que dizer: ‘Ah, eu sou professora da Casa Thomas Jefferson’ era uma validação, status”. Esse cenário reflete como o ensino público acaba sendo marginalizado em comparação aos centros privados, fazendo com que a trajetória de professores/as muitas vezes seja desvalorizada quando vinculada somente a instituições de prestígio. Nesse sentido, Janaína – DF comenta que, ao ser professora de inglês e compreender que o ensino da língua é bastante comercializado, ela se sente como um produto, assim como a LI. Porém, em sua fala ela expõe que não acredita poder ser a cara deste produto:

Porque eu acho que a língua inglesa é muito comercializada mesmo, e aí, às vezes, gente fica nesse lugar tipo, eu estou vendendo produto, né? E eu sou esse produto também, eu sou a cara desse produto. E aí, como que uma mulher negra, periférica, que nunca saiu do Brasil, agora eu já saí, mas enfim [...], como que eu posso ser a cara da língua? Eu não sou a cara da língua inglesa. Eu não sou. Eu sou isso, né? Eu sou uma mulher, uma mãe solo, ralando pra caramba, o dinheiro me falta. Eu não tenho... Eu não sou descolada [risos], eu não sou Instagramer, Youtuber, sei lá. Não é a minha cara, assim. Eu moro na Ceilândia, que é periferia do Distrito Federal. Sabe, eu passei a minha vida inteira andando de ônibus, agora que eu tenho carro. Meu carro quebrou dia desses e é uma despesa enorme. Enfim, não sou o glamour para vender a língua inglesa. Não tem nada a ver comigo. Não tem nada a comigo que sou negra, sou do candomblé... inglês? [risos]. Não é isso. Não é isso, eu não posso vender esse produto. (Janaína – DF)

O relato de Janaína – DF critica a imagem estereotipada de quem "vende" o inglês, uma figura que, em geral, carrega traços de privilégio social, econômico e racial. Ela, por ser uma mulher negra, periférica, mãe solo, do candomblé, sente-se distante dessa imagem idealizada que associa o domínio da LI ao glamour e ao sucesso econômico. Para a participante, sua realidade, marcada por desafios financeiros e sociais, a distancia daquilo que o mercado parece exigir como "a cara" do inglês. Ao se perceber fora desse padrão, ela questiona a comercialização da língua e seu papel dentro desse sistema, resistindo à ideia de que ela, enquanto educadora, deva representar um produto com o qual não se identifica. Esse discurso revela não apenas uma crítica à comercialização do ensino de línguas, mas também uma reflexão sobre a necessidade de reconhecimento das identidades diversas dos/as educadores/as, que são muitas vezes marginalizadas por um sistema educacional que prioriza estereótipos e padrões de sucesso desvinculados da realidade social de grande parte dos/das profissionais.

Já Levi – GO, mediante sua observação sobre os/as alunos/as que perguntam sobre a cultura norte-americana, evidencia o impacto de uma propaganda que reduz a LI a um símbolo de *status*, limitando sua diversidade cultural: “[...] existe uma propaganda muito forte [...] de que o inglês só vive nos Estados Unidos e talvez nos outros países ali da Europa. Os alunos vêm me perguntar, professor, mas nos Estados Unidos é assim?”. Os/as alunos/as, muitas vezes, devido a essa propaganda, acabam desenvolvendo a convicção de que nós, por sermos professores/as de inglês, sabemos tudo sobre os Estados Unidos; afinal, se nunca fomos para lá, a nossa competência pode ser colocada em xeque, como comenta Janaína – DF: “[...] ah, professora, você não tem carro? Como assim? Você nunca saiu do Brasil? Eu já saí não sei quantas vezes. E aí era muito desconfortável”.

A supervalorização do falante nativo em muito agrada a este mercado da LI, por questões ideológicas. Pennycook (2012), nesse aspecto, afirma que a luta pela legitimidade do/a

professor/a de LI não nativo/a tem sido uma batalha prolongada contra “[...] valores fixos, ingênuos e muitas vezes racistas dos educadores multilíngues.” (p. 77). Ou seja, criou-se uma ideia de que falantes nativos/as são considerados muitas vezes os/as melhores professores/as, e que aqueles/as que não são nativos/as precisariam tentar imitar o/a falante nativo/a (Pennycook, 2012).

Assim como Levi – GO aponta para o impacto de uma propaganda que restringe o inglês a um símbolo de status ligado à cultura norte-americana, Janaína – DF desafia essa visão ao enfatizar que o aprendizado da língua não deve apagar as origens ou identidades dos/as alunos/as.

Eu gosto quando eles perguntam como é que é... “Teacher, como é que é meu nome inglês?” Ai sempre tem o João falando... O meu é John. Eu falei, não, você nunca vai ser o John. Você é o João. Aqui, em qualquer lugar do mundo, você é o João. Quando você for para os Estados Unidos, para a Inglaterra, para a China, para onde você for, você sempre vai ser o João, que nasceu na Ceilândia, filho de mãe, funcionária doméstica. Não vai mudar. Isso não vai mudar as suas origens. Você tem que ter orgulho disso. Você está aprendendo inglês para ter orgulho disso em vários lugares do mundo, com várias pessoas. E não para, sabe, ser menos João e mais John. (Janaína – DF)

A fala de Janaína representa uma forma de resistência que vai além do simples ato de ensinar inglês, propondo uma reflexão sobre a identidade e o significado do aprendizado da língua. Ao refutar a ideia de que os/as alunos/as devem transformar suas identidades ao aprender inglês, Janaína desafia a perspectiva que vê a língua como mero produto para se adequar ao mercado, encarando-a, na verdade, como um instrumento de resistência e reafirmação de identidade.

No bojo dessa discussão, Loui – DF comenta sobre o quanto as expectativas impostas por essa forma de enxergar o ensino de LI como produto traz impactos diretos em sua relação com a LI, revelando que, até pouco tempo, ela nem cogitava dar aulas de inglês: “[...] o inglês para mim nunca foi uma possibilidade para que eu pudesse dar aula, sabe? Eu nunca pensei que eu daria aula de inglês”.

Janaína – DF relata uma experiência que, infelizmente, exemplifica como o racismo e preconceito podem se manifestar em sala de aula, quando uma aluna expressou desconforto pelo fato de Janaína – DF ser sua professora de inglês, sem conseguir articular claramente a causa, revelando uma expectativa não verbalizada de que o/a professor/a de LI deveria se adequar a um padrão específico, um padrão em que ela acreditava que Janaína – DF não se encaixava:

Chegou a acontecer até de uma aluna reclamar na coordenação. E a reclamação da aluna era, assim, lógico que era uma criança... ela não tinha vocabulário, ela não tinha repertório para explicar o que incomodava. Mas ela se incomodava de eu ser a professora dela. E na época, o que ela falou para a coordenadora foi que eu era "diferente das outras professoras". E aí foi reboliço, porque a coordenação se organizou para ficar observando as minhas aulas por algum tempo. Até que eles verificaram que não havia nada de diferente, de fora do padrão esperado. E me demorou também, foi processo meu para entender que eu tinha sofrido racismo, que eu tinha sofrido talvez uma questão de classe ali, enfim. (Janaína – DF)

Vale comentar que a postura da coordenação em relação ao caso de Janaína – DF pode ser vista como não acolhedora com a educadora, pois, como descreve a participante, ao invés de oferecer apoio e refletir sobre o desconforto expresso pela aluna de forma crítica, optou por monitorar as aulas da professora, buscando, possivelmente, justificativas para a reclamação. A situação ocorreu quando a participante trabalhava em um contexto privado e elitizado.

O acontecimento relatado por Janaína – DF me remete a duas situações trazidas por Curado, do Ó e Silvestre (2024), em que as autoras relatam situações que ilustram como alunos/as, muitas vezes, projetam suas visões estereotipadas e preconcebidas sobre os/as professores/as, baseando-se em marcadores de classe, raça e até mesmo na ocupação docente. Curado, do Ó e Silvestre (2024) comentam um caso em que um aluno fez uma observação de que uma professora "tinha cara de quem andava de ônibus", evidenciando como a imagem do/a professor/a está frequentemente atrelada a uma ideia de precariedade financeira ou a estereótipos que limitam a profissão. As autoras também trazem outra situação vivida por Garcia (2020), em que a professora relata ter ouvido que "não tinha cara de quem possuía uma bolsa da Louis Vuitton", "pois, de acordo com a pressuposição de um aluno, um/a professor/a não teria condições financeiras para tal aquisição" (Curado; do Ó; Silvestre, 2024, p. 25).

No caso de Janaína – DF, a aluna expressou seu desconforto em tê-la como professora, utilizando o argumento de que ela era "diferente das outras professoras", um comentário que, segundo Janaína, só foi compreendido posteriormente como um ato de racismo e preconceito de classe. Essa situação revela o impacto de uma visão estereotipada de quem é ou deveria ser um/a professor/a, reforçando expectativas elitistas que ignoram a diversidade presente na docência.

Diante das falas dos/as participantes e das discussões apresentadas, fica evidente que o ensino de inglês na escola pública ainda enfrenta desafios, muitas vezes reforçados por uma lógica mercantilista que reduz a língua a um produto a ser consumido. Essa lógica, como apontado por Rajagopalan (2012) e Siqueira (2018), transforma o ensino de LI em uma

commodity, distante das necessidades reais dos/as alunos/as e das demandas sociais. A experiência de Dione – MT, com a imposição da plataforma, exemplifica como essa plataformização do ensino pode precarizar o papel do/a professor/a e trazer desafios para a docência.

Ensinar inglês sob uma vertente de educação linguística crítica implica questionar essa condição de *commodity*, pois “[...] o trabalho com línguas deve ser visto e conduzido como uma tarefa política” (Siqueira, 2018, p. 203), a fim de superarmos a visão mercantilizada da língua e promovê-la de forma crítica e reflexiva. Como educadores/as e professores/as de LI, é importante compreender que o ensino de LI pode realmente não fazer sentido se aliado a uma visão mercantilista, mas pode se tornar mais significativo se partir de uma compreensão mais ampla e transformadora da educação. Encarar o inglês como uma possibilidade para a emancipação, para a reflexão crítica e para a ampliação de perspectivas culturais é uma forma de resistir às práticas que perpetuam exclusões e desigualdades. Embora desafiante, “a educação linguística pública é viável e as histórias de sucesso, embora poucas dentro de um universo tão grande, nos convencem de que é possível começarmos a pensar em mudança” (Siqueira; Anjos, 2012, p. 142).

Ao rejeitar a lógica mercantilista e ressignificar o ensino de LI, reforça-se a ideia de que o inglês na escola pública pode ser uma porta para novas possibilidades, para o pensamento crítico e para uma educação que realmente faça sentido tanto para os/as alunos/as quanto para os/as professores/as.

3.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E USO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Como se pôde perceber a partir das discussões realizadas até o momento, o ensino de LI e o uso de materiais didáticos de LI na educação básica enfrentam diversos desafios. No entanto, também surgem várias possibilidades significativas para transformar esse cenário, as quais emergiram nas conversas com os/as participantes e serão abordadas neste tópico.

Um dos desafios mencionados por grande parte dos/as participantes é a falta de tempo para poderem elaborar atividades, ou até mesmo criar materiais que estabeleçam uma identificação por parte de seus/as alunos/as, como comenta Maria – DF, ao afirmar que se pudesse, sempre produziria seus materiais:

[...] Eu adoro, se eu pudesse, eu assim, eu produziria tudo! Eu acho que é a parte do trabalho que mais gosto. Mas... não é viável no nosso dia a dia. Infelizmente, não é. A gente tem 10 horas de coordenação por semana, 30 horas em sala. Nessas 10 horas, [...] é sempre muito mais, você tem que corrigir prova, elaborar prova, participar das reuniões da escola.

De forma similar, Loui – DF também aborda essa questão, afirmando também que a falta de tempo prejudicava o seu processo criativo para a elaboração de materiais:

Só que o tempo é o pior dos... Como é que fala? (?) É, porque assim... Cara, a gente tem um monte de coisa pra preencher na escola, né? Um monte de papelada. [...]E aí a gente tem que fazer, por exemplo, diários, colocar as notas dos meninos e tal. Esse ano o meu diário foi abrir no final do primeiro bimestre, ou seja, eu gastei umas duas semanas só para mexer nesse trem e dando aula e mexendo nesse negócio, dando aula e mexendo nesse negócio. Eu não tinha mais criatividade nenhuma. (Loui – DF)

Levi – GO também corrobora essa discussão, afirmando que, antes de se tornar professor do estado, tinha mais tempo para elaborar seus materiais. No entanto, com a sobrecarga de trabalho, ele acaba tendo que escolher entre dedicar-se ao lazer ou à produção de material, como ele explica:

[...] Porque, por exemplo, hoje no estado eu (?) sobrecarga de trabalho, assim, sabe? Que... Ou às vezes eu opto por lazer, ou às vezes eu opto por organizar coisas que... sabe? E aí... Por exemplo, eu tenho 32 aulas no estado. Eu dou 32 aulas por semana. Minha carga horária é de 40 horas. Ainda tenho hora de atividade. Às vezes tem que fazer coisa de planejamento. Porque na escola pública a gente tem as demandas do governo, as provas. Então um dia pro outro, vai ter prova do SAEB¹⁵. Vai ter outra prova do governo. (Levi – GO)

Nesse contexto, Janaína – DF compartilha uma perspectiva semelhante, apontando que, devido aos imprevistos e mudanças frequentes nas escolas regulares, ela opta por não utilizar o livro didático:

Então não dá para você ficar preso a um calendário específico, um material específico. Acaba que eu não utilizo o livro didático, embora eu reconheça que é material que tem contemplado cada vez mais, eu tenho a impressão de que os livros didáticos contemplam cada vez melhor o contexto da escola pública. Mas ainda é uma coisa muito assim. É livro que ele é distribuído em nível nacional, o Brasil é enorme. Então assim, não é realista imaginar que esse livro realmente vai servir para todas as necessidades do meu contexto específico. (Janaína – DF)

Além dos imprevistos que afetam o processo de aula, Janaína ressalta que, devido à sua produção nacional, o livro didático não consegue atender às particularidades do seu contexto local. Loui – DF também opta por não utilizar os livros didáticos oferecidos pela

¹⁵ Sistema de Avaliação da Educação Básica.

escola, mas, em seu caso, ela prefere não os usar por considerar que o conteúdo não é adequado ao nível de inglês de seus/as alunos/as. Ela também comenta que não teve a oportunidade de avaliar os livros antes de sua seleção: *“Uma das coisas que eu acho muito, assim, que eu achei muito ruim, foi isso. A gente não teve a oportunidade de escolher os livros, [...] a gente não viu o material antes, quem escolheu foi a coordenação”*.

Somada à falta de tempo, outra questão levantada pelos/as participantes foi a falta de condições para elaborarem o seu próprio material. Nem sempre os/as professores/as terão condições para produzir o próprio material, levando em consideração que *“[...] professor que é criador de material didático também precisa ter vivência, precisa sair da zona de conforto dele porque senão o material também vai ser o espelho dele, o espelho do olhar dele”* (Levi – GO) Essa questão também foi levantada por Maria – DF: *“[...] então, vou produzir meu material? Beleza, mas eu tenho condições de produzir o material, tempo, energia, dinheiro, porque tem tudo isso, né?”*.

No caso de Levi – GO, ele acaba tendo que lidar também com a falta de recursos pelo fato de não existirem livros didáticos para todos/as os/as seus/as alunos/as:

O livro didático também chegou. Mas aí não tem para cada aluno. Cada sala tem 30 livros, por exemplo, aí... Eu falo cada sala, mas por exemplo, o sétimo ano, existem três sétimos anos, aí existem só 30 livros. Então vai para o sétimo A, sétimo B, sétimo C... Então volta e meia tem gente batendo na sua porta, que fala: “Posso pegar o livro?”. (Levi – GO)

Os/as participantes também relataram que, ao tratar questões sociais, como raça, etnia, classe social, gênero, dentre outros, um dos desafios enfrentados em sala de aula é mediar esses assuntos sem deixar que os/as alunos/as, ou até os/as próprios/as professores/as se sintam pessoalmente atacados, como descreve Dione Uester – MT, ao comentar sobre uma aula em que abordou o racismo em sala, e obteve certa resistência por parte de alguns/as alunos/as, que chegaram a dizer que racismo não existia: *“Mas tem que respirar e falar, olha, eu estou como mediador, não posso levar pro pessoal. [...] O desafio é você saber lidar, como eu te falei, você não perder a cabeça”*. Maria – DF também compartilha desse sentimento ao relatar uma aula em que trouxe a temática do trabalho doméstico e um de seus alunos a mandou *“ir lavar panela”*:

Aí eu lembro que ele [reclamou de] alguma coisa, aí eu só respondi assim: “Não, mas não é assim”. Inclusive, porque, por exemplo, na periferia, não só lá, mas é uma realidade que, em muitas casas lá são mulheres que são as chefes de família. [...] Aí eu falei algo nesse sentido, Aí [...] ele não tinha mais pra onde correr. Eu falei, é, a gente tá falando disso, mas olha aqui, quantos de vocês têm a mãe como chefe de família e tal? Aí ele não tinha pra onde correr e me mandou lavar panela, sabe? (Maria – DF)

Sendo assim, Maria – DF comenta que acredita que estabelecer diálogos de maneira respeitosa e sem levar para o lado pessoal pode ser um desafio: *“Eu acho que esse também é grande desafio do nosso tempo em geral. [...] Com agressividade, com nervosismo, você não consegue dialogar com o outro, então eu acho que isso é um grande desafio... saber dialogar com os alunos e saber mediar os diálogos entre eles.”*

Além da questão da resistência por parte de alguns/as alunos/as ao tratar temáticas do tipo, como questões sociais, raça, etnia, gênero, dentre outras, alguns/as participantes temem ao tratar destes assuntos por conta da gestão escolar e até mesmo dos pais ou dos responsáveis por seus/as alunos/as, como relata Dione Uester – MT: *“Eu já estava preparado para algum pai me chamar pra discutir essas questões, né? Mas não aconteceu. Eu fiquei até... assim... surpreso”* (Dione Uester – MT). Loui – DF também compartilha deste receio:

Porque assim, lá na minha escola eu tenho uma coordenadora que fica atrás de mim o dia inteiro, tipo vendo minha aula e tal, ela entra na sala às vezes, não é que ela fique grudada nela, mas ela entra na sala, viu? Outra coisa que me amedronta, e me deixa com medo, [...] eu tô vivendo na sala de aula, tô passando minhas matérias, mas com medo horrível de alguma hora chegar alguém e eu ser mandada embora. (Loui – DF)

Acredito que vale ressaltar que Loui – DF está em seu primeiro ano de carreira, em uma vaga temporária. Neste primeiro ano, para além dos desafios da sala de aula, ela precisou lidar com uma situação bastante delicada: um atentado em sua escola, como trouxe em sua apresentação: *“Esse é um desabafo de uma professora que precisou lidar com um invasor na escola e ficar trancada por duas horas esperando a polícia resolver o caso. A educação não se faz com medo. E essa tem sido a sensação”*. Sendo assim, Loui – DF traz uma perspectiva um pouco diferente dos/as outros/as participantes por estar em seu primeiro ano de carreira, enquanto os/as outros/as estão em sala de aula há mais tempo. Loui – DF menciona em nossa conversa, ao lembrar de um texto de Paulo Freire, que acredita que os primeiros 5 anos de carreira de um/a professor/a são os mais difíceis:

Eu lembro que tinha um texto do Paulo Freire, eu não lembro qual, mas eu lembro que ele falava assim: [...] os cinco primeiros anos do professor, da professora, são os mais difíceis. E eu acho que é justamente por isso, porque essa pessoa que tá incomodada... que quer realmente, que vê sentido na educação e que quer que os alunos dela vejam esse sentido também, ela quer mudar. (Loui – DF)

A fala de Loui – DF mostra que, apesar de estar em seu primeiro ano, ela vê uma perspectiva de mudança e transformação em sua prática docente. Ela reconhece a importância da reflexão constante sobre o seu papel como educadora e a necessidade de adaptar sua atuação

diante dos desafios que enfrenta, especialmente considerando a realidade difícil em que se encontra, refletindo uma visão crítica sobre a educação, na qual não se trata apenas de ensinar determinado conteúdo, mas de transformar o ambiente escolar e impactar positivamente a vida dos/as alunos/as, mesmo diante das adversidades.

Diante desses desafios vivenciados pelos/as participantes, acredito que a agência docente pode ser uma possibilidade para superá-los. De acordo com Landim (2022), a agência docente, quando realizada de forma crítica, pode ser entendida como a capacidade de professores/as de agir de forma intencional, crítica e transformadora em seus contextos de ensino.

A autora destaca ainda que a agência docente não se resume a uma habilidade individual, mas constitui um processo que emerge das interações entre os diversos agentes no ambiente escolar: “A agência docente, portanto, não é uma competência individual que independe do contexto, mas dele emerge e é profundamente movida pelas relações com os demais agentes desse contexto” (Landim, 2022, p. 264). Ela permite que educadores/as não apenas reproduzam práticas e regras existentes, mas também as transformem, atuando como agentes de mudança em seus contextos. Nesse sentido, enxergo a adaptação de materiais didáticos disponíveis, a escolha de outros materiais ou até mesmo a não utilização desses materiais como uma forma de agência docente que gera a possibilidade de resignificação desses materiais que, muitas vezes, não se conectam com a realidade de nossos/as alunos/as, como ressalta Janaína – DF:

[...] Mas eu sempre crio uma coisa nova. Eu sempre mudo alguma coisa e eu gosto disso. Eu acho que o material didático, quando a gente pega aquele livro, vamos lá... Ele é tão estático, né? E, do mesmo jeito desde sempre, aquele material... EU aprendi inglês com aquele material há 20 anos atrás, não é possível que esse material ainda seja o “bambambam”, não dá! Eu não posso acreditar, eu não posso aceitar que o material que eu aprendi inglês com ele há 20 anos atrás... ainda seja a melhor possibilidade para menino que é totalmente diferente de mim num contexto totalmente diferente daquele que eu... que talvez... assim... funciona? Talvez funcione, mas... eu... eu não quero, sabe? Eu quero me colocar também, eu acho que as pessoas... Aprender só tem sentido se a gente puder ser quem nós somos no processo de aprendizagem. Então, eu não vejo, eu não tenho tesão como professora, eu não tenho tesão nenhum em pegar material de 20 anos atrás e dar aquela aula como se aquilo fosse ótimo. Sem imprimir nada de mim naquilo. Não me interessa, não é isso que eu quero fazer, não é essa a profissional que eu quero ser. E eu não acho que é isso que as pessoas merecem. Acho que as pessoas merecem conexões reais quando elas vão na escola. (Janaína – DF)

A fala de Janaína – DF exemplifica o conceito de agência docente discutido por Landim (2022). Ao questionar a relevância e a adequação de materiais didáticos que

permanecem inalterados por décadas, Janaína – DF demonstra como sua prática se distancia da simples reprodução de conteúdos estáticos e busca imprimir significado às suas aulas. Nesse movimento, ela não apenas reflete sobre os conteúdos que apresenta, mas também se coloca como parte ativa do processo educativo, imprimindo sua identidade e visão na construção de aulas mais conectadas com a realidade e as necessidades de seus/as alunos/as. Essa postura evidencia que o ensino vai além da aplicação de um material pronto; é um ato de resistência e transformação que valoriza o sentido de estar na escola.

Ao falar sobre "se colocar" no processo de ensino, Janaína – DF destaca a importância de reconhecer que a escola deve ser um espaço de autenticidade e conexão. Para ela, o aprendizado só faz sentido se permitir que professores/as e alunos/as sejam quem realmente são, sem se limitarem a reproduzir conteúdos pré-definidos que muitas vezes ignoram os contextos locais. Essa valorização do sentido de estar na escola resgata a ideia de que a educação não é apenas transmissão de saberes, mas também um encontro entre subjetividades, onde as pessoas podem construir, questionar e aprender juntas.

Dessa forma, a prática de Janaína – DF não apenas ilustra a potência da agência docente como meio de tornar o ensino de LI mais significativo e humano, mas também reforça a relevância de uma educação que promova conexões reais, respeite as identidades de todos/as os/as envolvidos/as e reconheça a escola como um lugar de transformação e pertencimento.

Enxergo outro exemplo prático de agência docente no relato de Levi – GO, que busca fazer uma aula dinâmica, utilizando-se de recursos diferentes sempre que possível, ressaltando que seus/as alunos/as gostam das aulas diversificadas:

Eles gostam. Eu já percebi e eles mesmos já falaram. As aulas de inglês são diversificadas. Porque toda aula eu sempre às vezes tento trazer coisas diferentes. Às vezes eu penso, nossa, na última aula eu usei o dicionário, nessa aula eu vou utilizar o livro didático, nessa aula aqui eu vou usar a lousa, nessa aula eu vou usar o som, vou fazer isso daqui. Então, eu tenho usado materiais diferentes, aí utilizando materiais diferentes eu consigo dar aulas diferentes também, sabe? Então, eu tenho feito isso, sabe? Então, eu consigo, por exemplo, lembrar o que eu fiz na aula anterior com tal turma. Então, vou tentar fazer uma aula um pouco diferente. (Levi – GO)

Maria – DF também compartilha uma vivência parecida ao destacar que seus alunos/as sempre preferem quando suas aulas são diversificadas e fogem do convencional: “[...] mas quando você faz algo assim, que é diferente dessa expectativa que a escola oferece, geralmente eles ficavam felizes, mais entusiasmados pra participar”. Siqueira e Anjos (2012) fortalecem

essa perspectiva ao afirmarem que aulas tradicionais “baseadas em exercícios gramaticais e a gramática aparece como o que eles menos gostam de fazer” (p. 132).

Em vista disso, também enxergo outro exemplo de agência docente quando Janaína – MT emprega diferentes técnicas para conseguir atingir seus objetivos com seus/as alunos/as. Além disso, ela comenta sobre questionar a sua práxis e o que a torna, de fato, uma boa professora:

Eu posso dizer pra você que na minha aula tem técnicas consideradas muito retrógradas [...] e eu super acho que funciona. Enfim, e é isso. Eu fui experimentando, eu fui me desprendendo da coisa de: tem que fazer, essa é a melhor forma de ensinar inglês, essa é a melhor forma... Um bom professor de inglês faz assim. Fui me desprendendo dessas noções do que bom professor faz, do que bom aluno tem que fazer, do que é uma boa aula de inglês. (Janaína – DF)

Nesse contexto, em busca de oferecer uma aula mais atrativa e com uma vertente crítica, Dione Uester – MT utiliza-se de brechas para poder trabalhar com questões que considera importantes, por exemplo, ao comentar sobre uma aula em que pôde discutir questões de racismo: “[...] então era muito, é muito legal, sabe, pegar essas questões aí que pra mim, né, entram no ensino crítico, né? Então eu tô ensinando uma língua ali, verbo modal e eu tô contexto, e tô tentando, né, entrar ali na brecha para falar sobre questão do racismo”. No caso de Dione Uester – MT, a abordagem do racismo dentro de um conteúdo de gramática, como os verbos modais, exemplifica como essas brechas podem ser aproveitadas para inserir no ensino de LI discussões sociais relevantes.

Agir por meio de brechas, como pontuado por Duboc (2012), possibilita que o ensino vá além da mera transmissão de conteúdos linguísticos, promovendo reflexões que conectam os/as alunos/as a questões que fazem parte de suas realidades ou que os/as desafiam a pensar criticamente sobre diferentes contextos.

Janaína – DF também traz outra possibilidade interessante para tornar as aulas de LI mais atrativas e significativas: a interdisciplinaridade. Ela relata uma situação que exemplifica como dialogar com outras matérias e acontecimentos da escola pode transformar uma aula de vocabulário em algo muito mais concreto e que faça mais sentido para seus/suas alunos/as:

Eu vou te dar exemplo do trabalho que eu fiz esse bimestre, né? Agora o bimestre está se encerrando na escola. A gente está iniciando hoje, inclusive, à tarde, a abertura dos jogos interclasse. Aí semana que vem é a semana de jogos interclasse. E eu resolvi fazer o segundo bimestre todo voltado para esse trabalho com os esportes e com a saúde. Então, eu ensinei o tema do bimestre era Healthy Habits. E aí dentro disso, a gente conversou sobre a

alimentação saudável, ensinei as comidas, a gente conversou sobre esportes mesmo, né? Eles aprenderam os nomes dos esportes, aprenderam collocation, qual esporte que a gente usa, play, do, go swimming, go running. A gente trabalhou isso, trabalhamos os imperativos de regras, as regras dos esportes. Então eu acho que fazer dessa forma é mais prazeroso. (Janaína – DF)

Ao dialogar com outros componentes curriculares e eventos escolares, Janaína – DF demonstra como o ensino de LI pode ir além da sala de aula, promovendo a conexão entre diferentes saberes e práticas. Essa estratégia, além de reforçar o aprendizado da língua, cria um ambiente em que os/as alunos/as conseguem visualizar o inglês de forma prática e integrada à vida cotidiana. A interdisciplinaridade, nesse sentido, surge como uma possibilidade para superar o desafio de tornar as aulas mais significativas, transformando conteúdos que poderiam parecer abstratos em algo concreto e prazeroso para os/as estudantes.

Conforme exposto, este capítulo teve como objetivo abordar, a partir das perspectivas e vivências dos/as participantes e dos/as autores/as, questões relacionadas aos materiais didáticos de LI, o ensino de LI e os desafios e possibilidades para lidar com esses materiais e com o ensino de LI.

No primeiro tópico abordei os materiais didáticos sob perspectivas críticas, discutindo como esses materiais muitas vezes são moldados para atender a demandas mercadológicas em detrimento de uma abordagem mais significativa e contextualizada para os alunos/as, trazendo a adaptação de materiais didáticos como uma possibilidade de mudar esse cenário.

No segundo tópico, discorri sobre a ideia de LI como mercadoria, destacando como o ensino de LI tem se tornado uma *commodity*, o que leva à plataformação do ensino, um fenômeno identificado como um grande desafio na atualidade.

Por fim, no terceiro tópico, discuti os desafios enfrentados e as possibilidades exploradas pelos/as professores/as ao lidar com materiais didáticos de LI, mostrando como, apesar das dificuldades, existem alternativas para trabalhar esses materiais de maneira crítica, desconstruindo a visão mercantil da língua e oferecendo aos alunos/as uma aprendizagem mais significativa.

Assim, o capítulo se propôs a compreender, por meio das perspectivas dos/as participantes, como superar os obstáculos impostos pela mercantilização da língua e como os/as educadores/as podem contribuir para um ensino de LI mais transformador, explorando de forma crítica, principalmente materiais didáticos. Ao final, discutimos algumas possibilidades de

aprimoramento desse ensino, com base nas vivências e sugestões apresentadas, a fim de ilustrar alternativas para uma educação mais crítica e contextualizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender como professores/as de inglês da educação básica, integrantes da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (DGP/CNPq), percebem suas trajetórias e práticas com perspectivas críticas de educação linguística e como compreendem os materiais didáticos utilizados em suas aulas. Nesse sentido, optei por uma abordagem qualitativa-interpretativista, que me permitiu estabelecer conexões entre as falas dos/as participantes, as reflexões dos/as autores/as e minhas próprias percepções, valorizando as experiências, os contextos e as perspectivas compartilhadas ao longo da pesquisa.

O presente estudo submeteu-se a duas perguntas de pesquisa. A primeira – *Como professores/as de inglês da educação básica, integrantes da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (DGP/CNPq), compreendem suas trajetórias e práticas com perspectivas críticas de educação linguística?* – revelou que essas trajetórias são marcadas por desafios, mas também por um desejo constante de transformação e ressignificação de suas práticas. As falas dos/as participantes indicaram que o contato com as perspectivas críticas ocorreu em momentos distintos de suas carreiras, geralmente vinculados a experiências de formação, inicial ou, como na maioria dos casos, continuada mostrando a importância de uma formação crítica de professores/as de línguas. Observei que, embora essas práticas ainda enfrentem resistência e limitações institucionais, muitos/as professores/as enxergam as perspectivas críticas como fundamentais para incorporar a realidade e as identidades de seus/as alunos/as ao processo de educação linguística.

A segunda pergunta de pesquisa – *Como esses/as professores/as compreendem os materiais didáticos que usam em suas aulas?* – trouxe à tona a complexidade que envolve o uso de materiais didáticos no ensino público. Os/as participantes apontaram limitações relacionadas ao tempo escasso e à falta de recursos para produzir ou adaptar materiais, além de críticas à inadequação dos livros didáticos ao contexto local. Apesar disso, suas falas

evidenciam um esforço constante de ressignificação dos materiais disponíveis, buscando alinhar o conteúdo às necessidades de seus/as alunos/as sob um olhar crítico.

De forma geral, os resultados indicam que as trajetórias e práticas dos/as professores/as participantes são permeadas por desafios institucionais, pedagógicos e pessoais, mas também por uma agência docente que lhes permite enfrentar essas dificuldades de maneira transformadora. Ao mesmo tempo, os materiais didáticos, embora essenciais, nem sempre atendem às expectativas de professores/as e alunos/as, o que demanda uma postura reflexiva e crítica em relação ao seu uso.

Em relação às limitações desta pesquisa, destaco dois pontos principais. O primeiro refere-se ao roteiro das perguntas utilizadas durante as conversas com os/as participantes. Durante a análise do material empírico, percebi que poderia ter formulado questões adicionais que aprofundassem aspectos específicos das perspectivas críticas e materiais didáticos, como a compreensão dos/as participantes sobre o conceito de perspectivas críticas e materiais didáticos, permitindo dialogar com maior riqueza alguns temas que emergiram ao longo das discussões feitas durante a análise.

O segundo ponto diz respeito à quantidade de participantes envolvidos/as na pesquisa. Embora as contribuições dos/as professores/as tenham sido extremamente valiosas, acredito que ampliar o número de participantes poderia ter enriquecido ainda mais os resultados, trazendo uma diversidade maior de perspectivas, especialmente do Estado de Goiás e do Mato Grosso.

Como sugestões para futuras pesquisas, considero relevante investigar mais a fundo a questão da plataformização das escolas, tema que se mostrou recorrente nesta pesquisa e que possui implicações significativas para o ensino de língua inglesa e para a educação pública de forma geral. Estudos que explorem como essas plataformas influenciam as práticas pedagógicas e o papel do/a professor/a podem oferecer discussões importantes para uma compreensão crítica do ensino em contextos escolares cada vez mais tecnológicos e mediados por lógicas de mercado.

Este estudo reforça a relevância de refletir criticamente sobre o ensino de LI nas escolas públicas no nível da educação básica. Ao dialogar com as relações entre LI, educação e sociedade, a pesquisa evidencia o caráter interdisciplinar do Programa Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT). Além disso, a pesquisa contribui para a linha de pesquisa em Linguagem e Práticas Sociais ao aprofundar as discussões sobre as relações

entre linguagem, educação e sociedade, destacando como o ensino de línguas pode se configurar como um espaço para questionar desigualdades, promover reflexões críticas e construir práticas pedagógicas que dialoguem com os contextos socioculturais dos/as alunos/as.

As conversas com os/as participantes não apenas contribuíram para os objetivos deste estudo, mas também proporcionaram momentos de reflexão e aprendizado que, certamente, me fizeram refletir sobre o ensino de LI e a pesquisa acadêmica, como pontuado por Janaína – DF:

[...] obrigada por me permitir participar um pouco desse processo. A pesquisa é muito mais do que o diploma, o título de mestre que você vai receber. A pesquisa é realmente potencial de transformação para você, para mim que estou participando agora. Porque também o que eu falei aqui hoje me transforma [...]. Não é só, eu sentei aqui para ajudar a Vivian na pesquisa dela. Não, é momento para mim também de relembrar, refletir, rememorar, reconectar com tudo aquilo que me transforma quem eu sou. (Janaína – DF)

Essa fala ressoa de forma significativa com minha experiência ao longo deste percurso. As trocas com os/as participantes lembraram-me constantemente de que a pesquisa não é apenas um processo individual, mas uma construção coletiva, onde todos/as aprendem, ensinam e se transformam. Falas como as de Janaína – DF, Levi – GO: “[...] agora conversando com você eu estou refletindo [...]” e Loui – DF: “[...] na verdade, estou chegando na conclusão agora conversando com você [...]” revelam que os/as participantes também vivenciaram momentos de reflexão ao longo do processo. Ao me reconectar com as trajetórias, práticas e pensamentos desses/as professores/as da Rede Cerrado, fui inspirada a repensar minha própria prática.

Acredito que esta pesquisa também contribui para o fortalecimento da Rede Cerrado, ao evidenciar a relevância desse grupo de estudos e de professores/as que atuam na escola pública, trazendo suas perspectivas e vivências para o centro da discussão. Essa aproximação entre a academia e a prática docente reforça o valor das iniciativas locais na construção de uma educação mais crítica e significativa.

Além disso, espero que o potencial de impacto desta pesquisa vá além de suas páginas. Como mencionou Janaína – DF, “a gente nem sabe o que as nossas pesquisas vão fazer depois que elas estiverem publicadas, né?”. Acredito que o diálogo iniciado por este trabalho poderá inspirar outros/as professores/as, provocar novas reflexões e, possivelmente, influenciar práticas de ensino e futuras pesquisas, em especial, no tocante à formação de professores/as de língua inglesa e línguas em geral.

REFERÊNCIAS

- CANDAU, V. M. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.
- CANDAU, V. M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, 2020. p. 678-686.
- CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação Educação: História, Política, São Paulo, 2007.
- CURADO, E. T. T.; do Ó, J. G.; SILVESTRE, V. P. V. Professora, você tem cara de quem anda de ônibus: momento crítico em uma aula de inglês na educação básica. In: SIMÕES, A. V.; RODRIGUES, O. S.; MOREIRA, G. O.; FREITAS, C. C. de. (orgs.). **Comunicação, Cultura e Sociedade: diálogo lusobrasileiro sobre os desafios do século XXI**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2024. p. 19-30.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The landscape of qualitative research**. 4th ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2018.
- DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de São Paulo (USP), São Paulo, 2012.
- DUBOC, A. P. M. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 11-24.
- EVANGELISTA, R. de A.; GONSALES, P. A plataformação da educação no Sul Global e seus laços com os atores do capitalismo de vigilância. In: ALVES, L.; Lopes, D. (orgs.). **Educação e plataformas digitais: popularizando saberes, potencialidades e controvérsias**. Salvador: EDUFBA, 2024. p. 17-37.
- FERRAZ, D. de M. **Educação Crítica em Língua Inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos**. Curitiba: CRV, 2015.
- GOVERNO DO ESTADO DO MATO GROSSO. **Mais Inglês**. Disponível em: <<https://cos.seduc.mt.gov.br/formacoes>>. Acesso em: 2 dez. 2024.
- GRAY, J. **Critical Perspectives on Language Teaching Materials**. London: Palgrave Macmillan, 2013.
- JORDÃO, C. M. No Tabuleiro da Professora Tem.... Letramento Crítico? In: Dánie Marcelo de Jesus; Divanize Carbonieri. (orgs.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**:

outros sentidos para a sala de aula de línguas. 1. ed. Campinas: Pontes Editores Ltda, 2016, v. 1. p. 41-56.

JORGE, M. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. de. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola editorial, 2009. p. 161-168.

LANDIM, D. S. P. **O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas**: desafios e possibilidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

MACKEY, A.; GASS, S. Common data collection measures. In: _____. **Second language research**: methodology and design. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 43-99.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SIQUEIRA, D. S. P.; SCHEYERL, D. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EdUFBA, 2012. p. 357-378.

MOITA LOPES, L. P. da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, vol. 10, n. 2, 1994.

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre Discursos e Práticas. 2. ed. Campinas: Ed Pontes, 2015. p. 31-50.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 263-276

MONTENEGRO, P. C. F. **Por uma abordagem crítica na elaboração e uso de materiais didáticos**: uma experiência (trans)formadora. 2022. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

OCAÑA, A. O.; LÓPEZ, M. I. A. **Hacer decolonial**: desobedecer a la metodología de investigación. Hallazgos, Bogotá, v. 16, n. 31, p. 147-166, ene.-jun.2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2019.0031.06>. Acesso em: 15 set. 2023.

OLIVEIRA, A. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural: na fronteira com a prática de ensino. In: SIQUEIRA, D. S. P.; SCHEYERL, D. (orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EdUFBA, 2012. p. 191-212.

PAIVA, V. L. M. de. O História do Material Didático. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.17-56.

PENNYCOOK, A. **Language and Mobility**: Unexpected Places. Multilingual Matters, 2012.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: A critical (re-)introduction**. 2nd edn. Abingdon: Routledge, 2021.

PEREIRA, A. L. O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 35, p. 7-19, 2000.

PEREIRA, A. L. Construção de criticidade em espaços de atuação religiosa, política e acadêmica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 47-57.

PEREIRA, A. L. Esforços decoloniais na (trans)formação docente. **Revista Educação em questão** (online), v. 62, 2024. p. 1-24.

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. Apresentação. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 5-9.

PESSOA, R. R.; SILVA, K. A. da.; FREITAS, C. C. de. (orgs.). **Praxiologias do Brasil Central sobre Educação Linguística Crítica**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2021.

PRODANOV, C. C., & FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

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

RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SIQUEIRA, D. S. P.; SCHEYERL, D. (orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. v. 1. p. 59-82.

TILIO, R., & ROCHA, C. H. (2024). **Educação linguística crítica para a transformação social radical: discussões sobre letramentos, criticidade e afeto em tempos de barbárie**. In: *SciELO Preprints*.

SABOTA, B. Do meu encontro com a educação linguística crítica ou de como eu tenho revisitado meu fazer docente In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 59-68.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (org.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018. p. 21-40.

SILVA, M. D. R. da. **Ateliê pedagógico: construções de materiais didáticos na formação crítica de professores/as de língua inglesa**. 2022. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação,

Linguagem e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas - Nelson de Abreu Júnior, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis-GO., 2022.

SILVA, P.; COUTO, E. S. Plataformização da aprendizagem e o protagonismo de humanos e não humanos nas práticas pedagógicas. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469839146>. **Educação em Revista**. v. 40. p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/VvTjB3xrZGjffRvcgdyMHhQ/?lang=pt>. Acesso em: 10 de dez. de 2024.

SILVESTRE, V. P. V. **Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas**: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2016.

SILVESTRE, V. P. V.; SILVA, M. D. R.; SABOTA, B. Materiais didáticos de língua estrangeira sob o viés das perspectivas críticas na educação linguística: um estudo pela ótica dos três mundos. **Revista Línguas & Letras**, [s.l.], v. 20, n. 46, p. 46-64, 2019. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/22040/pdf>>. Acesso em: 10 de mar. de 2024.

SILVESTRE, V. P. V. Gênese de uma trajetória em curso na formação crítica de professoras/es de inglês. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (orgs.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 251-261.

SIQUEIRA, D. S. P. O papel do professor na desconstrução do ‘mundo plástico’ do livro didático de Língua Portuguesa. In: BARROS, S. M. de; ASSIS-PETERSON, A. A. de. (orgs.). **Formação crítica de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 225-249.

SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SIQUEIRA, D. S. P.; SCHEYERL, D. (orgs.) **Materiais didáticos: para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. v. 1. p. 313-353.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. DOI: 10.5212/MuitasVozes.v.1i1.0009. **Muitas Vozes**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/3607>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

SIQUEIRA, D. S. P. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil**: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 199-210.

APÊNDICE A – Amostra de transcrição das conversas

Vivian: Então, Janaína, pra começar a nossa conversa, eu queria te pedir pra me dar uma contextualização da sua história como professora de língua inglesa. Queria entender mais sobre a sua trajetória, como que você chegou até a Janaína de hoje como professora de língua inglesa. Se você puder me dar uma contextualização.

Janaína: Eu acho que a minha história como professora de língua inglesa, ela começa lá quando eu era aprendiz de língua inglesa, né? Eu comecei a aprender inglês já pensando que eu poderia dar aula de inglês porque no contexto que eu me inseri ali, é, eu estava com meus 15, pouco antes dos 15 anos, uns 13, 14, talvez. E eu já pensava que eu precisava ter uma fonte de renda, né, pra mim assim.

A minha família sempre foi classe média, mas eu sentia, assim, necessidade de ter algumas coisas que a gente não tinha acesso e que eu pensava que eu não precisaria pedir para os meus pais, enfim. Queria ter a minha própria renda. aí, entrei... Então eu tive a oportunidade de conseguir uma vaga no Centro de Línguas aqui no Distrito Federal. Nós temos na rede pública, talvez você já tenha conhecimento de como funciona. Nós temos o Centro de Línguas, né, não tem vagas para todo mundo, mas eu fui contemplada como uma vaga e comecei a estudar inglês já pensando que quando eu finalizasse o curso eu ia dar aula de inglês. Então eu já tinha meio que esse objetivo, mas eu não queria ser professora de inglês pra sempre, não era assim uma carreira era uma coisa tipo, primeiro emprego era pra sempre [rs].

E aí eu fui estudando inglês fui gostando fui né fui, realmente me interessando, fui percebendo também que aquilo não estava só me dando acesso que eu imaginava de ter emprego jovem e já ter um dinheirinho, mas estava me dando acesso a outras coisas, estava me enriquecendo como pessoa também. Então, aí eu comecei a gostar das músicas, das séries, filmes e aí todo esse universo, eu fui me encontrando também nesses espaços, e quando chegou a minha época de vestibular eu já estava terminando o curso e aí eu resolvi fazer letras inglês.

E aí, bom, aí eu já sabia, né, que eu ia ser professora. Na verdade, eu acho que eu ainda tinha algum lugar de mim eu ainda pensava, não, mas eu posso trabalhar com revisão de texto. Talvez não na sala de aula, propriamente, né? Mas quando eu estava no segundo semestre da faculdade, aí eu finalizei o meu curso de inglês.

E na escola que eu tava fazendo, eu comecei no Centro de Línguas, em determinado momento, quando eu tava no ensino médio, eu perdi a minha vaga no Centro de Línguas, porque aí eu fui fazer ensino médio numa escola privada, então eu não tinha mais direito à vaga. Mas aí os meus pais conseguiram pagar um curso particular pra mim porque eu já tava terminando, né?

Acabei regredindo pouco, porque faz os testes de nivelamento, e aí se eu tivesse continuado no Centro de Línguas eu teria terminado o curso ano, mas aí como fui para outra escola eles me botaram uns nivezinhos para trás ali, mas foi tudo bem porque, assim que eu terminei esse curso, eles me empregaram. Então para mim acabou sendo muito legal. Aí eu comecei ali, com o meu primeiro emprego. E aí, comecei a trabalhar com o professor de inglês e aí surgiram oportunidades outras escolas privadas, né? Esses cursos livres. Isso eu já estava fazendo faculdade.

Eu trabalhava como professora e aí eu estava gostando cada vez mais, né? Eu ainda achava que talvez quando eu formasse outras oportunidades para trabalhar ali na área de línguas, mas talvez não a sala de aula, mas também nesse momento eu já estava gostando muito da sala de aula.

E aí eu tive a oportunidade de trabalhar uma escola que foi muito maravilhosa, uma escola que nem existe mais, mas eu aprendi muito, foi muito bom. Foi, assim, uma experiência muito importante de identificação mesmo, para eu perceber que era possível ser uma professora de inglês. Que... Acho que foi acho que o primeiro momento que eu senti que eu queria ser educadora, que eu queria fazer parte da vida das pessoas, que eu realmente contribuir com a formação das pessoas. E aí... Quando eu terminei a minha graduação, eu trabalhava nessa escola e eu tinha essa visão de que o que a gente fazia ia além de ensinar estruturas de uma língua estrangeira. Só que aí a escola teve problemas financeiros porque o mercado é bem competitivo aqui Brasília. Uma escola bem mais renomada acabou adentrando o mesmo nicho, essa escola que eu trabalhava, eles... Tinham contrato como uma escola de ensino fundamental e médio, só que aí, uma escola maior também conseguiu o contrato e acabou que não deu certo. Eles acabaram tendo problemas financeiros e a escola fechou.

E aí foi isso. A escola fechou e aí eu fui trabalhar numa outra escola bem maior, e aí eu já não tava muito feliz porque eu via muito uma postura muito comercial e diferente... aí como eu falei pra você, eu tava apaixonada pelo ensino de inglês, eu tava gostando muito de ser professora de inglês. Porque eu me via como alguém que podia realmente contribuir com as pessoas, né? E aí quando essa escola fecha e eu acabo indo pra outra escola, pra mim isso é até ponto pouco sensível porque me alavancou muito quando eu falo: "...ah, porque eu trabalhei na casa do

Thomas Jefferson”, as pessoas parecem que acreditam que eu falo inglês de verdade, e que eu sou uma professora boa. Porque eu, assim, eu venho de periferia, né? Eu não sou uma mulher branca. Nessa fase da minha vida eu não tinha nunca saído do Brasil ainda. Então eu me sentia... é... pouco desvalidada, né? Eu acho que a gente sabe que... São discussões importantes na nossa área, como professores estrangeiros, Professores não nativos, não somos falantes nativos de inglês. E aí tem todas essas questões. E eu me sentia realmente desvalidada. E parece que dizer: “... Ah, eu sou funcionária, sou professora da casa de Thomas Jefferson” era uma validação, status.

E aí nesse sentido eu sou muito grata por ter tido a oportunidade de trabalhar lá, mas eu realmente não me identificava, me sentia mal trabalhando lá. Foi uma fase da minha vida que eu entrei depressão e foi muito ruim assim, porque eu não sentia que eu estava fazendo nada importante. Eu estava ensinando inglês para crianças super privilegiadas. E aí eram umas coisas assim, tipo as crianças... Eu trabalhava com adolescentes, né? Crianças grandes. E eles comentavam, tipo, ah, professora, você não tem carro? Como assim? Você nunca saiu do Brasil? Eu já saí não sei quantas vezes. E aí era muito desconfortável. Chegou a acontecer até de uma aluna reclamar na coordenação. E a reclamação da aluna era, assim, lógico que era uma criança. Ela não tinha vocabulário, ela não tinha repertório para explicar o que incomodava. Mas ela se incomodava de eu ser a professora dela. E na época, o que ela falou para a coordenadora foi que eu era diferente das outras professoras da Casa Thomas Jefferson.

E aí foi reboição, porque a coordenação se organizou para ficar observando as minhas aulas por tempo. E até que eles verificaram que não havia nada de diferente, de fora do padrão esperado. E me demorou também, foi processo meu para entender que eu tinha sofrido racismo, que eu tinha sofrido talvez uma questão de classe ali, enfim. E aí eu, que não queria trabalhar escola regular, vi a oportunidade de fazer o concurso da Secretaria de Educação, fiz o concurso, passei bem colocada, fui chamada rápido e fui trabalhar na Secretaria de Educação, isso era 2014, quando eu entrei na Secretaria e... E foi outro momento importante na minha carreira, um reencontro, porque na Secretaria de Educação eu acho que eu ensinava menos inglês, eu ensino menos inglês, no sentido mesmo da gente trabalhar ali para os objetivos de fluência linguística. Mas, por outro lado, me reencontrei, me reconectei com aquela parte de mim que queria fazer diferença na vida das pessoas, que queria trabalhar com pessoas, eu queria fazer educação. Então, entrar na secretaria e trabalhar na escola regular me reconectou com esse lado meu.

E aí... E aí é isso, acho que eu venho... São 10 anos já que eu tô na Secretaria de Educação. Nesses 10 anos eu tive momentos de... De me sentir muito segura na minha profissão, de me sentir muito à vontade, muito realizada. Mas tenho também momentos de... De não estar feliz, de querer fazer alguma coisa diferente. Mas eu gosto de ter essa autonomia que a secretaria me permite. Então... Hoje eu estou sala de aula, mas eu já fui eleita coordenadora, daqui tempo quando eu chegar no substituto eu saio da sala de aula, vou para coordenação, trabalhar mais com outros aspectos pedagógicos da escola. Eu tenho essa flexibilidade que eu gosto muito na profissão, que eu gostaria de ter mais, inclusive. E é isso. Acho que hoje eu sou essa... Mais ou menos essa história assim, para me tornar uma profissional que eu estou hoje. E eu acho que eu sou uma profissional sempre em construção, assim, por causa dessa coisa mesmo de... [pausa] de ser uma pessoa, né? [rs]. E às vezes você está paz com aquelas escolhas, às vezes você está dúvida, às vezes você está cansado daquilo, você quer mudar pouco.

E eu não sou uma profissional que fala, eu AMO ser professora de inglês, é tudo de bom, é perfeito, eu adoro, é isso que eu quero pra minha vida, pra sempre. Essa é a realização de sonho? Não é. Essa é uma profissão que eu acho importante, que eu faço seriedade, com profissionalismo e com doses de paixão quando a minha vida me traz isso também. Mas tem momentos que não, assim, esse ano mesmo é ano que eu não tô apaixonada. Ano passado eu tava super apaixonada pelo meu trabalho, esse ano eu não tô. E tudo bem, vamos ver depois [rs].

Vivian: Com certeza. Nossa, que forte seu relato, Janaína. Eu gostei muito, muito mesmo de ouvir porque eu me identifico muitos aspectos. Eu ainda estou num contexto de curso de inglês e eu sinto isso que, eu queria fazer mais pelas pessoas, mas a realidade dos meus alunos é totalmente diferente da minha realidade. Então, eu escuto muito isso. “Teacher, você nunca viajou pra fora? Nossa, mas essas férias eu vou pra Disney, não sei o quê”, e aí, como assim? Você dá aula de inglês, mas você nunca pra fora, eles ficam com aquela pulga atrás da orelha, E a gente parece que gente tem uma certa... sei o que que acontece, eu senti isso e sinto até hoje, assim, essa resistência de, será que realmente eu vou ser professora pro resto da vida? Aí, outro momento, nossa, eu quero fazer isso pro resto da vida. É uma...

Janaína: Quando eu fiz o mestrado, Vivian, foi uma coisa muito louca, assim, porque... [pausa] Ao mesmo tempo que me conectou muito e eu fiquei tipo, nossa, como eu amo isso aqui. Depois que eu terminei a pesquisa, eu falei, mas eu acho que eu amei foi a pesquisa. Não é nesse, sabe, assim. Eu amei fazer pesquisa. E aí também entender que é isso, ser professora, a gente tem

como professores de língua inglesa, parece que o nosso lugar é no curso livre ensinando as quatro habilidades, né? E participando de eventos internacionais e você tem que ser *teacher*, *entertainer* e você tem que ser muito legal, muito descolado e você tem que...

Vivian: Sim, virou uma coisa isso, né? Tem muitos Instagrams com essa pegada hoje dia. Negócio de marketing, né?

Janaína: Exato, é uma coisa bem assim... Porque eu acho que a língua inglesa é muito comercializada mesmo, e aí, às vezes, gente fica nesse lugar tipo, eu tô vendendo produto, né? E eu sou esse produto também, eu sou a cara desse produto. E aí, como que uma mulher negra, periférica, que nunca saiu do Brasil, agora eu já saí, mas enfim... A maior parte da minha carreira, não saí. Eu fui para os Estados Unidos uma vez e não foi uma experiência lá, essas coisas. Inclusive, quando os alunos me perguntam hoje dia, eu vejo a decepção na cara deles quando eu falo. Tem outros lugares que me interessam mais, os Unidos. E como que eu posso ser a cara da língua? Eu não sou a cara da língua inglesa. Eu não sou. Eu sou isso, né? Eu sou uma mulher, uma mãe solo, ralando pra caramba, o dinheiro me falta. Eu não tenho... Eu não sou descolada [rs], eu não sou *Instagrammer*, *Youtuber*, sei lá. Não é a minha cara, assim. Eu moro na Ceilândia, que é periferia do Distrito Federal. Sabe, eu passei a minha vida inteira andando de ônibus, agora que eu tenho carro. Meu carro quebrou dia desses e é uma despesa enorme. Enfim, não sou o glamour pra vender a língua inglesa. Não tem nada a ver comigo. Não tem nada a ver comigo que sou negra, sou do candomblé... inglês? [rs] Não é isso. Não é isso, eu não posso vender esse produto.

Então eu tive que me reencontrar muito assim, porque eu tenho que me reencontrar muito o tempo todo. Porque é isso. Essas são decisões que foram tomadas ao longo da vida, né? Que me formam hoje. E é muito louco procurar, assim, o inglês foi pra mim uma porta pra eu me encontrar em muitos aspectos. Mas eu não sou menos brasileira, eu não sou menos negra, eu não sou menos eu por causa disso. Eu não sou nem pouquinho mais americana ou mais inglesa, nem um tiquinho. Talvez muito pelo contrário, muito pelo contrário. Eu acho que... saber inglês me ensina também a resistir. E a me apegar a quem eu sou, porque é essa coisa de ver melhor o outro também. Então saber outras coisas me permite expandir o mundo e me encontrar nesse mundo como pessoa política, e não necessariamente me transformar em outra coisa.

É muito difícil desconstruir isso também nos alunos, né?

Vivian: Muito! Quando eles me perguntam assim, *teacher*, você fala português americano ou britânico? Eu falo, não, eu falo português com sotaque brasileiro. Aí eles ficam muito confusos.

Janaína: É muito difícil. Confuso, é. Muito confusos. Eu gosto quando eles perguntam como é que é... “Teacher, como é que é meu nome inglês?” Aí sempre tem o João falando... O meu é John. Eu falei, não, você nunca vai ser o John. Você é o João. Aqui, em qualquer lugar do mundo, você é o João. Quando você for para os Estados Unidos, para a Inglaterra, para a China, para onde você for, você sempre vai ser o João, que nasceu na Ceilândia, filho de mãe, funcionária doméstica. Não vai mudar. Isso não vai mudar as suas origens. Você tem que ter orgulho disso. Você está aprendendo inglês para ter orgulho disso em vários lugares do mundo, com várias pessoas. E não para, sabe, ser menos João e mais John.

Vivian Isso são as práticas da perspectiva crítica, sendo aplicadas na realidade.

Janaína: Eu espero que sim. Eu acho que... Eu acho, Vivian, que muitas coisas que a gente faz, elas são primeiro dentro da gente, sabe? Para mim foi primeiro entender isso, porque para mim era muito conflitante. Quando eu entrei na Secretaria de Educação, o conflito foi muito grande. Na verdade, eu acho que eu comecei esse conflito ali na casa do Tomas Jefferson, que é a escola que eu comentei com você, mas comercial. Que foi quando eu percebi que, tipo, os meus alunos viam que eu não era a cara do produto que eles tinham comprado. Eu era uma professora diferente das outras. E aí eu olhava para os meus colegas e era muito isso. Os meus colegas me chamavam para sair para lugares que eu não tinha grana para ir. Os meus colegas e... Tudo bem, a gente recebia né todo mundo recebia o mesmo valor mas assim eu gastava muito mais transporte tanto relação a dinheiro quanto tempo eu tinha responsabilidades dentro da minha casa que pra eles ali era uma vida resolvida, né, de uma família mais privilegiada economicamente, enfim...

Eu fui também percebendo que receber o mesmo tanto não quer dizer ter o mesmo estilo de vida, mesmo acesso. Então assim, eu não tinha os mesmos acessos que todos os outros professores de inglês que estavam naquela instituição. Meus alunos percebiam, né? E pra mim foi muito marcante essa fala, “ah, ela é diferente”. Que eu era outro naquele contexto, né? Eu era diferente, eu tava fora do lugar. Eu não cabia ali dentro. E aí eu vou pra escola... Vou trabalhar escola pública e eu me encontro como... Pertence, eu estudei escola pública, eu moro no mesmo lugar, a escola que eu trabalhei cinco minutos da minha casa, as primeiras escolas que eu trabalhei não, eu já trabalhei bem longe da minha casa, mas de todo modo, né? Tinha pontos de identificação por estar numa escola pública, mas aí eu perdi o inglês, né? E aí eu tive que entender então, como é que inglês sentido aqui? Porque pros meus alunos de elite, eram

óbvio para que eles queriam aprender inglês. Mas para os meus alunos de periferia, não é tão óbvio para que serve o inglês na vida deles.

Vivian: Sim, parece que é complicado a gente fazer com que a língua inglesa seja possível na realidade, diferentes realidades, né? Porque muitas vezes eles não enxergam a língua inglesa nem como uma possibilidade. A gente escuta muito, para que eu vou aprender inglês se eu não sei nem falar português?

Janaína: É, muito. E não só deles, né? A gente tem isso reforçado em vários lugares. A sala dos professores era cheia disso. Hoje a sala dos professores que eu trabalho não é cheia disso porque eu já corto. Já falo, não, peraí, não, não, não aceito esse tipo de fala aqui na minha frente. Não dá. Mas eu escutei muito, assim, colegas falando, não, Janaína, você é só professora de inglês, tá? Então, maneira aí porque os meninos estão mais preocupados com outras coisas. Não é competição aqui de disciplinas, a gente tem que aprender a trabalhar junto. Então isso também foi caminho assim, esse é caminho muito... que eu tenho sentido assim muito frutífero. E fugir pouco mesmo, tipo, eu não trabalho só com inglês. Eu ensino língua inglesa mas, dentro de contexto ali. Então, eu tô sempre querendo saber dos meus colegas como que eles estão trabalhando, como que as outras disciplinas estão, quais são os conteúdos ali das outras disciplinas, que a gente pode fazer sentido daquilo, né? Vou te dar exemplo. Eu não sei se você tem perguntas já, que você quer seguir.

Vivian: Mas pode me dar exemplo. Pode me dar exemplo. tranquilo.

Janaína: Eu vou te dar exemplo do trabalho que eu fiz esse bimestre, né? Agora o bimestre está se encerrando na escola. A gente está iniciando hoje, inclusive, a tarde, ser a abertura dos jogos interclasse. aí semana que vem é a semana de jogos interclasse. E eu resolvi fazer o segundo bimestre todo voltado para esse trabalho com os esportes e com a saúde. Então, eu ensinei o tema do bimestre era *Healthy Habits*. E aí dentro disso, a gente conversou sobre a alimentação saudável, ensinei as comidas, a gente conversou sobre esportes mesmo, né? Eles aprenderam os nomes dos esportes, aprenderam *colocation*, qual esporte que a gente usa, *play, do, go swimming, go running*. A gente trabalhou isso, trabalhamos os imperativos de regras, As regras dos esportes. Então eu acho que fazer dessa forma é mais prazeroso, assim, e...

Vivian: E faz sentido, né?

Janaína: Faz sentido ele no contexto da escola. E o mais importante, que eu acho que na escola regular, o que eu vejo aqui na minha experiência, curso de inglês e escola regular. No curso

de inglês, o seu calendário vai ser seguido porque você é uma prioridade. As aulas de inglês são prioridade, o curso é só para isso. Então o calendário vai ser seguido. Na escola regular, nenhuma única disciplina é prioridade. A prioridade da escola regular são os alunos que estão ali. Então vai ter dia que... Por exemplo, no ano passado, teve aquele rebuliço de atentado nas escolas e até ficou dia sem aula e tal. Então assim... A escola regular vai ficar sem aula, o tempo que precisar. A escola regular vai colocar ali olha, na sua aula a gente vai ter que tirar os meninos de sala porque tem uma palestra tal, porque tem evento tal, porque tem... Semana passada na minha escola veio grupo de hip -hop, fazer apresentação, fez umas oficinas com os alunos. Então aquele contexto de sala de aula, a professora explicando e fazendo exercícios, não existe. E aí eu percebi que quando eu trabalho junto com outros interesses, poxa, a escola toda vai se mobilizar para fazer interclasse. Então, eu preciso estar função disso também. Quem foi ter uma aula, não tem problema nenhum. Porque eu não perdi uma aula de inglês. Eu ganhei uma oficina de dança. Eu não tava trabalhando hábitos saudáveis? Os meus alunos estavam lá dançando. Os meninos tavam lá escutando o hip hop, aprenderam várias coisas de inglês também. Viram, né? Como o universo do rap de Ceilândia e do hip hop tá conectado também. Que vem tudo mais ou menos ali, né? Tem seus lugares dentro... Do universo também trazido pelas pessoas negras de África e aí, enfim, são outros conhecimentos.

Vivian: Sim, pra eles é mais fácil, né? Quando é mais palpável, quando eles enxergam o motivo por trás.

Janaína: E eu também pra mim, como... é... retornando aquele ponto que eu comentei, assim... De repente eu não quero ser professora de inglês, eu quero ser educadora. Eu quero trabalhar com educação, eu gosto de trabalhar com educação, acredito nisso. E o inglês foi um meio, né? Mas, pra mim hoje, assim, eu esse apego de tipo, eu quero que o meu aluno saiba isso de língua inglesa, ele tem a vida toda para aprender inglês. Com 13 anos eu também não sabia inglês ainda. Então, assim, e eu vejo várias pessoas de sucesso no mundo, pessoas felizes que não falam a língua inglesa e que encontraram suas portas de acesso por outros espaços.

E enfim, entender também que foi caminho pra mim e eu apresento esse caminho pra eles. Nem todos eles precisam escolher esse caminho. Eu acho que na escola regular isso é muito óbvio, assim. Isso é muito evidente que eu tenho autonomia para avaliar da forma também que eu achar que funciona. Eu não preciso ficar, mas o aluno tirou, precisou de meio ponto, vai ficar de recuperação por causa de meio ponto? Isso é tão pequeno, No universo de aprendizagens que ele teve naquele período, ah, porque ele não sabe conjugar o verbo to be... Que se lasque

se ele não sabe conjugar o verbo to be [rs]. E daí? porque estudou presente simples meses e ainda não coloca o S no final do verbo, na terceira pessoa. E daí? E daí? Ele refletiu sobre coisa tão mais importante.

Vivian: É verdade, é verdade. E isso eu acredito que tem também a ver com questão das perspectivas críticas. Não sei se você também considera, como que foi a sua trajetória com as perspectivas críticas, mas fazer esse movimento de entender que às vezes o ensino de língua inglesa vai muito para além das estruturas, como você já comentou antes. Será que você poderia me falar pouquinho mais sobre a sua trajetória especificamente com as perspectivas críticas?

Janaína: É... Posso. Eu vou tomar pouco quando eu entrei na Secretaria de Educação, que eu tive aquele incômodo, né? Aquele baque de sempre. Beleza, aqui eu faço sentido. Eu não sou peixe fora d'água nesse espaço, mas inglês talvez seja peixe fora d'água. Então, eu faço sentido, mas e a disciplina que ministro? E aí eu procurei... Fui ver o que as pessoas estavam fazendo. Na escola o professor de inglês ele está muito sozinho. Porque normalmente você tem professor de inglês, ele é o professor de todas as turmas, não tem outro colega da mesma disciplina. Normalmente tem no outro turno, mas a gente não se encontra. Então, eu não tinha muito com quem conversar sobre isso, Para que que inglês serve aqui nesse contexto, Como é que a gente trabalha? E aí eu fui, então, tive a sorte de encontrar curso oferecido pela EAP, que é setor da Secretaria de Educação, que é o setor de aperfeiçoamento, né? Eles oferecem cursos pros professores gratuitos, todo semestre tem. E aí, um belo semestre eu vi lá na lista, um curso, e aí eu não vou me lembrar, acho que era Letramento Crítico, ou Letramentos no ensino de língua inglesa, algo assim. Eu achei muito legal porque era específico para ensino de língua inglesa e eu fui fazer esse curso. Quando eu cheguei nesse curso, quem ministrava o curso era o Luiz Conte, que era na época era orientando da professora Mariana Mastrela. Então nessa oportunidade eu conheci o Luiz e a Mariana e fazendo esse curso meu olhar se abriu pra isso. Eu me lembro muito do Luiz falar assim... E ele sentia que o trabalho dele como professor de inglês não era mais ensinar inglês, era muito mais mostrar o mundo para os alunos. E foi ele quem primeiro falou pra mim, “olha, a gente aprende inglês pra falar não na língua do colonizador, né?”. E quando ele falou isso, eu falei, cara, isso faz muito sentido. E aí começou também a minha relação com a professora Mariana Mastrella. Depois eu tive a sorte também de ser orientada por ela na minha pesquisa de mestrado. E aí eu acho que a universidade, esse contato com a universidade me mostrou... Não sei se foi a universidade quem me mostrou, mas foi onde... Eu pude ver, acho que também é muito da gente querer ver. Foi onde eu tinha pra

onde olhar, eu tinha possibilidades ali, né? Pensamentos, tinha pessoas pensando sobre isso. E então eu fui vendo que eu poderia transformar ali aos poucos a minha prática.

E eu fui fazendo experiências. Eu não tenho respostas, assim, eu acho que... É muito louco, porque eu sabia dizer, antes eu sabia dizer qual metodologia eu usava. Eu sabia abrir livro de inglês e falar, olha, aqui a gente trabalha com *communicative approach*, tá? A gente trabalha. E aí eu sabia explicar. E eu sabia, exatamente. Hoje não. Hoje eu não sei. Eu posso dizer pra você que na minha aula tem técnicas consideradas muito retrógradas, bem audio-lingualismo, e eu super acho que funciona. Enfim, e é isso. Eu fui experimentando, eu fui me desprendendo da coisa de: tem que fazer, essa é a melhor forma de ensinar inglês, essa é a melhor forma... Um bom professor de inglês faz assim. Fui me desprendendo dessas noções do que bom professor faz, do que bom aluno tem que fazer, do que é uma boa aula de inglês. E... Eu acho que eu me perdi aqui respondendo essa pergunta. Mas essa é minha experiência com as perspectivas críticas. Acho que, como eu havia dito, tem uma transformação pessoal muito grande. Eu acho que não é nem tão... Não é uma coisa tão racionalizada. Quando eu preparo as aulas, eu não penso, tipo, aí, vou fazer uma aula que é a partir da perspectiva crítica. Não, a pedagogia... não é muito racional, assim, é uma coisa que com as discussões, com as leituras, com as reflexões, com as descobertas pessoais a respeito das minhas identidades, são coisas que estão mim e hoje eu não consigo mais não lançar uma pergunta provocadora sala quando eu sinto que precisa, sabe? Eu não consigo mais... Ensinar coisas que eu não vejo contexto para elas. E é muito louco, porque às vezes eu me lembro muito assim, das aulas tipo... Nossa, eu dava aula sobre... coisas tão... partes do carro... só porque estava no livro. Aí tinha uma unidade sobre partes do carro. Eu não sei as partes do carro. Falei pra você que meu carro quebrou ontem e eu paguei uma fortuna porque eu não entendo disso. Eu não quero saber. Não me interessa. Não faz diferença pra mim. Eu prefiro que... sabe? E aí vou ensinar isso inglês ainda por cima, em que universo que uma criança de 13 anos precisa saber as partes do carro inglês... Será que não tem nada mais [pausa] realista?

Vivian: E puxando esse gancho de livros, de materiais no seu contexto atual, quais são os materiais didáticos que você tem disponíveis?

Janaína: Existe livro que a Secretaria de Educação envia pra gente, mas eu não utilizo esse livro até porque a Secretaria de Educação enviou número X que não contempla todos os alunos. Então, nem todos os alunos têm o livro, eu acho que livro não... Eu acho que... Olha... Os materiais didáticos que eu venho avaliando recentemente melhoraram bastante. Eu tô há dez

anos na Secretaria de Educação, quando eu entrei o livro não tinha absolutamente nada a ver. Era uma coisa muito distante mesmo da realidade. Tipo, vai falar de esportes? Aí eles falavam de esportes na neve. Nada a ver com o nosso contexto, né? Nada a ver com o nosso contexto. Hoje a gente trabalha com livros produzidos no Brasil, então já tem uma... Eu tenho gostado cada vez mais dos livros, eu acho que alguns livros que a Secretaria... Que estão lá no Programa Nacional do Livro Didático, eles já funcionam melhor. Só que a gente ainda tem muitos problemas em relação a chegar os livros na data, a ter livro para todos os alunos, em relação à carga horária que a gente tem no inglês, a carga horária é de duas horas de aula por semana. E é muito pouco para cumprir ali, então você não... Como eu falei, dentro da escola regular tem outros eventos acontecendo concomitantemente a sua aula. Então não dá para você ficar preso a um calendário específico, um material específico. Acaba que eu não utilizo o livro didático, embora eu reconheça que é material que tem contemplado cada vez mais, eu tenho a impressão de que os livros didáticos contemplam cada vez melhor o contexto da escola pública. Mas ainda é uma coisa muito assim. É livro que ele é distribuído nível nacional, o Brasil é enorme. Então assim, não é realista imaginar que esse livro realmente vai servir para todas as necessidades do meu contexto específico. E aí o material didático que é majoritariamente produzido por mim, né? E eu tenho disponível na escola que eu trabalho quadro branco, papel, às vezes. Tem que pedir as cópias com antecedência. E na escola que eu trabalho tem uma televisão.

Vivian: Entendi. Em relação ao material didático que você produz, como que é esse processo? Que tipo de materiais que você produz, se você puder falar pouquinho mais?

Janaína: Ah, eu produzo... Bom, as avaliações escritas, né, provas. Produzo listas de exercícios, normalmente gramática e vocabulário. E eu produzo material para as aulas, tipo slides. Às vezes eu produ... Aí já não é uma produção minha, né, tem o trabalho também da seleção de vídeo. Às vezes eu produzo, sei lá, quero fazer trabalho com *slips of paper*, aí eu faço esse tipo de material. Mas como eu tenho uma sala, as minhas salas são meio lotadas, né, 30 alunos média por sala, eu acabo evitando e aí eu, quando eu produzo material é mais nesse lugar mais comum, da lista de exercício, a prova de escrita, vez ou outra eu produzo texto também. Aí é muito louco, porque a gente aprende que a gente deve usar material autêntico, né? Mas eu já tenho isso bem desconstruído na minha cabeça relação ao que é o autêntico. Por que aquilo que eu produzo não é autêntico? A sala de aula é autêntica. Eu vejo que o meu aluno precisa ler mais, por exemplo, esse bimestre mesmo que a gente trabalha no Hábitos Saudáveis, eu... Falei brevemente sobre hábitos saudáveis para a saúde mental. E aí uma pessoa falou, professora, eu gosto de escrever diário. Isso me deu uma ideia de pedir para que todos eles escrevessem

diáriozinho. Em português mesmo, né, mas para eles terem pouco de prática de escrita. E eu percebi que os alunos não sabiam escrever diário. Eles não tinham uma noção de como é essa escrita no diário. Então eu escrevi diário, coloquei lá algumas... Por que isso não seria autêntico?

Vivian: Com certeza. E eles devem ter adorado, A recepção deve ter sido muito boa.

Janaína: É, assim, eu achei... Foi muito legal, porque os alunos... Primeiro que tem essa coisa da gente... Do nosso contato, porque os meninos leram o meu diário. Claro que foi diário que eu escrevi pra eles lerem mesmo. Eu não escreveria por outro motivo, realmente. Nesse sentido não é tempo que eu fiz pra isso. Eu mais... E daí? Porque que não? Porque que não? Então eu produzo muito textos. Por uma série de motivos, assim. Porque eu acho mais prático do que procurar o material pronto. Você não encontra o material do jeito que você precisa. Às vezes você encontra material parecido, aí você adapta. Mas pra mim, acho que eu já tenho... Pra mim é mais rápido, eu vou lá e faço.

Então, eu quero [...] Trabalhando rotinas, né? Hábitos saudáveis, como é que é a rotina saudável? E aí a gente trabalhou, os meninos criaram a rotina, como eles imaginam que é a rotina de atleta. Eu criei primeiro como que eu imagino a rotina de atleta. Eu poderia ter pesquisado, e aí também rolou isso de pesquisar algum texto que fala sobre a rotina de atleta tal. Só que não era exatamente o que eu queria. Então eu fiz também. E aí é. É isso, eu produzo os materiais.

Vivian: E você produzindo o material sabe exatamente o que a turma precisa...

Janaína: Não diria que eu sei exatamente, mas eu acho que eu tenho uma chance melhor de acertar. Do que outro que está do outro lado, outro não sabe que eles existem. É, exatamente, acho que eles nunca sabem, né? É, eu acho que tem lugar, assim, a gente pode trazer o material autêntico, né? Que, aí pra mim é isso, Vivian, assim, essa noção do que é autêntico, eu questiono. Autêntico, como assim, não foi feito para isso, e esse é contexto real ensino na sala de aula é contexto, por que eu tenho que ficar imitando uma realidade paralela? Não, aqui os meus alunos eles estão de fato dentro de uma sala de aula aquele é o único contato com língua inglesa que ele vai ter na semana toda, talvez no mês, porque vai acontecer um monte de coisa na escola e o menino vai adoecer e a família dele vai adoecer. Enfim, eu tenho aluno que vai para a escola uma vez no mês, porque a mãe dele está presa e não tem ninguém para levar e ele cuida dos irmãos e o conceito que tem lá foi na casa dele. E aí mil coisas aconteceram e ele não foi para a escola. E é isso. Então aqui ele é o único contato com o inglês. E eu acho que mais importante eu mostrar pra ele alguma coisa que ele vai conseguir se conectar minimamente do

que eu trazer texto que foi, olha, foi produzido de verdade na Inglaterra. E daí? Onde fica a Inglaterra pra ele?

Vivian: Então você busca nesses materiais realmente trazer o contexto que eles vivem, né?

Janaína: É. Trazer contexto que eles vivem ou contexto que eles... Ou que eles possam se imaginar, e identificar.

Vivian: Eu gostei muito de ouvir seu relato porque eu fico pensando ainda, né? Eu fico com aquela dualidade. Eu quero ensinar inglês, mas eu quero ir pra além do ensino de inglês. Eu tenho vontade de tentar ir pra uma escola regular e, é conflito. Eu tô nesse conflito ainda, sabe?

Janaína: É um conflito mesmo, mas eu gosto muito de pensar e é uma coisa que eu aprendi durante a minha pesquisa de mestrado, a gente aprender a viver confortável e no desconforto. Eu vejo, a nossa profissão é muito isso, né. Porque é esse espaço, a escola e a escola regular, por ser esse universo de saberes ali que se, que dialogam e, às vezes, não dialogam e estão conflito. A escola regular, ela tá sempre conflito. Tá sempre. Existe muito... conflitos de diversas formas, assim. Conflito de interesse, conflito político, conflito dos saberes mesmo. Tipo, assim... Professor de Geografia ensinou x, mas perafí, na aula de História eu já vi que não foi bem assim. tinha texto que eu li na aula de português, na literatura... Já é assado. E aí os meninos vivem nisso, a gente vive nisso.

E a gente tem que aprender também a transitar... A ser pouco maleável, assim, porque é isso. E o trabalho com línguas é sempre estar conflitos, né? Eu gosto muito de ver que a escola é isso. É conflito mesmo. A gente não tem respostas, a gente tem possibilidades. A gente vai tentando ali e vendo assim... O material didático, eu sempre admirei muito professores que produzem os seus materiais e tem tudo guardado. Eu tinha uma colega que tinha uma pasta super organizada, catalogada, tudo bonitinho. Isso há muitos anos, Ainda não era tão comum a gente fazer as coisas... Não guardava tudo no computador, então ela tinha tipo as cópias, tudo bonitinho na pasta e eu ficava maravilhada e eu pensava, nossa, eu quero ser assim.

E eu nunca consegui ser assim, nunca consegui. Hoje eu já tenho pouco mais de paz comigo mesma relação a isso, porque eu achava que, nossa, eu não consigo ser assim porque eu sou desorganizada. E agora eu acho que não é só uma desorganização, é talvez uma característica muito positiva, que como eu não consigo guardar os meus materiais, eu faço novos para contexto que... E aí, assim, eu até aproveito, hoje é mais fácil, né? De guardar as coisas, fica tudo ali no drive. Então, às vezes eu aproveito. Eu... Pego uma questão, essa questão funciona,

mas eu sempre crio uma coisa nova. Eu sempre mudo alguma coisa e eu gosto disso. Eu acho que o material didático, quando a gente pega aquele livro, vamos lá, vamos trabalhar com o *English file* [pausa] Ele é tão estático, né? E, do mesmo jeito desde sempre, aquele material... EU aprendi inglês com aquele material há 20 anos atrás, não é possível que esse material ainda seja o “bambambam”, não dá! Eu não posso acreditar, eu não posso aceitar que o material que eu aprendi inglês com ele há 20 anos atrás... ainda seja a melhor possibilidade para menino que é totalmente diferente de mim num contexto totalmente diferente daquele que eu... que talvez... assim... funciona? Talvez funcione, mas... eu... eu não quero, sabe? Eu quero me colocar também, eu acho que as pessoas... Aprender só tem sentido se a gente puder ser quem nós somos no processo de aprendizagem. Então, eu não vejo, eu não tenho tesão como professora, eu não tenho tesão nenhum em pegar material de 20 anos atrás e dar aquela aula como se aquilo fosse ótimo. Sem imprimir nada de mim naquilo. Não me interessa, não é isso que eu quero fazer, não é essa a profissional que eu quero ser. E eu não acho que é isso que as pessoas merecem. Acho que as pessoas merecem conexões reais quando elas vão na escola.

Vivian: Muito obrigada, Janaína. Foi ótima a nossa conversa. Gostei muito mesmo de ouvir o seu relato. Fi uma conversa bacana não só para a minha pesquisa.

Janaína: Ah, que bom, Vivian! Você vai se encontrar, vai se desencontrar, vai se reencontrar. E é isso. Eu acho que isso é o mais legal. A gente poder fazer uma coisa que a gente não fique estático. Que o ser humano não é feito para ficar parado. Não é feito para ficar parado. Se a ficar parado, a gente morre. Exato. Eu realmente acho que é muito, muito importante para os professores. Eu tenho pensado muito na saúde mental dos professores, né? E eu acho que o caminho, esse caminho da conversa, do apoio e do... E de se permitir ser quem você é, é muito, muito importante para nós.

Vivian: Com certeza. Mas acho que acredito que seja isso. Obrigada!

Janaína: Eu que agradeço, me convite para a sua defesa. Enfim, vamos continuar contribuindo, colaborando uma com a outra, não só como profissionais, mas como pessoas que não são por mais que muitas vezes as pessoas nos digam, né? Eu ouvi isso muito, né? Que eu entrei depressão por causa do trabalho, as pessoas me falavam até... terapeuta, uma terapeuta me falou, mas o trabalho é só pedaço, você falou, é, mas é pedaço que eu não quero perder.

Vivian: É pedaço muito grande, né? Vamos combinar.

Janaína: É pedaço importante. E é pedaço que tá ali no quebra-cabeça, não completo sem isso. Eu gosto de trabalhar, eu quero trabalhar e eu quero fazer uma coisa que faz sentido sim. Então assim é a gente precisa se encontrar a gente precisa ser feliz no trabalho também trabalho não é só quando a gente trabalha com educação eu acho impossível eu tenho até assim pouco de pena quando eu vejo professor que só vai para a escola da aula e volta deve ser muito triste, deve ser muito triste. Eu quero ir para a escola com sorriso. Eu quero encontrar os meus alunos e dizer, olha, a gente está tendo encontro aqui, você é importante, a sua presença nesse lugar é importante. Eu quero sentir que a minha presença naquele lugar é importante também. Eu quero fazer diferença. E eu acho que todo ser humano merece ter isso. Fique bem. Eu acho que a pesquisa também nos ajuda muito, né? Imagina que você esteja tendo processo de muitas descobertas.

Vivian: Com certeza.

Janaína: Também é importante ter esse momento de incômodo, né? Porque é o incômodo que nos movimenta para outros lugares. A pesquisa é muito mais do que o diploma, o título de mestre que você vai receber. A pesquisa é realmente potencial de transformação para você, para mim que estou participando agora. Porque também o que eu falei aqui hoje me transforma. Não é só, eu sentei aqui para ajudar a Vivian na pesquisa dela. Não, é momento para mim também de relembrar, refletir, rememorar, reconectar com tudo aquilo que me transforma quem eu sou. Com certeza daqui a pouco, quando eu for encontrar os meus alunos à tarde, eu vou encontrar renovada. Então é muito, muito importante para a gente, quem for ler, a gente nem sabe o que as nossas pesquisas vão fazer depois que elas estiverem publicadas, né? Mas eu tenho que poderão transformar muitas outras pessoas que lerão a pesquisa e talvez vão se inspirar e vão te citar, e vão entrar contato com você para saber mais e é isso. A gente vai sempre construindo juntas.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo convidado(a) para ser participante da pesquisa intitulada “**Materiais didáticos críticos autorais: diálogos com professores/as de inglês da educação básica**” de responsabilidade da pesquisadora Vivian Silva Castelo Branco, discente do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPGIELT/UEG). Caso aceite fazer parte do estudo, você e a pesquisadora devem rubricar todas as páginas deste documento e assiná-lo ao final. Este documento foi elaborado em duas vias de igual teor, uma via para o/a participante e uma para a pesquisadora.

Caso não aceite participar do estudo não haverá qualquer tipo de penalização, você tem o total direito de preferir não participar. Caso concorde em participar, quaisquer dúvidas poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável via e-mail: viviancastelo2013@gmail.com, endereço: Rua Chile, Qd. 61, Lt. 11, Residencial Maria Rita II, Vila Santa Isabel, AP. 402, Anápolis, GO, CEP: 75083-250 ou via telefone/*WhatsApp*: (62) 9 82717762. Você também poderá fazer contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefone: (62) 3328-1439, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O contato também poderá ser feito pelo e-mail do CEP-UEG: cep@ueg.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares. As pesquisadoras que compõem essa equipe de pesquisa são Vivian Silva Castelo Branco e Viviane Pires Viana Silvestre.

1. Objetivo da pesquisa

A pesquisa tem por objetivo problematizar e dialogar a respeito da produção de materiais didáticos críticos e autorais com professores/as de inglês da educação básica.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias

forma de dissertação e/ou artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial. Os dados coletados nas entrevistas serão guardados em arquivo físico e digital, e ficarão sob a guarda e responsabilidade da pesquisadora por um período de cinco anos após o término da pesquisa, sendo picotado e/ou reciclado ao final desse período e todas as mídias apagadas.

8. Indenização e ressarcimento

Caso o/a participante da pesquisa sofra qualquer tipo de dano resultante de sua participação no estudo, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. O/A participante da pesquisa não receberá nenhum tipo de compensação financeira por sua participação neste estudo, mas caso tenha algum gasto decorrente dele, este será ressarcido pela pesquisadora responsável.

9. Acesso aos resultados e retorno à comunidade

A pesquisadora assume o compromisso de divulgar os resultados desta pesquisa que será publicada em formato de dissertação de mestrado, passando assim ao status de domínio público, de modo que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não. Os resultados da sua participação poderão ser consultados por você a qualquer momento. Por conseguinte, disponibilizarei o meio de comunicação (via e-mail ou *WhatsApp* descrito na qualificação do presente instrumento) para que a dissertação possa ser encaminhada, se requerida. Dessa dissertação, podem advir ainda a publicação de artigos científicos em periódicos, mas destaco que você não será identificado/a em nenhuma publicação que possa ser realizada e seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

10. Declaração da pesquisadora responsável pelo estudo

Eu, **Vivian Silva Castelo Branco**, pesquisadora responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias

Esta pesquisa não tem sua formulação alicerçada no meu interesse estritamente pessoal enquanto pesquisadora, mas sim na dimensão e caráter social que toda investigação deve possuir enquanto processo que parte do real já refletido num dado sistema teórico estruturado visando desenvolvê-lo, acrescentando benefícios para a sociedade em geral, descrevo alguns destes benefícios que ela pode trazer ao/à docente participante e à sociedade como um todo:

1. Reflexão sobre a criação de materiais didáticos:
 - Os/As participantes terão a oportunidade de refletir sobre o processo de criação de materiais didáticos com uma abordagem crítica, tendo a discutindo sobre as finalidades e motivações por trás de sua criação.
2. Aprimoramento da compreensão da criticidade:
 - Além disso, poderão aprofundar sua própria compreensão do conceito de criticidade na educação, evidenciando a importância de sua criticidade em sua práxis.
3. Crescimento mútuo por meio do intercâmbio de ideias:
 - O compartilhamento de ideias e experiências entre os/as participantes e a pesquisadora contribuirá para um ambiente de aprendizado e crescimento mútuo, além de reforçar a importância da elaboração de materiais didáticos que atendam a necessidade de nossos/as alunos/as.

7. Sigilo, confidencialidade e guarda do material coletado

A participação na pesquisa não é obrigatória e o consentimento pode ser retirado a qualquer momento da pesquisa sem qualquer tipo de penalização ou prejuízo caso decida fazê-lo. Como responsável pela pesquisa, asseguro a confidencialidade das informações obtidas, a privacidade e a não estigmatização dos/as participantes através do uso de pseudônimo, caso o/a participante opte pelo uso dele. Asseguro a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias

Em caso de permissão da gravação/obtenção da imagem/voz:

() Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

() Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Link para a reunião via Google Meet: <https://meet.google.com/jci-khqq-exn>

3. Riscos e formas de minimizá-los

A participação na pesquisa não oferecerá risco físico aos/às participantes, contudo, pode haver risco moral mínimo aos/às docentes mais tímidas/os, uma vez que durante o diálogo podem surgir situações desconfortáveis ou embaraçosas. Isso pode ocorrer quando solicitados/as a compartilhar suas experiências e vivências em sala de aula sobre temas transversais controversos, como gênero e sexualidade, que, naturalmente, podem ser constrangedores para algumas pessoas. Assim, a pesquisadora buscará evitar e/ou minimizar qualquer risco moral aos/às participantes, deixando-os/as à vontade e conscientes de que há a possibilidade de se recusarem a responder qualquer das perguntas bem como desistirem de participar do estudo a qualquer momento, sem prejuízo ou penalização ao/à participante.

4. Assistência

Caso o/a participante da pesquisa sinta qualquer desconforto, a ele/ela é assegurada assistência imediata e integral de forma gratuita, para danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios de qualquer natureza, decorrentes de sua participação na pesquisa.

5. Não oneração aos serviços de saúde

A pesquisadora assegura que não irá onerar os planos de saúde, o SUS, ou o/à próprio/a participante da pesquisa, responsabilizando-se por todos os gastos relativos ao estudo.

6. Benefícios da pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias

2. Procedimentos da pesquisa

- **Primeira etapa:** realização do levantamento bibliográfico por meio da leitura e fichamento de obras que discutam o tema da pesquisa;
- **Segunda etapa:** realização do registro da investigação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa;
- **Terceira etapa:** realização das conversas;
- **Quarta etapa:** organização dos dados gerados nas conversas para a realização de análise de conteúdo;
- **Quinta etapa:** utilização dos resultados da fase anterior, ancorada na reflexão teórico-conceitual, para construção de uma análise da percepção dos participantes sobre o problema de pesquisa.

A entrada de cada participante no estudo se dará na terceira etapa da pesquisa, momento em que serão realizadas as conversas com os/as docentes, sendo este o único momento em que elas/eles participarão do estudo. Assim, participando desta pesquisa, você fornecerá informações sobre sua formação e sua opinião sobre a elaboração de materiais didáticos de língua inglesa, para que possamos refletir e discutir a respeito através de uma conversa que será gravada em áudio/vídeo de forma online dentro da plataforma Google Meet.

Para a realização da conversa, teremos um breve roteiro pré-estabelecido, porém, durante o desfecho da conversa, caso necessárias, poderei realizar outras perguntas, assim como você poderá falar também sobre o que acreditar ser importante mesmo não tendo sido questionado/a a respeito. A conversa acontecerá de forma individual no dia e horário que o participante e a pesquisadora estiverem disponíveis. O/A participante terá a opção de escolher um pseudônimo caso opte por não utilizar o seu nome ao preencher o formulário inicial para participar da pesquisa (link do formulário: <https://forms.gle/BcPi3eoKKGKbQ2sgg8>).

Por se tratar de obtenção de registros sonoros e/ou audiovisuais da conversa, é imprescindível a anuência do participante na concessão do uso de sua voz, imagem ou opinião devendo o participante rubricar dentro do parêntese com a opção escolhida, quais sejam:

(_____) Não permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

(_____) Permito a gravação/obtenção da minha imagem/voz.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias

confidencialidade e sigilo. O/A participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a buscar indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder. Declaro também que a coleta de dados somente será iniciada após a aprovação do protocolo pelo sistema CEP/CONEP.

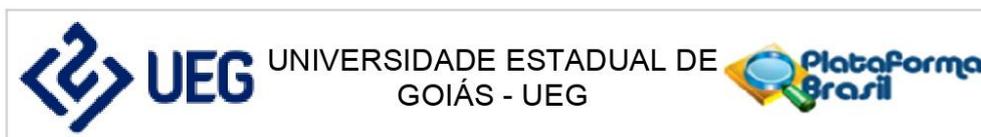
11. Consentimento da Participação na Pesquisa

Eu, _____ concordo em participar do estudo intitulado “Produção de materiais didáticos críticos e autorais: diálogos com professores/as de inglês da educação básica”. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado/a e esclarecido/a pela pesquisadora responsável Vivian Silva Castelo Branco, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Pesquisador responsável

Participante de pesquisa

ANEXO B – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética – UEG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS CRÍTICOS E AUTORAIS: DIÁLOGOS COM PROFESSORES/AS DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: VIVIAN SILVA CASTELO BRANCO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74120523.2.0000.8113

Instituição Proponente: UEG CÂMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.504.779

Apresentação do Projeto:

Pesquisadora: Vivian Silva Castelo Branco As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas dos arquivos Informações Básicas da Pesquisa ("Produção de materiais didáticos críticos e autorais: diálogos com professores/as de inglês da educação básica", de 18/10/2023) e projeto detalhado ("Produção de materiais didáticos críticos e autorais: diálogos com professores/as de inglês da educação básica", de 18/10/2023).

RESUMO

O presente projeto visa evidenciar a discussão sobre produção de materiais didáticos críticos e autorais e de língua inglesa. Como justificativa, traz reflexões a respeito da importância de um ensino crítico dentro da língua inglesa que considere a realidade dos/as discentes. Os objetivos específicos são: a) dialogar com os/as professores/as o processo de elaboração de materiais didáticos autorais para suas aulas; b) discutir com os/as professores/as uma amostra de materiais didáticos produzidos por eles/as pautados em perspectivas críticas de educação linguística. Dentre os autores utilizados, encontram-se Duboc (2014), Jordão (2010), Pennycook (2000) e Paiva (2009), que tratam dos letramentos críticos juntamente com a temática da educação, além de Pessoa e Urzêda-Freitas (2017), Siqueira (2010) e Macena (2017), que adentram o papel dos materiais didáticos sob viés crítico. O material empírico será construído por meio de conversas

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

Continuação do Parecer: 6.504.779

forma de dissertação e/ou artigo científico, não sendo utilizados para qualquer fim comercial. Os dados coletados nas entrevistas serão guardados em arquivo físico e digital, e ficarão sob a guarda e responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos após o término da pesquisa, sendo picotado e/ou reciclado ao final desse período e todas as mídias apagadas.

ANÁLISE: PENDÊNCIA ATENDIDA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezada pesquisadora,

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG considera o presente protocolo APROVADO. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que os relatórios de pesquisa devem ser enviados semestralmente, comunicando ao CEP a ocorrência de eventos adversos esperados ou não esperados, conforme disposto na Norma Operacional do CNS nº 001/2013 via modelo de relatório disponível no site do CEP/UEG. A submissão do mesmo deverá ocorrer no formato de NOTIFICAÇÃO via Plataforma Brasil. O prazo para a entrega do relatório final (modelo também disponível no site do CEP/UEG), via notificação na Plataforma Brasil, é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2210745.pdf	18/10/2023 08:39:40		Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_2.docx	18/10/2023 08:37:48	VIVIAN SILVA CASTELO BRANCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CEP.docx	18/10/2023 08:36:50	VIVIAN SILVA CASTELO BRANCO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	11/09/2023 16:44:10	VIVIAN SILVA CASTELO BRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	08/09/2023 20:53:10	VIVIAN SILVA CASTELO BRANCO	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.docx	08/09/2023 20:52:34	VIVIAN SILVA CASTELO BRANCO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	08/09/2023 20:51:53	VIVIAN SILVA CASTELO BRANCO	Aceito

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

Continuação do Parecer: 6.504.779

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezada pesquisadora, VIVIAN SILVA CASTELO BRANCO

Os elementos postos a seguir, como Lista de inadequações e pendências emitidas no parecer CEP nº 6.470.638, visam garantir as exigências legais e deverão ser respondidas no prazo máximo de 30 dias a partir da data de envio do parecer consubstanciado pelo CEP. Após esse prazo, o protocolo será ARQUIVADO.

1. Quanto ao Projeto Detalhado e às Informações Básicas da Pesquisa – referente aos arquivos "PROJETO_CEP e pB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2210745", postado na Plataforma Brasil em 18/10/2023:

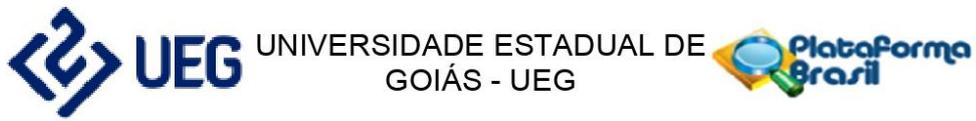
1.1 Segurança no armazenamento de dados em pesquisa em ambiente virtual é de responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa. Sendo assim, solicitam-se esclarecimentos acerca do armazenamento dos dados coletados no estudo, bem como quais procedimentos serão adotados para resguardar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa (Carta Circular n.º 1/2021- CONEP/SECNS/MS, item 3.1). Uma vez concluído o registro de consentimento (por exemplo, gravado em vídeo ou áudio) e a coleta de dados, recomenda-se ao pesquisador responsável fazer o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Sendo assim, solicitam-se esclarecimentos acerca do armazenamento dos dados e documentos do estudo, após o encerramento da coleta (Carta Circular n.º 1/2021- CONEP/SECNS/MS, itens 3.2 e 3.3).

RESPOSTA (referente à versão 2):

SIGILO, CONFIDENCIALIDADE E GUARDA DO MATERIAL COLETADO:

A pesquisadora responsável assegurará a confidencialidade das informações obtidas, a privacidade e a não estigmatização das/os participantes através do uso de pseudônimo, portanto será preservado o anonimato no momento da divulgação dos dados. Também será assegurado pela pesquisadora a não utilização das informações em prejuízo das pessoas, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico-financeiro. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.504.779

Meet: <https://meet.google.com/jci-khqq-exn> Tamanho da amostra Brasil: 10 OBJETIVO GERAL: Problematizar a produção de materiais didáticos críticos e autorais com professores/as de inglês da educação básica.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Problematizar a produção de materiais didáticos críticos e autorais com professores/as de inglês da educação básica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

a) Dialogar com os/as professores/as o processo de elaboração de materiais didáticos autorais para suas aulas; b) Discutir com os/as professores/as uma amostra de materiais didáticos produzidos por eles/as pautados em perspectivas críticas de educação linguística.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

RISCOS

Esta pesquisa apresenta apenas riscos de natureza moral. A participação é voluntária, e os participantes podem desistir a qualquer momento sem consequências negativas. Os riscos morais mínimos envolvem um possível desconforto durante as conversas, mas as informações serão Avaliação dos Riscos e Benefícios: compartilhadas de acordo com o consentimento dos participantes, sem impor qualquer pressão. Como pesquisadora, a responsabilidade é criar um ambiente confortável e reduzir os constrangimentos para os envolvidos.

BENEFÍCIOS

Os/As participantes desta pesquisa terão a oportunidade de refletir sobre a criação de materiais didáticos autorais com abordagem crítica e sobre sua própria compreensão de criticidade. Essa reflexão e intercâmbio de ideias podem contribuir para um ambiente de crescimento mútuo. No entanto, é importante observar que este estudo não tem objetivos lucrativos, e os participantes não receberão nenhum tipo de remuneração.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Verificar item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

Página 06 de 09

Continuação do Parecer: 6.504.779

estado de Goiás por professores/as que tenham alguma produção bibliográfica pautada em perspectivas críticas de educação linguística e/ou formação de professores de línguas e que atuem na educação básica no ensino de língua inglesa. Em seguida, será enviado um convite por e-mail para a participação na pesquisa. Após o convite e a confirmação dos interessados, um questionário será enviado solicitando informações pessoais, como nome ou pseudônimo, e-mail, número de telefone e cidade de residência. Também será solicitada a disponibilidade para um encontro remoto, via Google Meet, que será gravado. Espera-se realizar estas conversas entre o mês de outubro e novembro; as datas e horários serão organizadas com os participantes de acordo com a disponibilidade de ambos os colaboradores, isto é, pesquisador e participante, tendo cerca de 1 hora de duração. As conversas acontecerão com o auxílio de um roteiro guia para direcionar a conversa. Vale ressaltar que os participantes não terão acesso a este roteiro, a fim de não transformar a conversa em apenas uma resposta à um questionário. Além da conversa, será requisitada uma amostra de um material didático crítico produzido pelos professores/as participantes para fomentar o diálogo com a pesquisadora, com o objetivo de analisar o material em conjunto, compreendendo sua finalidade e a motivação por trás de sua criação. No decorrer da conversa, serão levantadas as seguintes questões: 1) Em que período você manifestou interesse na elaboração de materiais didáticos? 2) Qual é a sua concepção de material didático com abordagem crítica? 3) Qual é a importância que você atribui à autoria de seus próprios materiais didáticos? 4) Você sustenta a perspectiva de que os materiais didáticos em língua inglesa atualmente disponíveis conseguem estabelecer uma conexão efetiva com os alunos, considerando sua realidade (contexto social, etnia, gênero, etc.)? 5) Quais foram suas motivações subjacentes à criação deste material? 6) Houve ocasiões em que você empregou este material em seu contexto de ensino? 7) Como os alunos receberam este material? 8) Você avalia que o uso deste material facilitou a instauração de momentos de reflexão crítica por parte dos alunos? Após a conclusão das entrevistas, será realizada uma transcrição do material empírico, adotando uma abordagem qualitativa com orientação interpretativista. Nesse processo, serão utilizados os pseudônimos escolhidos pelos participantes no questionário inicial. A escolha da abordagem qualitativa-interpretativista se justifica pelo reconhecimento de que a realidade é multifacetada, sendo formada por uma interconexão complexa de significados atribuídos por diferentes atores sociais, conforme destacado por Moita Lopes (1994). Acredita-se que essa seja uma abordagem adequada levando em consideração que esta pesquisa busca compreender e destacar a pluralidade de significados que pode emergir das conversas e análises realizadas no contexto deste estudo. Link para o formulário inicial: <https://forms.gle/f7eAoquiBCi4KChx9> Link para a reunião via Google

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

a realidade dos/as estudantes.

DESENHO

Esta pesquisa adota uma abordagem interpretativista-qualitativa, que se baseia na investigação e interpretação dos significados construídos ao longo do estudo. Isso é realizado por meio da análise de informações obtidas a partir de leituras e/ou da colaboração dos participantes da pesquisa. No que diz respeito aos participantes, Moita Lopes (1994, p. 334) exemplifica que os significados são analisados e interpretados utilizando "instrumentos de pesquisa" como diários, gravações (em vídeo e/ou áudio), entrevistas e documentos. A análise do material empírico é feita a partir desses instrumentos. O objetivo central desta pesquisa é destacar a importância da criação de materiais didáticos com uma abordagem crítica, visando uma educação que capacite os alunos a se tornarem cidadãos ativos na (re)construção da realidade social. Além disso, busca-se demonstrar que os alunos podem utilizar diferentes repertórios linguísticos em contextos reais de prática e interação, conforme proposto por Pessoa e UrzêdaFreitas (2017). Para a coleta de dados empíricos, serão realizadas conversas online via Google-Meet com professores/as de inglês que atuam na educação básica e que possuam alguma produção bibliográfica fundamentada em perspectivas críticas de educação linguística e/ou formação de professores de línguas. Posteriormente, será conduzida uma análise desse material empírico, dentro do escopo qualitativo-interpretativista, com o intuito de investigar a importância atribuída pelos participantes à produção de materiais didáticos críticos, bem como compreender como ocorre essa produção e qual a reação dos alunos em relação a esses materiais.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

O requisito para participar deste estudo é que sejam professores/as de inglês que atuem na educação básica e tenham alguma produção bibliográfica pautada em perspectivas críticas de educação linguística e/ou formação de professores de línguas.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Não poderão participar desta pesquisa professores/as de outras áreas que não sejam da língua inglesa e que não atuem na educação básica.

METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Inicialmente, será realizada uma busca dentro de bancos de dados de dissertações e teses do

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

reflexivas, é muito importante que os/as professores/as se aprofundem nos temas escolhidos para a aula, pois muito raramente encontram-se materiais didáticos que ofereçam aulas nesse formato. Em outros termos, o/a professor/a deve criar sua aula por intermédio de muita pesquisa, sendo muitas vezes preferível que os mesmos criem o seu próprio material. Os materiais didáticos destinados ao ensino de línguas que incorporam uma abordagem sensível à realidade dos/as alunos/as, ao mesmo tempo em que desafiam representações estereotipadas relacionadas a questões como gênero, classe social e etnia, demonstram ser escassos. Siqueira (2010, p. 225-249), aponta que os materiais didáticos usados nas aulas de língua estrangeira, especificamente de língua inglesa, mesmo que sejam de grande ajuda, acabam pecando em alguns aspectos. Dentre esses aspectos, encontram-se a má representação da realidade dos/as alunos/as; a supervalorização do inglês britânico e americano, descartando as outras variações da língua; a falta de abordagem de temas que não sejam neutros, ou seja, temas problematizadores; a falta de representatividade de diversas culturas; o reforço de estereótipos, além de representações arcaicas da sociedade, tais como machistas, racistas e homofóbicas, dentre outros aspectos. Para essa falta de exposição de temas reais, dando espaço apenas para temas neutros se deu o nome de “mundo plástico” Siqueira (2010), ou seja, um mundo fictício que está longe de representar real. Nesse sentido, o propósito desta pesquisa é discutir as questões relacionadas à criação de materiais didáticos de língua inglesa com uma abordagem crítica. Para alcançar este objetivo serão realizadas conversas com professores/as de língua inglesa atuantes na educação básica que desenvolvem seus próprios materiais didáticos. A intenção é ressaltar a significativa importância dessa prática na promoção de uma educação mais contextualizada e reflexiva.

HIPÓTESE

A hipótese subjacente a este projeto de pesquisa é que a produção e utilização de materiais didáticos críticos e autorais no ensino da língua inglesa podem promover práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas com as demandas de uma educação linguística crítica. Através do diálogo com professores de inglês que adotam perspectivas críticas de educação linguística em sua produção bibliográfica, busca-se entender como a criação desses materiais pode contribuir para uma abordagem mais contextualizada e significativa no ensino de línguas, levando em consideração a realidade dos/as discentes. Acredita-se que os materiais didáticos autorais, produzidos por professores/as com base em suas experiências e perspectivas críticas, podem melhorar a qualidade do ensino de inglês, incentivando uma reflexão mais profunda sobre as práticas pedagógicas tradicionais e promovendo uma maior conexão entre o conteúdo curricular e

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

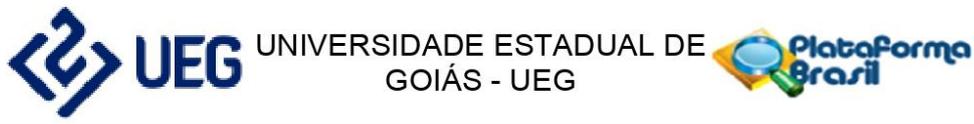
online via Google-Meet com professores/as de inglês que atuem na educação básica e tenham alguma produção bibliográfica pautada em perspectivas críticas de educação linguística a fim de problematizar a produção de materiais didáticos críticos e autorais, promovendo um diálogo e discussão com os participantes a fim de contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas com as demandas de uma educação linguística crítica, promovendo assim uma abordagem mais contextualizada e significativa no ensino de línguas.

Palavras-chave: material didático, língua inglesa, produção, ensino crítico

INTRODUÇÃO

O letramento crítico tem ganhado cada vez mais espaço no âmbito da educação. Jordão (2016) afirma que por intermédio das práticas do letramento crítico é possível que professores/as estimulem os/as alunos/as a desenvolverem aquilo que já lhes pertence, mas não é instigado, oportunizando reflexões que possivelmente não aflorariam por conta própria. O papel do/a professor/a dentro do ensino crítico não é o de ser detentor de uma verdade absoluta, mas sim o de estimular os/as alunos/as a pensarem por si, sem deixar de considerar suas vivências passadas e suas realidades. Duboc (2014) explica que cabe aos/as professores/as aproveitar as possíveis brechas que surgem na sala de aula para levar os/as alunos/as a uma reflexão que transcenda o que foi exposto. Dentro deste contexto, Siqueira (2012) também comenta o papel do/a professor/a em um ensino crítico: Acredito que, dentro da perspectiva global, o papel do professor deva estar baseado numa prática crítico-reflexiva, que o leve a adotar uma postura interculturalista que lhe permita aceitar e valorizar a diferença e a possibilidade de comunicação, afirmação e diálogo. Deparar-se com os conflitos, os choques e as instabilidades e saber de forma crítica se colocar respeitando as diferenças, contextualizando a realidade de seus pares, sabendo lidar com um extenso volume de informação que provém dos meios massivos de comunicação e redes sociais, enfrentando com profissionalismo os desafios impostos pelas novas tecnologias da informação, além de habitar um mundo sem fronteiras para poder conviver com a diversidade e com a multiplicidade. (SIQUEIRA, 2012, p.501). Sendo assim, de acordo com Siqueira (2012), os/as professores/as precisam estar preparados para as diferenças que serão encontradas no contexto educacional, adotando uma postura crítica que acolha e considere essas diferenças e até mesmo as incorpore em sua prática, criando um ambiente muito mais propício para a aprendizagem, além de precisarem estar dispostos/as a lidar com as novas fontes de informação, como as redes sociais e considerá-las para que o ensino não se torne alheio ao contexto em que os/as alunos/as se encontram. De acordo com Pessoa e Freitas (2017), para a elaboração de aulas crítico-

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br



Continuação do Parecer: 6.504.779

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ANAPOLIS, 13 de Novembro de 2023

Assinado por:
Luciana de Souza Ondei
(Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99, Bloco III, Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1439 **E-mail:** cep@ueg.br

Página 09 de 09