



UNIVERSIDADE ESCOLA E EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA:

Compartilhando Vivências dos GEPLIs GO, MT e DF

Rosane Rocha Pessoa
Viviane Pires Viana Silvestre
Julma D. Vilarinho P. Borelli
Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade
(Organizadoras)



Cegraf UFG



Universidade Federal de Goiás

Reitora

Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor

Jesiel Freitas Carvalho

Diretora do Cegraf UFG

Maria Lucia Kons

UNIVERSIDADE ESCOLA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA:

COMPARTILHANDO VIVÊNCIAS DOS GEPLIs GO, MT E DF

Organizadoras

Rosane Rocha Pessoa

Viviane Pires Viana Silvestre

Julma D. Vilarinho P. Borelli

Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

Cegraf UFG

© Rosane Rocha Pessoa; Viviane Pires Viana Silvestre; Julma D. Vilarinho P. Borelli; Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade, 2022

© Cegraf UFG, 2022

Projeto gráfico e diagramação

Géssica Marques de Paulo

Revisão

Gisele Dionísio da Silva

DOI: <https://doi.org/10.5216/UNI.ebook.978-85-495-0595-8/2022>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
GPT/BC/UFG

U58 Universidadescola e educação linguística crítica : compartilhando vivências dos GEPLIs GO, MT e DF [Ebook] / organizadoras, Rosane Rocha Pessoa ... [et al]. - 2. ed. - Dados eletrônicos (1 arquivo : PDF). - Goiânia : Cegraf UFG, 2022.

GEPLIs - Grupos de Estudos de Professoras/es de Línguas
Inclui referências.
ISBN: 978-85-495-0595-8

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Linguística. 3. Professores de línguas. 4. Professores - Formação. I. Pessoa, Rosane Rocha.

CDU: 811.111:37

Bibliotecária responsável: Rosemarilany Barbosa Guida / CRBr: 3165

♦ Sumário

Apresentação Universidadescola no I EGEPLIs.....7

Rosane Rocha Pessoa
Viviane Pires Viana Silvestre
Julma D. Vilarinho P. Borelli
Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

Sentirfazerpensarserteacher21

Maria José Lacerda Rodrigues Hoelzle

GEPLIGO (Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás) em prosa and verse: entre desaprendizagens and learning otherwise 34

Rosane Rocha Pessoa
Viviane Pires Viana Silvestre

De Lego para a Legolândia: desconstrução e reconstrução de conceitos e práticas de uma professora de inglês da educação básica..... 52

Tânitha Gléria de Medeiros

Educação linguística e a (re)construção da práxis de uma professora de inglês da educação básica.....	70
Silvana Laurenço Lima	
Construindo sentidos sobre o GEPLIMT	90
Julma D. Vilarinho P. Borelli Lígia Christie Coêlho Silva	
Doçuras da docência: vamos (re)viver?	103
Fernanda de Mello Cardoso	
Memórias e narrativas do GEPLIDE: formação docente coletiva e terapêutica em uma perspectiva bellhooksiana.....	115
Iara Teixeira de Araújo Luís Frederico Dornelas Conti Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade	
GEPLIDE: espaço de formação e de (re)pensar minha práxis docente.....	132
Josiane Prescendo Tonin	
Práxis críticas na escola e minha relação com o GEPLIDE	147
Margareth Oliveira	
Posfácio: o aluno, o avô e a universidade escola	164
Valéria Rosa-da-Silva Henrique Ferreira Roque Rúbia Garcia de Paula	
Sobre as/os autoras/es	167

♦ APRESENTAÇÃO

Universidadescola no I EGEPLIs

Rosane Rocha Pessoa
Viviane Pires Viana Silvestre
Julma D. Vilarinho P. Borelli
Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

I Encontro de Grupos de Estudos de Professoras/es de Línguas da Rede Cerrado GO/DF/MT (I EGEPLIs). Um encontro gestado a partir de muitos outros. Encontros de nós quatro, as organizadoras, e encontros entre nós e as/os professoras/es da escola pública. Primeiramente, por razão cronológica, nós quatro. Nossos caminhos começaram a se cruzar na UFG na década de 2000. Éramos alunas e professoras em diferentes contextos e fomos nos formando e atuando nas áreas da educação de língua inglesa, nos envolvendo com a formação de professoras/es de línguas. Foram estudos de mestrado, doutorado, pós-doutorado, produções diversas, concursos para atuar com estágio de língua inglesa em universidades públicas, e tudo parecia conspirar para um grande encontro, desses que vão se enredando não só pela afinidade, mas também pelo reconhecimento. Sim, reconhecimento de

que o que a outra pessoa vai se tornando e fazendo está dentro de nós e é relevante para nós. Somado ao reconhecimento está o crescimento, que tem se materializado em nossas falas, conversas, reuniões, grupos de estudo, projetos e parcerias.

Desde que nós quatro optamos por atuar em cursos de Letras (Inglês ou Português e Inglês), nossos caminhos têm se entrelaçado com professoras/es em formação inicial e continuada, e vamos compreendendo juntas a importância de voltar nosso olhar para a escola pública – esse contexto tão vasto quanto vilipendiado, tão múltiplo quanto maltratado, que, em geral, tem funcionado em precárias condições e, não raramente, oferecido uma educação bancária, elitista e conservadora, privando as classes empobrecidas de uma educação crítica, democrática, transformadora, de qualidade e de enfrentamento das desigualdades sociais e da exclusão. Isso à revelia de nossa Carta Magna e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirma o direito a uma educação de qualidade voltada para a formação integral do indivíduo e para sua inserção consciente, crítica e cidadã na sociedade.

Segundo Souza e Santos (2019, p. 4), várias iniciativas foram tomadas – sublinhamos que muitas delas foram formuladas ou fortalecidas nos governos Lula e Dilma – para suprir carências no nível educacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que estabelece “diretrizes para a estruturação e a reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil em função da cidadania do aluno e de uma escola realmente de qualidade” (Souza; Santos, 2019, p. 4); o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que mantém “vários programas que objetivam proporcionar mais autonomia às escolas e suprir as carências e oferecer aos

alunos melhores condições de acesso e permanência na escola e de desenvolvimento de suas potencialidades” (2019, p. 4); o Programa Universidade para Todos (ProUni), “que concede bolsas de estudos em instituições de ensino superior particular em todo o país a estudantes de escolas públicas, utilizando a nota do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem” (2019, p. 4); o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), “que se caracteriza como a maior fonte de recursos destinados à educação” e cujos recursos “são distribuídos de acordo com o número de alunos matriculados nas redes estaduais e municipais, estabelecido pelo Censo Escolar” (2019, p. 4); o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que, “por meio de inúmeros programas, objetiva suprir as deficiências e carências da educação brasileira e superar um estágio de educação ainda limitado” (2019, p. 4). No entanto, muitas dessas iniciativas vêm sendo ameaçadas ou enfraquecidas em virtude dos inúmeros ataques à educação pública por parte do governo Bolsonaro, nos fazendo crer que se trata de um verdadeiro projeto de desmonte da educação. Esse projeto, que se vincula intimamente à privatização, não apenas revive nossa herança colonial de uma educação que serve a grupos privilegiados e reproduz normas hegemônicas, mas também deixa claro que *escola tem partido*.

Daí a importância de as instituições educacionais públicas estarem cada vez mais próximas, e são movimentos de aproximação entre universidade e escola que temos buscado realizar em nossas práxis (Borelli, 2018; Borelli; Silvestre; Pessoa, 2020; Mastrella-de-Andrade, 2020; Pessoa, 2022; Silvestre, 2017), já que a escola pública tem sido preterida até mesmo

por docentes de estágio de cursos de licenciaturas em Letras, que resistem a se aproximar desse contexto (Borelli, 2018). Esses movimentos alinham-se à linguística aplicada crítica e a uma educação decolonial, que se materializa em “práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2013, p. 19).

Nosso maior confronto no momento é a formação centrada na universidade e nossa insurgência começa com o reconhecimento da escola pública como o espaço de formação por excelência, o que implica “radicalizar e colocar em xeque vários processos nos quais professores(as) têm se formado sem a presença da escola” e abrir-nos “para conversar com a escola sempre, buscando epistemologias ali construídas em reflexão conjunta para uma concepção de educação que faça sentido e transforme nossas vidas” (Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 15). Não nos esquecemos de que estudamos em cursos de licenciaturas em universidades públicas e nos tornamos docentes nesses cursos, ou seja, somos também responsáveis pelo ensino público e de qualidade.

No campo da formação continuada, assumimos essa responsabilidade por meio da criação de grupos de estudo de professoras/es de línguas em Goiás (Rosane e Viviane), em Mato Grosso (Julma) e no Distrito Federal (Mariana) – o GEPLIGO, o GEPLIMT e o GEPLIDF –, que se pautam pela criação de “espaços de fala”, “fundamentados em uma lógica plural e dialógica de construção de conhecimentos”; pela tentativa de desestabilização de “relações de poder e saber marcadamente assimétricas, por meio do descentramento de responsabilidades, papéis e lugares epistêmicos”;

pela “agência docente”, ou o “reconhecimento e [a] atitude socioculturalmente construída e compartilhada do/a professor/a para agir em seu contexto profissional” (Silvestre, 2017, p. 253-254).

Com efeito, temos construído espaços de existência (novos modos de existir como docentes e como pessoas nesses encontros entre escola e universidade) e de resistência ao “pensamento abissal” (Santos, 2010, p. 31), que nega a escola como um espaço de conhecimentos legítimos. Por isso, decidimos realizar o I EGEPLIs (Figura 1):

Figura 1 - Página inicial de divulgação da programação do I EGEPLIs

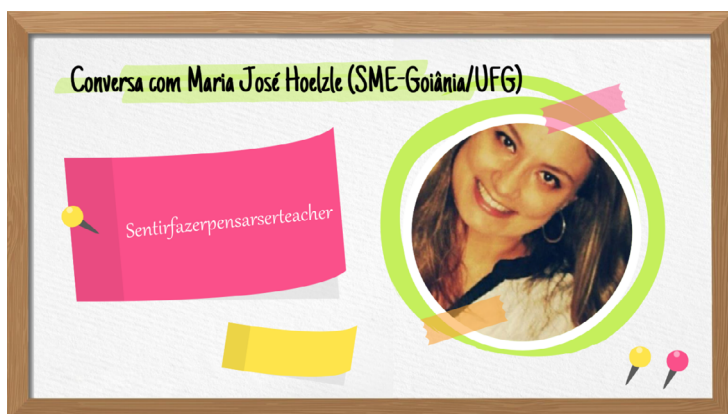


Fonte: Elaborado por Viviane Silvestre, 2021.

Nota: Template de <https://slidesgo.com>.

O I EGEPLIs começou com a palestra de Maria José Hoelzle, professora da escola municipal de Goiânia (Figura 2):

Figura 2 - Página de divulgação da palestra de abertura do I EGEPLIs

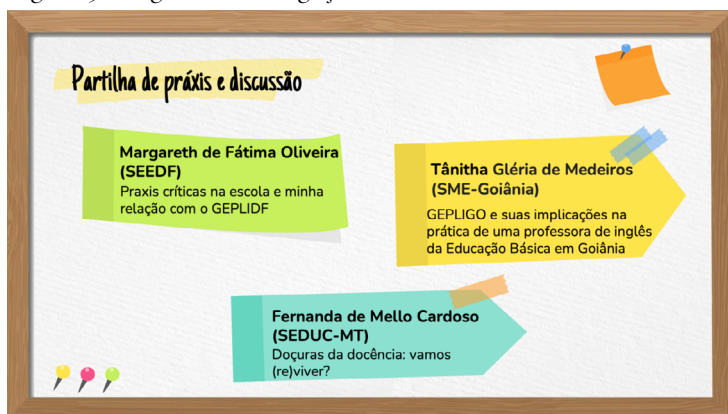


Fonte: Elaborado por Viviane Silvestre, 2021.

Nota: *Template* de <https://slidesgo.com>.

Houve dois momentos de partilha de práxis de seis professoras participantes dos grupos, duas de cada (Figuras 3 e 4):

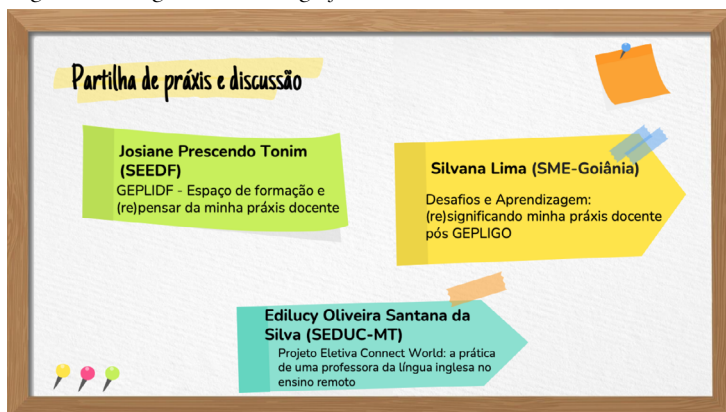
Figura 3 - Página de divulgação da Partilha de Práxis 1



Fonte: Elaborado por Viviane Silvestre, 2021.

Nota: *Template* de <https://slidesgo.com>.

Figura 4 - Página de divulgação da Partilha de Práxis 2



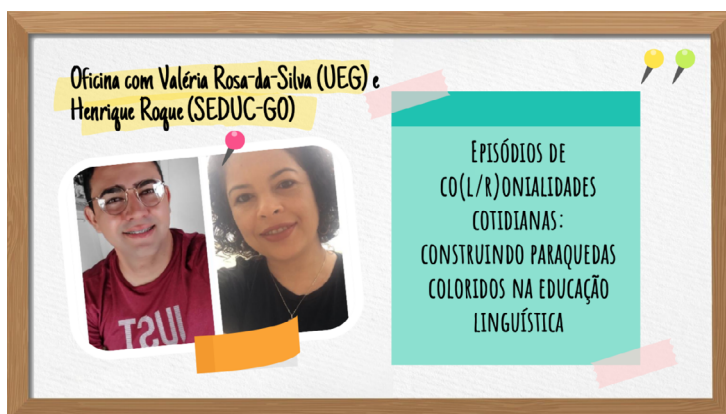
Fonte: Elaborado por Viviane Silvestre, 2021.

Nota: Template de <https://slidesgo.com>.

No final do evento, uma oficina foi conduzida por Valéria Rosa-da-Silva, professora da universidade pública, e Henrique Roque, professor da escola, que têm trabalhado em parceria há alguns anos em eventos, na tese de doutorado de Valéria e em publicações (Rosa-da-Silva; Roque, 2020).

13

Figura 5 - Página de divulgação da oficina



Fonte: Elaborado por Viviane Silvestre, 2021.

Nota: Template de <https://slidesgo.com>.

Todas as palestrantes, com exceção de uma, e Henrique participam deste *e-book*, transformando em texto suas apresentações do encontro. Assim, temos inicialmente o texto da palestra de abertura, seguido de textos das participantes do GEPLIGO, já que é o grupo mais antigo, criado em 2016. Depois, temos os textos das participantes do GEPLINT, criado em 2019, e, por fim, os textos dos participantes do GEPLIDE, assim nomeado em 2020. O primeiro texto de cada grupo foi escrito por nós, coordenadoras e organizadoras desta coletânea. Neles, contamos a história das/os grupos. Valéria, Henrique e Rúbia Garcia de Paula metamorfosearam a oficina final em um posfácio artístico.

Para algumas de nós, escrever o texto foi o *pulo do gato*. Segundo o Dicionário Popular (Pulo do Gato, [201-]), essa expressão surge da história de uma onça e de um gato. A onça pediu ao gato

que lhe ensinasse como saltar e fazer acrobacias. Assim, a onça achou que o gato não escaparia das suas garras. Mas, quando a onça tentou caçar o gato, ele conseguiu fugir fazendo um salto diferente, que não tinha ensinado a ela. O gato teria dito à onça: você acha que vou te ensinar o pulo do gato?

Ainda de acordo com o dicionário, a expressão pode significar alguma ação “que faz uma pessoa se destacar em meio às outras” ou “pode ser uma referência a uma atitude de esperteza, de alguém que encontrou um jeito de escapar de uma situação muito complicada” (Pulo do Gato, [201-]). Apresentar-se em um evento acadêmico e escrever textos como os que fazem parte deste *e-book*, especialmente para professoras/es da escola pública, requer escapar de situações muito complicadas (de trabalho e de vida), mas é uma ação

que pode ser muito relevante não apenas para as/os autoras/es, mas também para as/os professoras/es da escola, que se veem representadas/os nos textos e podem enxergar neles uma fonte de inspiração.

O EGEPLIs contou com a participação de cerca de cinquenta professoras/es dos três grupos, que responderam ao questionário de avaliação do encontro. Antes de terminar esta Apresentação, trazemos a seguir falas de algumas/alguns participantes em resposta a duas questões do questionário. A primeira foi: “O que você leva do encontro, afinal?”:

Muito bom saber que há professores engajados em tornar a aula significativa para os alunos e abertos para a experimentação.

Um exercício de alegria e esperança em um momento tão delicado em nossa vida [pandemia de Covid-19] e na educação. Gratidão.

Muita força e motivação para mudar a minha prática.

Não estou sozinha na luta pelo ensino de idiomas. Outros professores possuem as mesmas dificuldades que eu.

Sinto-me parte de um movimento coletivo local e regional para uma educação linguística e uma sociedade mais justas.

Levo a esperança de uma educação menos excludente, mais humanizada e o compromisso de descolonizar cada vez mais nossas práticas.

Levo a certeza que a formação se faz no coletivo.

Muitos aprendizados, novos olhares, mais amor pela minha profissão!!

A importância da participação em grupos de trabalho e em eventos como forma de ressignificação dos espaços que ocupamos. Ficou claro, a partir da fala de partilha das professoras, que o estreitamento de laços entre universidade e escola contribui para o fortalecimento de uma educação linguística crítica e decolonial.

Foi interessante voltar a ter contato com o grupo, e aprender sobre o que os professores estão fazendo em outras regiões além da minha. Levo muitas ideias para as aulas, e o sentimento de que não estou sozinha na forma como entendo o meu papel na sala de aula.

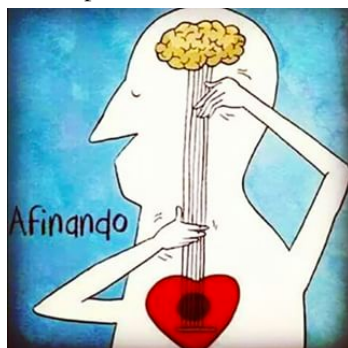
Precisamos desses encontros para nos fortalecer e motivar a lutar pela melhoria do ensino da língua inglesa nas escolas públicas e sermos críticos da nossa práxis de ensino de línguas.

Me senti muito acolhida e me inspirei muito com as falas de todos os participantes.

Saí do encontro inspirada a fazer melhor. O GEPLIGO tem me ajudado muito nisso e esse encontro corrobora acerca da importância dessa conexão e dessa troca que ocorre nos grupos.

A segunda questão foi “Este espaço aqui é livre. Deixe aqui o que estiver em sua mente e coração. Obrigada!! Abraços!!”, seguida da seguinte imagem:

Figura 5 - Afinando corpo e mente



Fonte: <http://www.blogdopsicologo.com.br/2017/06/afinando-corpo-e-mente.html>. Acesso em: 23 ago. 2022.

Ainda bem que a gente tem a gente.

Apesar das dificuldades, a educação ainda é um lugar maravilhoso para trabalhar.

Educação é amor pela vida, pelo outro, pelo planeta.

Vocês estão de parabéns! Como é lindo ver pessoas nas universidades que são amigas e companheiras. Sigam assim!

Que graça essa imagem!! Acredito justamente nisso, que temos que tocar a vida e todas as cordas da profissão com o coração, ou seja, com muito amor, e acima de tudo respeito, pelo outro e em todas as (inter)ações que nos constituem humanos. Adorei conhecer as doçuras da Rede Cerrado! Espero cada vez estar mais conectada ao grupo.

Quando adentrarmos para ficar dentro dos grupos de estudos e de trabalho, as pessoas passam a viver dentro da gente.

Afinando o instrumento, com gratidão eterna pela nossa existência!!

Foi muito bom participar e voltar a ter contato com outros professores da área. Agradeço o convite.

Gratidão. Com o evento me senti abraçado por saber que os outros também sou eu e que eu também sou eles.

Muito obrigada! Senti-me revigorada. Quero mais EGEPLIs.

Nossas palavras finais são de agradecimento. Agradecemos imensamente às professoras e ao professor que aceitaram dar o *pulo do gato*, apresentando e/ou escrevendo textos para este *e-book*, e às/aos professoras/es que participaram do evento. Agradecemos às duas bolsistas de extensão da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Jeniffer Gonçalves e Vivian Castelo Branco, que nos ajudaram na organização do evento e de seus documentos. Agradecemos também ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela bolsa de Produtividade em Pesquisa concedida a Rosane Rocha Pessoa, e à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da UEG. Agradecemos às/aos professoras/es que tiraram as fotos da capa: Alexandre Badim, Viviane Silvestre, Julma Borelli, Avram Blum, Alcione Viniski, Tânitha Medeiros, Silvana Lima, Lígia Silva, Fernanda Cardoso, Iara Araújo, Luís Frederico Conti, Josiane Tonin, Margareth Oliveira, Renon Borba e Henrique Roque. Por fim, fazemos um agradecimento muito especial ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG), que forneceu o auxílio financeiro para a publicação deste *e-book*.

Referências

BORELLI, Julma D. V. P. *O estágio e o desafio decolonial: (des) construindo sentidos sobre a formação de professores/as de inglês*. 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BORELLI, Julma D. V. P.; SILVESTRE, Viviane P. V.; PESSOA, Rosane R. Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana. Apresentação: Esforços decoloniais e o desejo de romper com binarismos e hegemonias na relação escola-universidade. In: ____ (org.). *(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras/es de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-20.

PESSOA, Rosane R. Nós de colonialidade e formação docente. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). *Suleando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 273-282.

PULO DO GATO. In: DICIONÁRIO Popular. [S. l.: s. n.], [201-]. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/pulo-do-gato>. Acesso em: 7 ago. 2020.

ROSA-DA-SILVA, Valéria; ROQUE, Henrique F. Uma conversa sobre movimentos decoloniais nas vivências do estágio de inglês na escola pública. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). *(De)Colonialidades na relação*

escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 123-150.

SANTOS, Boaventura S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SILVESTRE, Viviane P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

SOUZA, José Clécio S.; SANTOS, Mathéus C. Contexto histórico da educação brasileira. *Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 12, 25 jun. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 4 ago. 2022.

WALSH, Catherine (ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. t. 1.

◆ SENTIRFAZERPENSARSERTEACHER

Maria José Lacerda Rodrigues Hoelzle

Meu nome é Maria José. Sou professora de língua inglesa do Ensino Fundamental no município de Goiânia. Ao receber o convite para um bate-papo no I Encontro de Grupos de Estudos de Professoras/es de Línguas da Rede Cerrado GO/DF/MT (EGEPLIs), confesso que um misto de nervosismo e ansiedade tomou conta de mim. A sensação intensificou-se quando soube que, *a priori*, quem conduziria este momento seria a professora Clarissa Jordão, estudiosa por quem nutro profundo respeito e admiração. Acredito que a apreensão que se instalou, desde o dia em que recebi o convite, possivelmente seja fruto de crenças que muitas vezes teimam em manter apartadas as vivências entre a universidade e a escola. Tais crenças são compreendidas por Pessoa (2022) como uma das colonialidades enraizadas na relação entre as duas instituições, estabelecendo-se como um “nó” que se vem tentando desatar pelas ações e pelos estudos empreendidos por grupos de pesquisa nos quais Pessoa se insere.

Assim, trabalhando há quase 23 anos como professora de inglês, abracei este momento como uma oportunidade para demonstrar a relevância do casamento *universidadescola*

e das coletividades envolvidas no processo de sentirfazer-pensarserteacher. O palco para este enlace específico – o EGEPLIs –, que une Goiás, Distrito Federal e Mato Grosso, vem sendo cuidadosamente adornado com belezas locais pelas professoras Rosane, Viviane, Mariana e Julma. Quando digo belezas locais, a imaginação cerradeira ganha asas e logo penso em um palco repleto de flores do ipê-amarelo-do-cerrado. Como trilha sonora, o som das águas dos rios Araguaia (GO) e Cristalino (MT), duas paixões regionais e fontes de inspiração.

Entretanto, as belezas locais que pretendo mencionar vão além das especificidades do nosso bioma; são belezas que brotam diretamente dos contextos vivenciados por professoras/es de línguas dos estados mencionados e do Distrito Federal. As pesquisadoras citadas, em um esforço conjunto, vêm discutindo ideias e experiências – bem como as angústias – compartilhadas pelos grupos envolvidos. Tais ações coletivas proporcionam momentos proveitosos e que demonstram o quanto a junção das vivências nos fortalece ao longo da trajetória. Aliás, a coletividade tem sido um aspecto crucial em minha carreira docente. Busquei demonstrar essa importância ao privilegiar a imagem da borboleta-monarca na capa de uma coletânea organizada por mim e duas colegas (Andrade; Hoelzle; Cruvinel, 2019). Embora o título traga a palavra “transformação”, o foco não é na metamorfose do inseto, mas sim na longa jornada migratória impetrada pela borboleta, podendo ser realizada por até três ou quatro gerações. A esse longo trajeto percorrido pela borboleta-monarca ladeamos a carreira docente das/dos professoras/es de línguas, advogando que o processo de formação “é longo e

requer colaboração”, realçando a compreensão de que ideias e vivências “são formadas e perpetuadas ao longo do tempo e do processo” (Andrade; Hoelzle; Cruvinel, 2019, p. 7). Seguindo essa direção, a coletividade que venho destacar neste trabalho é composta por três grupos: professoras universitárias, que têm se empenhado na construção de relações horizontais entre a universidade e a escola; professoras/es em formação inicial ou continuada, que teorizam e produzem saberes dialogados com os contextos em que estão inseridas/os; e nossas/os educandas/os, que estão em salas de aula nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. O desejo é de que esses grupos estejam cada vez mais imbricados, fazendo com que suas (re)existências e (in)experiências formem uma coletividade que se ouça de maneira recíproca e colaborativa. Como dizem popularmente por aí, “todas/os juntas/os e misturadas/os”, assim como o título desta conversa, que abarca ações indissociáveis nesse eterno movimento de *sentirfazerpensarserteacher*.

Sobre a atividade

Tenho acompanhado a ansiedade de muitas/os professoras/es, bem como de algumas formadoras de futuras/os professoras/es, ao lidar com inglês para crianças em uma perspectiva que vá além dos conhecimentos linguísticos. Tais aflições, que também me acompanharam desde as primeiras experiências em sala de aula e foram amplamente discutidas durante o meu mestrado, impulsionaram questionamentos como estes: “além de conhecimentos linguísticos, como munir aquelas crianças com conhecimentos que as fortalecessem para agir no mundo social? [...] Como construir identidades

que sejam pautadas por uma visão crítica deste mundo de tantas desigualdades?” (Hoelzle, 2016, p. 13).

Cadilhe (2020, p. 60), ao pensar em propostas de ensino para a educação básica, orienta que se deve abarcar em primeiro plano o campo da desigualdade social, “que se torna emergente nos discursos ou nas práticas dos estudantes nas escolas”. A dica do estudioso é valiosa. Contudo, nos anos iniciais de ensino de língua inglesa, brota das crianças – especialmente das mais novas – o desejo quase que imediato por temas ligados a um universo lúdico. Nesse percurso, cabe às/ aos docentes a sensibilidade de transpor eventos e momentos que ultrapassam o tecnicismo para uma linguagem que seja compreendida por elas. Apesar da pouca idade, crianças já carregam muitos (pre)conceitos em relação a diversos assuntos e estão a par de acontecimentos importantes na esfera social, econômica e cultural do país. Penso que um dos grandes desafios para professoras/es de inglês que querem ir além dos conhecimentos linguísticos – lembrando que ir além não significa abandoná-los – consiste justamente na compreensão de como os discursos e acontecimentos da sala de aula se conectam a aspectos mais amplos da sociedade. Nas palavras de Pennycook (2001, p. 5):

Um dos principais desafios para a linguística aplicada crítica, portanto, é encontrar formas de mapear micro e macro relações, formas de entender uma relação entre conceitos de sociedade, ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classe, e enunciados em sala de aula, traduções, conversas, gêneros, aquisição de segunda língua, textos de mídia. Seja a linguística aplicada crítica como uma crítica da linguística aplicada convencional, ou como uma forma de análise crítica de texto, ou como uma

abordagem para entender a política de tradução, ou como uma tentativa de entender as implicações da disseminação global do inglês, a questão sempre diz respeito a como a sala de aula, o texto ou as conversas estão relacionados a relações sociais, culturais e políticas mais amplas.¹

Assim, acredito que buscar meios para traçar relações entre o universo infantil e questões culturais mais amplas pode ser um pontapé inicial para o trabalho com crianças. Mapear macrorrelações e revertê-las em mensagens capazes de envolver as/os educandas/os para além dos conteúdos linguísticos é uma forma de construir significados que farão parte de suas (re)existências, abrindo possibilidades para outros saberes e para o questionamento de verdades (pre)estabelecidas. Essa concepção liga-se à prática problematizadora (Pennycook, 2004), que questiona, como demonstrei em minha dissertação de mestrado (Hoelzle, 2016), sentidos naturalizados.

A experiência que venho relatar ocorreu na escola onde atuava em 2019, localizada em um bairro considerado central da capital Goiânia. Ela foi desenvolvida no agrupamento E1 do Ciclo II, que contava com 22 educandas/os de uma faixa etária em torno dos 10 anos. A biblioteca da escola era repleta de livros literários na língua inglesa, muitos deles doados para a instituição.

Em um dos momentos de planejamento das professoras, quando pensávamos em alternativas que pudessem despertar o desejo das crianças pela leitura, sugeri que elas/eles também locassem os livros literários de inglês. Algumas colegas não concordaram, pois argumentaram que as crianças deveriam

.....

1 Todas as traduções de citações do inglês para o português foram feitas por mim.

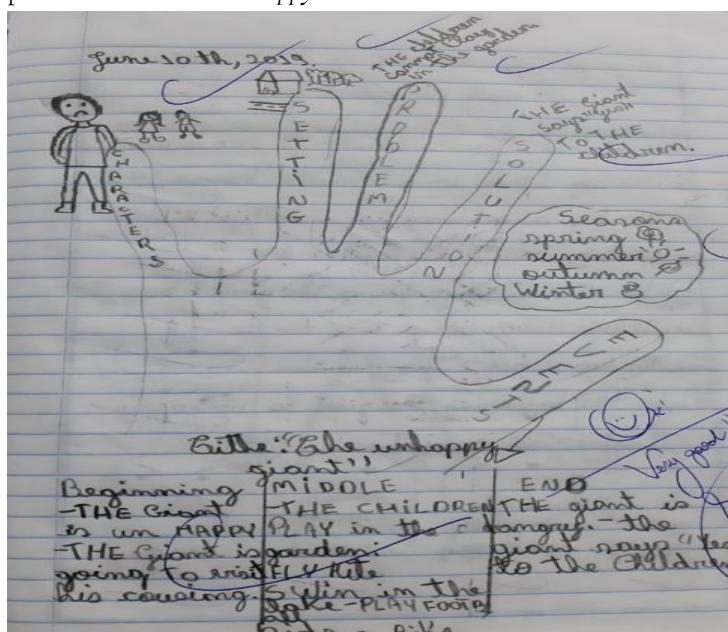
consultar esse material somente dentro da instituição – como já era de rotina em aulas quinzenais da língua inglesa – e com o meu acompanhamento, pois não sabiam “ler” em outra língua. Nesse posicionamento das colegas, além de outras limitações, fica erroneamente marcada a ideia de que o texto literário se configura como pretexto para alcançar propósitos meramente linguísticos. Não pretendo aqui delongar as discussões sobre a importância da literatura em sala de aula. Cabe mencionar, todavia, que os textos literários são capazes de ampliar o contato estético, cultural e histórico, pois nos inserem em espaços e tempos diferentes. Expliquei então que o trabalho com títulos na língua inglesa vai além da mera decodificação das palavras. Ao trabalhar esses livros com as crianças, tento desenvolver aspectos voltados para a identificação do título, do autor, da editora, além de explorar a capa e outros recursos visuais.

Em um dos dias de visita na biblioteca, pedi que a turma escolhesse um título para ser explorado com mais detalhes. O título escolhido foi *The Unhappy Giant*, publicado pela editora americana Macmillan. Parece contraditório iniciar essas reflexões falando sobre as belezas do cerrado e de repente compartilhar com vocês um material de uma editora americana. Ainda que seja adepta da construção de um currículo próprio e que leve em conta a realidade das/dos educandas/os, não poderia desprezar uma escolha feita por elas/eles em prol da luta decolonial que temos travado. Ademais, textos literários consistem justamente na abertura de possibilidades para reflexões diversas, sejam elas de teor cognitivo, social ou emocional. Assim, abandonar esse material configuraria um tipo de destruição epistêmica, projeto a que fomos/somos

expostos pelo colonialismo e pelas colonialidades vivenciadas até hoje. Compreendo e abraço os esforços feitos por nós, professoras/es de inglês, ao priorizar o trabalho com o letramento crítico e enalteço a ação de criação dos nossos próprios materiais em diálogo com o contexto. Concordo com Kubota e Miller (2017, p. 3) ao advogarem a operação de *browning* nos currículos. Em contrapartida, abordar o livro *The Unhappy Giant* demonstra a adoção de posturas outras, evidenciando possibilidades de caminhos que não primam pelo simples descarte dos saberes. Coube a mim, nesse sentido, a não demonização do material, especialmente em uma instituição pública de ensino, que muitas vezes sofre carência de recursos. Acredito que qualquer tipo de material, ainda que “pronto”, abarca possibilidades de as/os docentes fazerem conexões com seus contextos locais.

Assim, trabalhamos com a história de Mr. Big, um gigante arrogante e infeliz, que não gostava de crianças. Felizmente, a mudança de atitude chega e traz uma reviravolta na história. Conhecimentos linguísticos relacionados a cores, estações, números, sentimentos e emoções foram desenvolvidos com as crianças. Para recontar a história, utilizamos a técnica do *five finger retell*, ou reconto com os cinco dedos, que corrobora a memorização dos cinco elementos-chave de uma história: *cenário* (quando e onde a história ocorre), *personagens* (quem faz parte da história), *problema* (que problema a[s]/o[s] personagens enfrenta[m]), *eventos* (o que aconteceu no início e no meio da história) e *solução* (como o problema foi resolvido). Ao se lembrar dos elementos-chave, a criança torna-se capaz de contar/resumir histórias – ou partes delas – com mais segurança.

Figura 1 - Atividade de aluno utilizando o *five finger retell* a partir do livro *The Unhappy Giant*



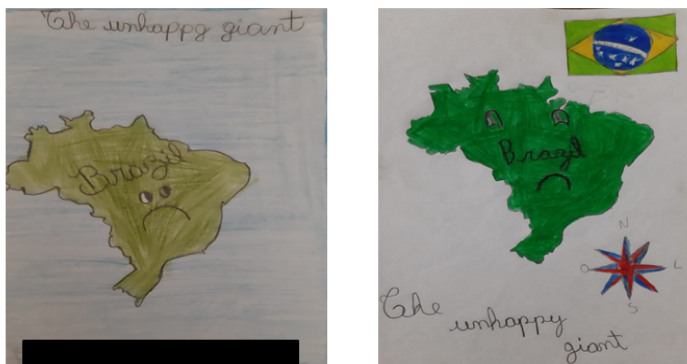
Fonte: Material de sala de aula, 2019.

Ainda tendo como ponto de partida *The Unhappy Giant*, disse para as/os alunas/os que aquela história seria recontada tendo como cenário outro gigante. Contei a elas/eles que o cenário dessa nova história estava sendo palco de muitos eventos tristes e perguntei se tinham alguma ideia de qual era esse cenário. Levei para a sala de aula diferentes imagens de revistas e jornais: queimadas, derramamento de óleo, pessoas em filas gigantescas esperando atendimento médico, dentre outras. Perguntei novamente às/aos alunas/os qual era o “cenário gigante” da história que seria recontada: *What is the setting in this story?* Algumas/alguns alunas/os arriscaram-se

respondendo que eram as pessoas, e dois alunos disseram ser o Brasil. Mostrei novamente as imagens e, coletivamente, levantamos os nomes daqueles problemas em inglês: *oil spill, forest fire, drug traffic*, dentre outros, sempre explorando a ocorrência de palavras cognatas e aproveitando também para conversar sobre falsos cognatos. Sugeri que elencassem mais dificuldades que o Brasil estava enfrentando e assim prosseguimos com as anotações no quadro. As crianças expuseram vários fatos, demonstrando que estavam a par de diversos acontecimentos ocorridos no país.

Recorri ao *five finger retell* e questionei a turma acerca das cinco características partindo do cenário *Brazil*. Enquanto recordávamos cada uma delas, fui elencando todas no quadro, envolvendo a turma em uma espécie de produção coletiva. Voltamos a conversar sobre qual era o *setting* daquela história. Todos concordavam que se tratava do Brasil, palco maior para todos aqueles eventos. Prontamente coloquei no quadro a palavra *setting* e seu correspondente: *Brazil*. Perguntei então à turma quem eram os *characters* daquela história. Boa parte da sala respondeu que era o povo, as pessoas. Refiz a pergunta: *Brazilian people*? Eles interagiram afirmando que sim. Então passamos às próximas características: qual(is) seria(m) o(s) problema(s) dessa história? A maioria concordou que problemas seriam todos aqueles elencados no quadro. A partir desse momento, solicitei um trabalho escrito com a utilização do *five finger retell*, no qual teriam que aplicar as características do nosso *unhappy setting*. E, diante de tantos problemas mostrados, cada um teria que pensar em uma possível solução. Disse a elas/eles também que poderiam fazer uso do português e do inglês.

Figura 2 - Atividades de aluna e aluno retratando o Brasil como um *unhappy giant*



Fonte: Material de sala de aula, 2019.

Figura 3 - Atividade de aluna utilizando o *five finger retell* a partir do cenário brasileiro

30



Fonte: Material de sala de aula, 2019.

Tal como advogado em outro estudo (Hoelzle, 2021) a partir das considerações de Alvarce (2009), a paródia pode

auxiliar trabalhos que se proponham a refletir de alguma forma sobre aspectos que ultrapassem os conhecimentos linguísticos nas séries iniciais, pois ela parte da imitação da realidade a que as crianças foram expostas (no caso, a leitura do livro *The Unhappy Giant*) e, simultaneamente, a uma releitura cômica ou crítica – ou ambas. Utilizar elementos humorísticos e/ou críticos aos textos pode contribuir para a formação de sujeitos mais atuantes e reflexivos. Ao aplicar o *five finger retell* ao cenário brasileiro, questionando problemas vivenciados pelo país, procuro criar nas/nos educandas/os uma reflexão crítica acerca do que acontece ao nosso redor, propondo maneiras de ver outras realidades que vão além da mera abordagem linguística durante as aulas de inglês.

Considerações finais

Assim como a literatura permite que as/os alunas/os “se identifiquem com personagens, suas lutas e sucessos, e permite que as/os leitoras/es se conheçam melhor” (Cardoso; Lago, 2021, p. 2), ao trazer para o contexto da sala de aula o Brasil como um cenário gigante e que tem sido testemunha de eventos infelizes, a proposta é que as/os alunas/os de alguma maneira se aproximem do cenário abordado, abrindo sua compreensão para os problemas enfrentados. Sigo afirmando que o trabalho sob a perspectiva crítica traz grandes desafios. Entretanto, são estes que nos impulsionam para novos questionamentos, e, se temos novos questionamentos, novas discussões emergem, e, para que elas aconteçam, volto à discussão inicial sobre a força da coletividade em nossas vidas. Seja nos grupos de pesquisa, em momentos *universidadescola*, em ações de formação inicial ou continuada ou

criando propostas condizentes com as realidades de nossas/os educandas/os, as/os professoras/es podem encontrar respaldo para a geração de possíveis alternativas que amenizem angústias diárias, bem como o compartilhamento das vantagens e desvantagens de determinadas escolhas.

Referências

ALAVARCE, Camila S. *A ironia e suas refrações: um estudo sobre a dissonância na paródia e no riso*. São Paulo: Ed. Unesp: Cultura Acadêmica, 2009.

ANDRADE, Maria Eugenia S. F.; HOELZLE, Maria José L. R.; CRUVINEL, Roberta C. (org.). *(Trans)Formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

CADILHE, Alexandre. Fabricando paraquedas coloridos: linguística aplicada, decolonialidade e formação de professores. *Raído*, Dourados, v. 14, n. 36, p. 56-79, 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/11943>. Acesso em: 20 maio 2022.

CARDOSO, Anna Carolyn R.; LAGO, Neuda A. Literature in EFL classes: four teachers' experiences in Brazil. *Revista Investigações*, Recife, v. 34, n. 2, p. 1-22, 2021.

HOELZLE, Maria José L. R. *Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de Língua Inglesa de uma escola pública*. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

HOELZLE, Maria José L. R. Ensino crítico para crianças: um relato de experiência acerca da práxis de Língua Inglesa no contexto da escola pública. In: GUEDES, Annallena S.; VIANINI, Carolina; SILVA, Marina M. S.; LEITE, Patrícia Mara C. C. (org.). *Ensino de Língua Inglesa no contexto brasileiro: práticas de sucesso*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 40-61.

KUBOTA, Ryuko; MILLER, Elizabeth. Re-examining and re-envisioning criticality in language studies: theories and praxis. *Critical Inquiry in Language Studies*, [S. l.], p. 1-29, 2017.

PENNYCOOK, Alastair. Introduction. In: _____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. p. 1-23.

PENNYCOOK, Alastair. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kellen (ed.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

PESSOA, Rosane R. Nós de colonialidade e formação docente. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 273-282.

♦ **GEPLIGO (GRUPO DE ESTUDOS DE
PROFESSORAS/ES DE LÍNGUA INGLESA
DE GOIÁS) EM PROSA AND VERSE: ENTRE
DESAPRENDIZAGENS AND LEARNING
OTHERWISE**

Rosane Rocha Pessoa
Viviane Pires Viana Silvestre

Grupo de estudos, construção coletiva, aposta.

Presença, virtualidade.

Quem somos? Que língua?

Textos, vivências, compartilhamentos.

Pouca gente, muito afeto.

Por que perspectivas críticas?

Desaprendizagens? Aprendizagens outras?

O Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO) começou assim. Em meados de 2016, divulgamos que iniciaríamos um grupo de estudos que buscava ampliar discussões e ações locais acerca de perspectivas

críticas na educação de língua inglesa, por meio de parcerias mais horizontais entre escolas e universidades. Queríamos também expandir colaborativamente nossas concepções e ações sobre educação de língua inglesa no estado de Goiás, estudar e discutir literatura sobre perspectivas críticas de educação linguística e promover a participação em um grupo do Google para compartilhamento de notícias, atividades de aula, textos e demais materiais com ênfase em perspectivas críticas de educação linguística. Não estávamos pensando em relações formais com o município ou o estado, queríamos falar de nós e de nosso trabalho, de nossas realizações e angústias e de nossos desafios. Era uma *aposta de formação*, na mesma linha em que Catherine Walsh (2009, p. 37, grifo da autora) fala de uma “aposta pedagógica” que pode criar novos sentidos, buscando

racionalidades político-éticas “outras” que se distanciam da razão moderno-ocidental-colonial, se enraízam e apontam um agir para a liberdade, para a transformação e a criação de estruturas sociais e condições de existência radicalmente distintas.

Talvez não *radicalmente*, mas queríamos desaprender um pouco a formação docente e reaprendê-la em bases mais humanizadas e coletivas.

Em 17 de setembro de 2016, o GEPLIGO se reuniu pela primeira vez em uma sala da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) e falamos português com receio de que o uso do inglês pudesse constranger o grupo. Língua colonial, opressora, hegemônica. Estavam lá dez professoras do município, do estado e da universidade. Pouca gente, mas muito afeto. A atividade de apresentação

foi orientada por um roteiro de perguntas que foi construído colaborativamente pelo grupo, intitulou-se “Quem somos nós?” e contemplou informações pessoais, profissionais e de aprendizagem da língua inglesa. Enfatizamos que essa proposta de construção colaborativa seria o princípio da construção de conhecimento que pretendíamos adotar no grupo. E, assim, negociamos o dia da semana e o local em que os encontros presenciais seriam realizados, a língua que seria utilizada e a dinâmica de organização dos encontros.

Os encontros presenciais passaram a ser realizados no Centro de Ensino em Período Integral Professor Pedro Gomes, local de atuação da Kelly Mendes, pela manhã (das 7h30 às 11h30), às segundas segundas-feiras de cada mês. Queríamos estar na escola, não na universidade. Combinamos que usaríamos preferencialmente o inglês e poderíamos translínguar. Queríamos usar *o nosso inglês* – não o da/do falante nativa/o – para falar das nossas vivências, construir outras e nos fortalecer como professoras dessa língua. Combinamos também que os encontros teriam dois momentos: discussão de texto(s), disponibilizado(s) previamente no grupo do Google, e compartilhamento de vivências pedagógicas que julgávamos relevantes para as/os alunas/os. Sugerimos que um grupo do Google seria uma possibilidade de interação contínua e funcionaria como fórum para discussão do material estudado, compartilhamento de materiais, notícias, sugestões de aulas, esclarecimento de dúvidas etc. Sugerimos também trabalhar com textos fundamentados em praxiologias críticas, porque esse é o jeito que encontramos de problematizar quem somos, como podemos ser diferentes e como agir para construir um mundo com menos violência e mais amor:

amor como aparato político e existencial, como componente central de uma consciência dissidente e criativamente insurgente que pode intervir (e *in-surgir*) tanto no interior como nas relações modernas/coloniais/neoliberais que mantêm a dominação e desumanização. (Walsh, 2009, p. 39, grifo da autora).

Terminamos fazendo uma discussão sobre *ser crítico e ensinar criticamente*, falamos de nossas ideias e assistimos a uma breve fala da professora Walkyria Monte Mór, da Universidade de São Paulo (USP), que era coordenadora do Projeto Nacional de Letramentos, a que a Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas está ligada e que tem como uma de suas ações o GEPLIGO. Fechamos o encontro discutindo suas ideias sobre perspectiva crítica de educação de inglês: o potencial educacional do ensino de inglês nas escolas por meio da ampliação de perspectivas e do desenvolvimento da percepção crítica sobre valores locais e globais e da cidadania participativa.

Desse encontro desdobraram-se os outros. Novas participantes vinham, outras faltavam, outras desapareciam. Debates, textos e vivências: preconceito contra o ensino de inglês na escola pública (Míriam Jorge); atividades e reflexões críticas na dissertação de Maria José Hoelzle; letramento crítico (Ana Paula Duboc); Halloween (para além dos Estados Unidos?); brechas em atividades do livro didático; alunas/os deficientes (o que são capazes de fazer?); ensino híbrido (pode ser adotado na escola?); desfile em sala de aula. Entre uma coisa e outra, pão fresquinho e café. Não falávamos muito inglês. “As discussões têm sido boas”. “Quero falar mais inglês”.

Continuamos em 2017. Uma experiência crítica com a criação de cartões postais de Inhumas-GO (Viviane Silvestre); transitar na diversidade e refletir sobre o mundo em que se vive e agir crítica e criativamente (Pedro Garcez e Margarete Schlatter); *bullying*; música; pesquisa (pode ser feita por alunas/os e por professoras/es); construção no grupo de sequência didática sobre *T-shirt messages*; letramento crítico (Clarissa Jordão); compartilhamento das *T-shirt messages* (Figura 1); “The danger of a single story” (Chimamanda Adichie): “quais são as *single stories* da escola pública, do ensino de inglês e da nossa vida?”; Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação; atividades comunicativas pelo WhatsApp. “Falamos mais inglês no encontro”. Minicurso *Letramento digital e formação de professores no curso de Letras: propostas de mediação quanto ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)* com a convidada Barbra Sabota; redes sociais e escola (Luiz Fernando Gomes); atividades usando as TDIC; objetivos de ensinar inglês na escola regular (Leina Jucá); objetivos comunicativos (ensinar a usar a língua) e educacionais (educar para a vida). “Difícil trabalhar com *speaking* na escola pública”. Linguofobia: “não falamos muito inglês até agora”, “se não conseguimos vencer barreiras pra falar inglês, como podemos querer que as/os alunas/os o façam?”.

Figura 1 - *T-shirt messages*



Fonte: Produção de alunas/os, 2017.

Inglês. Português. Muitas vezes começamos falando inglês e depois recorriamos ao português, nosso lugar mais seguro, fácil, confortável, afetuoso, mas somos professoras de inglês, e esse deve ser também o “lugar onde fazemos de nós mesmos sujeitos” (hooks, 1994, p. 168). Difícil enfrentamento em um contexto de professoras/es de inglês, que têm um histórico de formação profissional fortemente pautado por ideologias modernas de língua. Como entender que línguas não têm fronteiras, que não são coisas homogêneas e fixas, que podemos dominá-las e transitar entre elas e que aprendê-las é, na verdade, uma “prática transidiomática” (Makoni; Pennycook, 2007)?

Não mais do que sete professoras/es participaram dos encontros em 2016 e 2017. As professoras reivindicavam a importância de ter um certificado a cada ano para que pudessem solicitar a progressão horizontal prevista em seus planos de carreira. Mais um desafio pela frente...

Ofícios, tratativas, expectativas.
Certificação, parceria, institucionalização, amarras.
Muitas inscrições. Sala cheia! Let's speak English?
Uneasiness, dropouts.
Enthusiasm, engagement, efforts.
Epistemological moves: critical work, translanguaging.
Collectiveness, plurality, locality.
See you all next year.

Começamos 2018 com o envio de ofícios à Secretaria de Estado da Educação do Estado de Goiás (SEDUC-GO) e à Secretaria Municipal de Educação (SME) de Goiânia em busca de institucionalizar parcerias com o GEPLIGO e viabilizar a participação de mais professoras de inglês da escola pública. Reunião agendada nas duas secretarias. Expectativas e possibilidades divergentes pela SEDUC-GO (como atender docentes de todo o Estado?), sem parceria firmada. Parceria ampliada na SME-Goiânia: espaço físico no Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) para os encontros mensais, divulgação às/aos docentes de inglês da rede, certificação autorizada (quarenta horas).

April, 2018: 22 teachers were present in our first meeting. A new move had to be made. We spoke English most of the time. Some teachers seemed uneasy and troubled. Others seemed really excited and motivated. We had to try; we had to take this risk... Our proposal: Google group/WhatsApp group; English and translanguaging (use of our own linguistic repertoires disregarding fixed boundaries and of multilingual material); topics to be studied agreed on in the group; certificate: portfolio and 75% attendance. "What do you expect from this study group?": to speak English, to be part of a group, to share experiences, to talk about/im-

prove our practices, to find out what is going on in our area. “What contributions can you make?”: sharing my classroom experiences. “The danger of a single story” (Chimamanda Adichie again): single stories people have about public schools (nobody learns English in a public school), English (the world speaks English), ourselves (public school teachers don’t speak English), students of English in public schools (we don’t need to study English because we won’t need it). “We should motivate our students by talking about their lives and their future”. Arrangements for the portfolio: two activities every month to be shown in the meeting. “Were we (Rosane and Viviane) too demanding?”. In our third meeting, 16 teachers were present and everybody spoke English.

Along the year, we studied teacher identity (Gabriel Melo’s undergraduate course final paper), teaching material (an amazing workshop with guest Delaine Santos and a discussion on Kumaravadivelu’s text), BNCC (Alice Lopes), and teaching English to children (Joana de São Pedro). Sixth meeting, 11 teachers were present: we discussed why teachers were giving up GEPLIGO: “teachers have to make up the lessons they miss at school to participate in GEPLIGO”, “the use of English in the group”, “it is difficult to find time to do all the activities for the portfolio”, “there are a lot of activities for homework and I feel frustrated because I can’t do all of them”, “I found the text by Kumaravadivelu very difficult”. “How to cope with these challenges?” – we wonder.

However, sharing sessions were enhanced in 2018: a project using the book *After “happily ever after”*, by Ilan Brenman; *It’s okay to be different*, families with two mothers and two fathers, our bodies, and adoption; *Feira das Nações’s* project (the whole school took part); treasure hunt; a project about

a country; a calculation game, five activities (recipes, biography, comic strips, personal diary, and news); a work on human rights, identity, technology, and the project Oscar of Values; a work on *dengue*; Mateus Ventura's (Rosane's undergraduate student) research titled *Ideologias linguísticas em um grupo de estudo de formação de professores/as de inglês*; the project Teaching about Animals: An Experience Creating a Book; Rosane's critical microlesson about clothes; every teacher gave a microlesson. "What's the conception of language underlying the activities we do?"

Last meeting, 2018: ten teachers, eating session, and group evaluation. Study group: "good opportunity to study and talk about teaching practice". Group proposal: "good opportunity to produce knowledge". Activities: "pair work to discuss parts of the text"; "good presentations"; "difficulty to follow everything"; "reason for giving up"; "one portfolio activity instead of two". Texts: "good texts to learn new theorizations"; "critical ideas"; "current issues"; "theory and practice together". Use of English: "reason for coming and for giving up"; "genuine use of English"; "comfortable atmosphere to speak". Self-evaluation: "sharing of experiences"; "effort to participate". Suggestion: "an e-book with reports of our teaching experiences". Plans for 2019: meetings at the same place; schedule maintained; portfolio with one activity per month.

April, 2019: 19 teachers showed up. Some familiar faces and some newcomers. New group profile. "What contributions can you make?": sharing knowledge and classroom experiences. "What do we do in class?": vocabulary, grammar, sentences, dialogues, themes, projects, songs, games, videos, clips, reading, writing, the four skills, Kahoot, mobile phones,

etc. “Why do we do what we do?”: “I want my students to learn”, “I do what I learnt how to do”, “I do what my students want and need”, “I follow some scholars’ ideas”. Activities for the portfolio: one teaching narrative, six reading logs, and two sharing sessions. *Teaching English to young and very young learners* with guest Giuliana Brossi. *Different houses, different people: ensino de inglês para crianças e o princípio de consciência linguística* (Brossi and Tonelli). Teachers’ narratives. English Corner at school. Contextualized expressions. *Ensino de inglês, tecnologias digitais e rupturas* (Eliane Azzari). Critical language teaching (Rosane Pessoa). Projects: Festa das Cores, Oscar dos Valores, Estimulando Talentos, Memes Challenge. Playing Kahoot. Decoloniality (Rosane Pessoa, Julma Borelli and Viviane Silvestre). Workshop with Rosane Pessoa on language teaching in a decolonial perspective. Videos made by Thiago Araújo with his students. Kahoot in a critical perspective and without internet connection. *A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta* (Ana Duboc). “How do we evaluate our students?”: written tests, projects, portfolio, self-evaluation, oral tests, group evaluation, participation, mock tests, etc. *An English Seminar: countries that speak English*. Project: Healthy and Unhealthy Food. A work on Parintins Party and folk stories about the Northern region. Transdisciplinarity (Joana de São Pedro). Projects: Healthy Food, Healthy Life, Teaching Kids’ Inclusion, Home Chores, Self-Evaluation and Group Evaluation and Goiana Culture: Procissão do Fogaréu. Inclusion (Carlos Skliar). Portfolios’ presentation. Eating session. Suggestions for 2020: e-book, event, guests, more sharing sessions, more eating sessions, two reflective diaries in the portfolio. We

spoke English a lot. We shared a lot of interesting teaching praxes: “We consider that language teacher education is to be rebuilt by local praxes” (Borelli; Silvestre; Pessoa, 2019, p. 19).

The sharing sessions are the best part of the meetings: to listen and learn about our colleagues’ practices. It is amazing to share, to see, to discuss our practices and specially learn through them.

I felt that this year we could speak and discuss much more in English than in Portuguese. Although we could use and change the languages any time we needed. Compared to 2018, this year we felt more confident to discuss and to argue in English.

It was great! There was respect, empathy, and contribution by all participants.

I think that listening to others is certainly a wise way to learn. The presentations of my colleagues were also of great importance because I could get ideas and they contributed in a concrete way to my teaching practice.

Best year so far! Strong group engagement. Fourteen teachers up to the end (Figura 2).

Figura 2 - Foto do grupo



Fonte: Arquivo do GEPLIGO, 2019.

For sure, “in order to face the decolonial challenge, we must dare to *live* language teacher education *otherwise*, which means accepting the challenge to resignify our praxis taking into account that it needs others to exist” (Borelli; Silvestre; Pessoa, 2019, p. 19). We had built a sense of belonging. Language teacher education “has to be built together with others, considering their knowledges, voices, and subjectivities, and recognizing the power we gain when we work as a group willing to share” (Borelli; Silvestre; Pessoa, 2019, p. 19). “See you all next year!”.

Partnership.

PANDEMIC. PANDEMONIUM. PAUSE.

Virtual GEPLIGO.

Anxiety, fear, no internet access, no class.

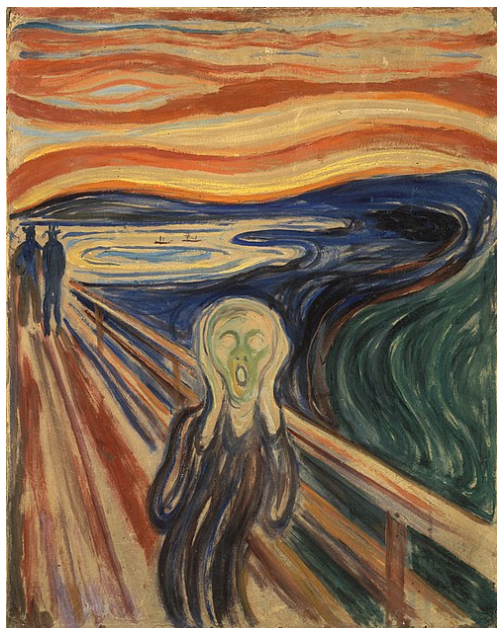
Projects, translanguaging, language, critical literacies, literature.

Online lessons. Critical lessons.
Low engagement, participation dropped.
Covid-19 fallout?

2020. A parceria com a SME não foi renovada em virtude de mudanças na gestão (too bad!). Conseguimos parceria com a SEDUC-GO, que faria a divulgação e nos ajudaria a organizar o grupo. O primeiro encontro presencial foi realizado em 9 de março no Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR) da SEDUC-GO. Teve a participação de 34 professoras/es. We spoke English. We made a brief description of GEPLIGO, built the profile questionnaire, and introduced ourselves. The teachers who had more repertoires in English spoke more; a few of them spoke in Portuguese. Expectations? To speak English, to share experiences, to talk about/improve practice. GEPLIGO's agenda, history, objectives, gains and challenges. Themes agreed on. "What do we do and why do we do what we do?": grammar, sentences, dialogues, themes, songs, games, clips, texts. "I follow the state guidelines"; "I do what I believe is good for the students". *An incredible conversation with Paulo Freire*. Theme chosen for the next meeting: teaching methodology.

PANDEMIC, PANDEMONIUM, PAUSE, ALL STOPPED (Figura 3).

Figura 3 - O Grito, de Edvard Munch (1893)



Fonte: Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Grito. Acesso em: 23 ago. 2022.

We restarted in August with Virtual GEPLIGO (Google Meet). Fifteen teachers. “What have you been doing in the pandemic?”: anxiety, fear, lack of internet access and equipment, exclusion, WhatsApp groups, Google Meet, Zoom, autonomy, opportunities, learning, the importance of schools, students out of class, studying, hope, loneliness, inequality in the state. *Pedagogia crítica da esperança: uma possibilidade em tempos críticos?* (Lynn Mario Menezes de Souza e André Luís Corrêa). “How can we overcome traditional language teaching?”. Narratives we like in *Sobre coelhos e caminhões: refrações de um educador* (André Luís Corrêa). Educational

cartoons, Padlet, social problems, curriculum building with the students, advertisements on social issues. Teaching projects (André Luís Corrêa). Narratives we don't like in *Sobre coelhos e caminhos: refrações de um educador* (André Luís Corrêa). Online lessons and homeschooling. *Por um novo conceito e paradigma de educação digital "onlife"* (José António Moreira and Eliane Schlemmer). Myths concerning remote lessons. Guests: nine school and university students talked about remote lessons. Suggestions to improve remote lessons: interactive lessons, students' participation, motivation, more digital tools, dynamic lessons, games, movement. Fable, platforms, Jamboard. Mateus Ventura's presentation of his research on language ideologies in GEPLIGO. *Principles for developing learner agency in language learning in a new eduscape with COVID-19* (Guofang Li).

2021. 37 teachers. Welcome, presentation of participants, GEPLIGO's history, introduction to the group and the tasks. Dllubia Matias' doctoral research (UnB) on translanguaging in GEPLIGO. Iury Aragonez's language narrative. *Ideias para adiar o fim do mundo* (Ailton Krenak). Our English teaching narratives. *Escola para todos? Desigualdades sociais e educação* (Ana Carolina Caridá e Mariana de Guerino). *Ideias para pensar o fim da escola* (Carla Coscarelli): change in curriculum, space, time, assessment, disciplines. Activity: My routine in the pandemic. Famous people and profession guessing: problematizing stereotypes concerning professions. *Translanguaging* with guest Dllubia Matias. *Translinguagens: recomendações para educadores* (Joana Yip e Ofelia García). "O que temos a dizer é mais importante do que como nos expressamos nas línguas". *Translinguagem: o que é e como ela pode informar*

uma perspectiva crítica de ensino? (Telma Gimenez e Claudia Hilsdorf Rocha). Few people participated. “Are they reading the texts, listening to the podcasts?”. Using verb *to be* to talk about themselves, to say who they are, where they’re from, their history, their past, present and future experiences. Star Signs with Jamboard. Program presentation of the I Encontro de Grupos de Estudos de Professoras/es de Línguas da Rede Cerrado GO/DF/MT – I EGEPLIs – to be held on 11-12 June. Good evaluation on the event. Experiences with AVAH and WhatsApp. *Language, Coloniality, and Teaching* with guest Pedro Bastos. “We should learn English while we teach English”. *Sentidos de língua/linguagem em aulas de inglês de um curso de letras* (Rosane Pessoa e Pedro Bastos). Language is not something that has a life on its own; language is communication; the communicative process cannot be reduced to grammar. Little interaction in the group: difficult discussion? Internet abbreviations. Activities done in the 7th, 8th, and 9th grades focusing on grammar and social life. Katia Mulik, another guest, talked about herself, critical literacies, and pedagogical possibilities to adopt critical literacies before and during the pandemic. Beyoncé turned black: *empoderamento feminino e letramento crítico na formação inicial de professores* (Katia Mulik e Eliana Edmundo). Only us (Viviane and Rosane) talked to Katia about the text. “Are the teachers reading the texts?”. Cartoon about Brazilian children’s talents. Students’ assignments on dreams and expectations in Padlet. Discussion on beauty pattern; students’ short videos on Instagram about this theme. *Esperança equilibrista: educação linguística crítica em busca de conexões no ensino remoto* (Barbra Sabota). Viviane’s undergraduate student’s presentation on the teaching

material she and other two students produced. Rosane's classwork on Brazil's historical events and monuments. Talk with guest teacher Letícia Gonçalves about using literature texts in remote English lessons. *Reading and writing poems in English: collaborative practices at a Brazilian public school* (Layssa Mello). "Do we use literature texts in our lessons?". Project: Não Desista dos seus Sonhos. Our guest Barbra Sabota talked about the text "Narrativas multimodais e produção de sentido sobre racismo e preconceito: agência discente em aulas de inglês" (Barbra Sabota, Ariane Peixoto and Marielly Faria). Feedback questionnaire.

We started with 37 teachers and participation dropped considerably: three certificates were issued at the end. Covid-19 fallout? Some teachers got Covid-19 and lost relatives and friends to it. The year ended with 22 million cases and 619,056 deaths from Covid-19 in Brazil. Besides, they had to deal with problems such as their unfamiliarity with information and communication technologies, the digital divide and the lack of connectivity among students, school dropout, institutional inefficiency and lack of planning and investment to face the situation. The most challenging year of GEPLIGO!

Since 2016, in GEPLIGO we have unlearned what we know about English teaching. We have unlearned what we know about language teacher education. We have learned about different educational realities. We have learned that English teaching in public schools is a hybrid/heterogeneous space full of limitations, conflicts, and resistances. Aprendemos que nossa *aposta de formação* não escapa das ciladas das colonialidades, pois estamos inscritas na matriz colonial.

Demo-nos conta de nossa impotência em relação às ideologias modernas de língua (que estão em nós também) e de nossa ansiedade pelo engajamento de mais pessoas. Destabilizing unlearnings and learnings. We have learned that English teachers can work better if we reflect and act together.

Referências

BORELLI, Julma D. V. P.; SILVESTRE, Viviane P. V.; PESSOA, Rosane R. Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020.

hooks, bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge, 1994.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. In: ____ (ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Tradução de Maria Angélica Lauriano. In: CANDAU, Vera M. (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

♦ **DE LEGO PARA A LEGOLÂNDIA:
DESCONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DE
CONCEITOS E PRÁTICAS DE UMA PROFESSORA
DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Tânitha Gléria de Medeiros

Introdução

Em 2019 participei do Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO). Além das leituras dos textos com ênfase em perspectivas críticas de educação linguística (Pennycook, 2001), tínhamos que debatê-los colaborativamente em inglês, oportunizando, assim, a prática desse idioma.

Assumir um ensino sob o viés crítico-reflexivo é possibilitar aos alunos agir com maior autonomia e criticidade em nossa sociedade. Assim como Monte Mór (2013, p. 33), compreendo *crítico* como a “capacidade de percepção que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem”. Sendo assim, nas aulas do curso aprendemos sobre a importância de desestabilizar a segurança oferecida por conteúdo ou materiais

generalizados e promover momentos de aprendizagem que não sejam simplesmente baseados em normas linguísticas, mas também transgressores. Pennycook (2006) aponta que é imperativo o envolvimento em projetos críticos para que a criticidade, o diálogo, questionamentos e discussões sejam incrementados nas práticas educacionais já no ensino de língua inglesa na educação infantil.

Foi durante as aulas que o assunto “ensino crítico de línguas” me levou a alguns questionamentos: 1) como ensinar inglês de forma crítica/transgressiva aos meus alunos (Pennycook, 2006)?; 2) se ensino inglês para crianças, como fazê-lo de forma delicada para não gerar controvérsias com a escola e/ou os pais?; 3) como decolonizar esse ensino já na educação infantil, de forma que as culturas e as necessidades educacionais locais sejam priorizadas em detrimento dos conteúdos neoliberais dos livros didáticos (Pessoa; Silvestre; Borelli, 2019)?; 4) como usar as tecnologias se minha escola não tem ambiente informatizado nem internet?

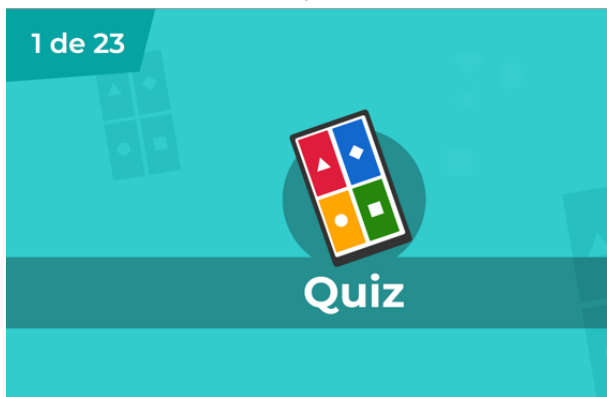
Com os encontros do GEPLIGO, percebi que minhas práticas estavam cristalizadas com visões de aprendizagem mais tecnicistas. Portanto, vislumbrei a possibilidade de embasá-las com princípios transdisciplinares de acolhimento das diferenças, usando a língua de forma mais eficaz e viva (Duboc, 2016; Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2011).

Munida dessas reflexões e assim como sugere Kumara-vadivelu (2014), engajei-me em uma autorreflexão crítica e desafiei-me a buscar deslocamentos em minha prática. Sendo assim, destaco duas atividades ressignificadas a partir das discussões realizadas nos encontros do GEPLIGO em 2019.

Atividade 1: O uso do Kahoot em sala de aula sem internet e sem *smartphones*

O Kahoot¹ é uma plataforma digital, baseada em jogos, que permite criar questionários respondidos por usuários conectados à internet por meio de *smartphones*, computadores ou *tablets*, com a ajuda de uma projeção multimídia. Uma das habilidades testadas no jogo é a rapidez com a qual o aprendiz (jogador) responde ao exercício. Funciona em formato de *quiz* (Figura 1), com perguntas de múltipla escolha, e o aluno escolhe, dentre quatro respostas, a única correta. A seguir apresento e explico algumas telas do Kahoot:

Figura 1 - Kahoot em forma de *quiz*



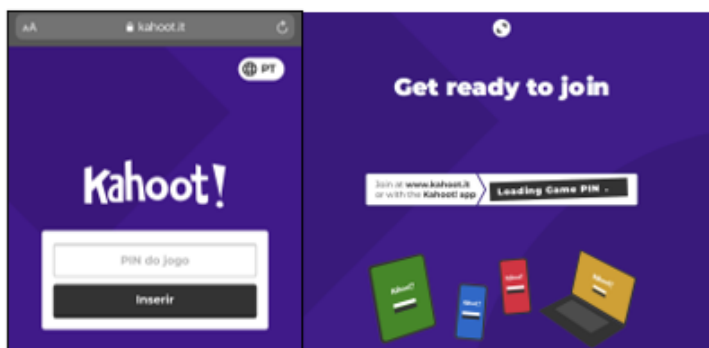
Fonte: Disponível em: <http://kahoot.it>. Acesso em: 6 ago. 2019.

Ao iniciar o jogo, a plataforma gera um PIN ou código (Figura 2). O aluno acessa o *site* <http://kahoot.it> e digita o número gerado em seu celular ou *tablet*:

.....

1 Disponível em: <https://getkahoot.com>. Acesso em: 6 ago. 2019.

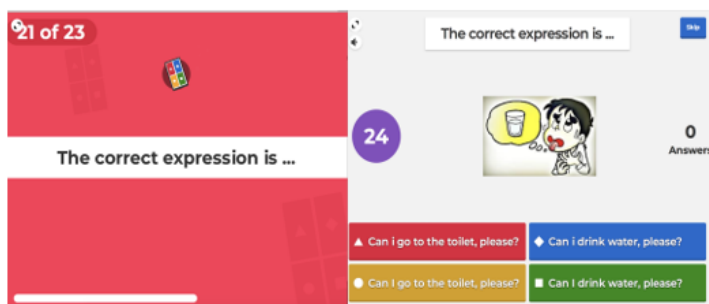
Figura 2 - Gerando o PIN de acesso ao jogo



Fonte: Disponível em: <http://kahoot.it>. Acesso em: 6 ago. 2019.

O professor elabora as questões (Figura 3) e tem autonomia para determinar quanto tempo o educando terá para respondê-la.

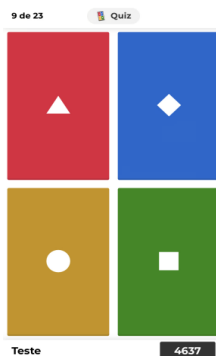
Figura 3 - Exemplo de questão



Fonte: Disponível em: <http://kahoot.it>. Acesso em: 6 ago. 2019.

Na tela do *smartphone* do aluno aparece a imagem constante da Figura 4. Ele deve clicar no símbolo da resposta correta. No exemplo da Figura 3, a opção correta seria o quadrado ou a cor verde.

Figura 4 - Imagem disponível no *smartphone* do aluno



Fonte: Disponível em: <http://kahoot.it>. Acesso em: 6 ago. 2019.

Ao término do tempo, o aluno recebe o *feedback* do erro ou do acerto (Figura 5). Neste momento pode-se rever, corrigir ou explicar o conteúdo abordado.

56

Figura 5 - *Feedback*



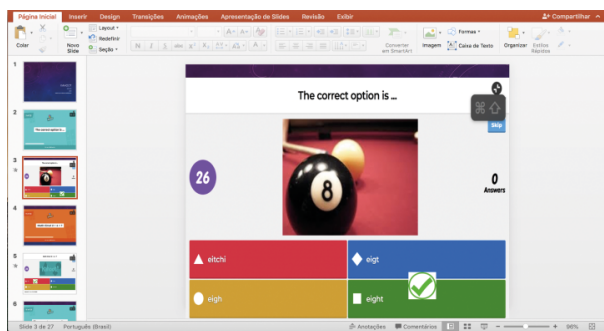
Fonte: Disponível em: <http://kahoot.it>. Acesso em: 6 ago. 2019.

Embora eu já conhecesse a plataforma Kahoot, foi na aula do GEPLIGO que refleti sobre como trazer elementos de

gamificação para as minhas aulas na escola pública, sem internet, e para alunos sem celular. Assim sendo, para possibilitar o uso de tecnologias, gamificação e aprendizagem ativa nesse contexto, elaborei uma alternativa. Para tal, precisei criar uma apresentação em PowerPoint com as perguntas e as alternativas de múltipla escolha e confeccionar cinco conjuntos de placas com as cores sugeridas pelo jogo (recortadas e plastificadas). Cada conjunto era distribuído a um grupo de alunos.

Em sala de aula, os alunos foram divididos em grupos e, com o recurso de multimídia (PowerPoint²), as questões eram projetadas (Figura 6). Um aluno de cada grupo levantaria a placa na cor correspondente à resposta correta ao final da contagem de cinco segundos, para que todos os grupos levantassem a placa no mesmo momento (evitando que um grupo observasse a resposta de outro). Feito isso, o *slide* com a resposta correta era apresentado, e o grupo que tivesse acertado ganharia pontos.

Figura 6 - Kahoot feito no PowerPoint



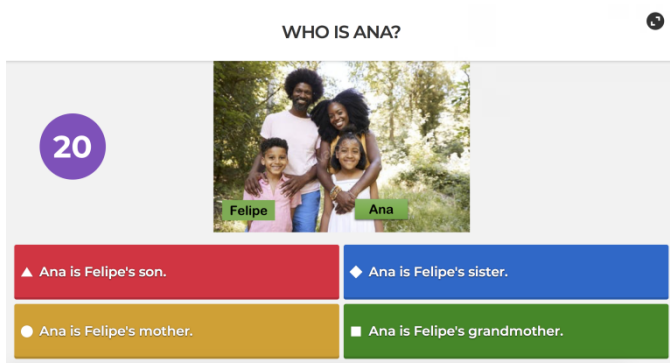
Fonte: A autora, 2019.

-
- 2 O professor pode usar o PowerPoint para criar perguntas e respostas ou então fazê-lo no Kahoot (<https://create.kahoot.it>). Deve-se tirar fotos ou *prints* da tela e inseri-los na apresentação.

Essa gamificação oportuniza momentos para revisar o conteúdo, proporcionando desafios, trabalho em equipe, inclusão do erro, uso de regras de jogo, tomada de decisões rápidas, trabalho colaborativo e autonomia (Leffa, 2020). Apesar do sucesso do Kahoot em sala de aula sem internet e/ou *smartphones*, foi árduo, na primeira vez, conter a excitação dos educandos. No entanto, após estabelecermos regras de organização da aula, a atividade ocorreu em outros momentos de forma mais organizada e contida.

Ainda em reflexão sobre minha prática, refiz algumas atividades no Kahoot almejando a busca de um olhar diferenciado através de imagens, figuras e fotos e, com isso, suscitando no meu educando do universo infantil questionamentos, discussão, aceitação das diferenças e valorização da própria cultura (Duboc, 2016; Pennycook, 2001; Rajagopalan, 2011). A seguir, apresento quatro *slides* do Kahoot com imagens que estimulam o senso crítico (Figuras 7 a 10):

Figura 7 - Família negra

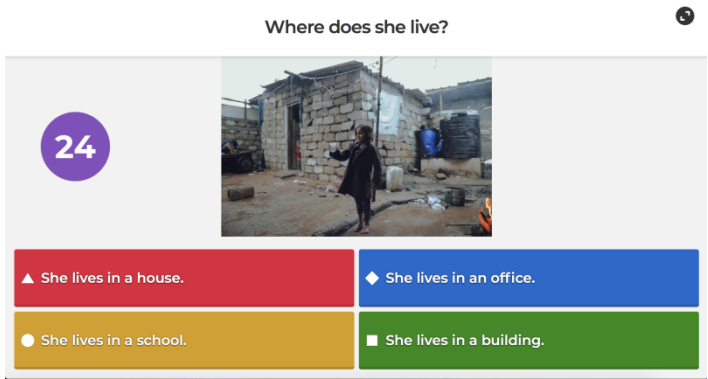


Fonte: Disponível em: <https://www.resshot.com/free-stock-photos>. Acesso em: 6 ago. 2019.³

.....

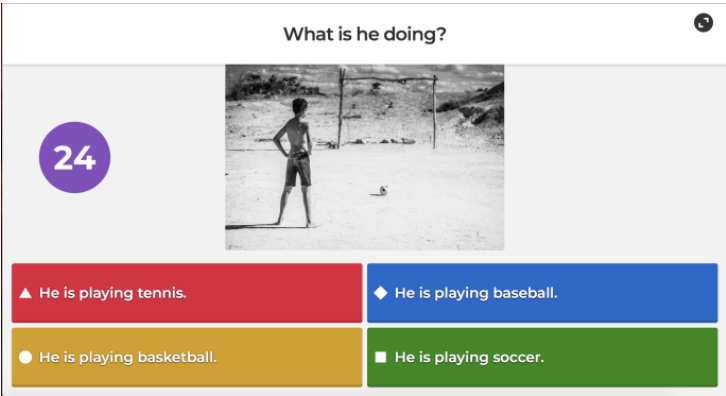
3 Imagem livre para uso comercial.

Figura 8 - Moradora de rua



Fonte: Disponível em: <https://pixabay.com/photos/girl-child-poverty-kid-young-5893963>. Acesso em: 6 ago. 2019.⁴

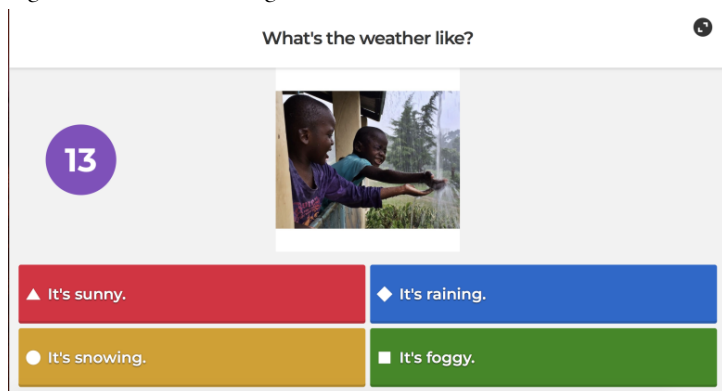
Figura 9 - Campo de terra



Fonte: Disponível em: <https://pixabay.com/photos/people-boy-kid-playing-ball-2600808>. Acesso em: 6 ago. 2019.

.....
4 Imagem livre para uso comercial sem exigência de atribuição.

Figura 10 - Meninos negros na chuva



Fonte: Disponível em: <https://www.resshot.com/free-stock-photos/photo/raining-days-knWKZ4>. Acesso em: 6 ago. 2019.

Portanto, com o uso de imagens, o educador oportuniza aos seus educandos um cenário para discussões, inferências e reflexões, com realidades muitas vezes bem próximas das deles. Segundo Pennycook (2001, 2006), essa linguística aplicada crítico-transgressiva liga-se dinamicamente a questões emergentes que implicam gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso (Pennycook, 2001).

Não seria exemplo de letramento crítico a tentativa de encorajar os alunos a reconhecer as múltiplas possibilidades de sentido nas imagens? Seria possível aos educandos estabelecer uma conexão entre as imagens e sua própria vivência (Duboc, 2016)? O objetivo é convidá-los a expandir suas percepções e valores em uma relação baseada na ética. Segundo Ajayi (2008), esse seria um exemplo de *meaning-making* (construção de sentidos), pois nele os aprendizes desenvolvem a percepção crítica da interpretação de fatos/eventos em relação ao mundo/sociedade em que vivem.

Dito isso, não estou deixando de ensinar as especificidades da língua-objeto de estudo. Pelo contrário, o uso da ferramenta Kahoot alinhado a imagens vem se somar a essa prática como um exercício de discussões/percepções e de valorização da diversidade de saberes e vivências culturais (Pessoa; Silvestre; Borelli, 2019).

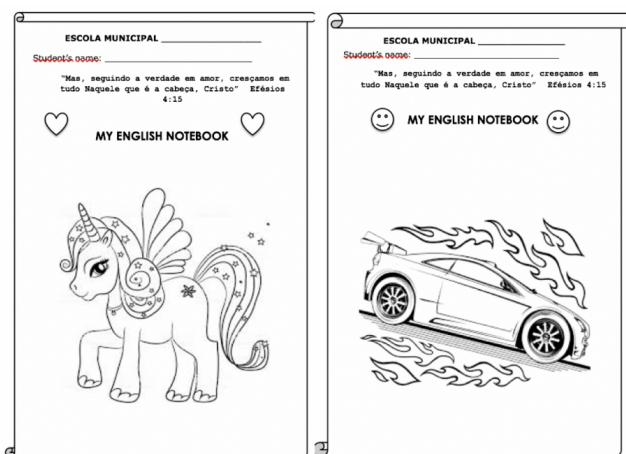
Em sala de aula, as imagens trouxeram comentários diversos, talvez por se tratar de figuras diferentes das propostas nos livros didáticos e às vezes bem próximas da realidade dos alunos. Não tivemos comentários ofensivos ou perturbadores, mas percebi que os olhares foram diferentes, questionadores. Um dos comentários que se sobressaiu foi o de que a imagem era “feia, estranha”. Assim, percebi que o objetivo de ensinar a língua baseada na criticidade e na decolonialidade, por meio de imagens “feias”, foi alcançado. Ou seja, foi a maneira que os educandos, com idade média de 9 anos, encontraram para verbalizar e revelar o quanto estão presos ao ranço colonial do saber. Nesse sentido, os alunos, carregados de valores históricos, culturais, ideológicos e sociais, estão (re)construindo sentidos e saberes em uma (trans)formação inicial para futuras discussões e problematizações da ideologia da exclusão (Moita Lopes, 2006; Pessoa; Silvestre; Borelli, 2019). Por serem crianças, as imagens podem ter despertado um olhar crítico, curioso, pois a intenção era perpassar uma visão transgressora do contexto social, político e ideológico da sociedade.

Na sequência, apresento a Atividade 2, *Capa do caderno de inglês*.

Atividade 2: Capa do caderno de inglês

Grande parte dos professores de inglês do Ensino Fundamental I prepara uma capa para que os alunos a cole no caderno. Geralmente tem-se escrito “English Notebook”, com algum desenho a ser colorido por eles. Minha prática não é diferente. Em uma das aulas do GEPLIGO, apresentei a sugestão abaixo (Figura 11).

Figura 11 - Capa do caderno de inglês antes do GEPLIGO



Fonte: A autora, 2019.

Diante dessa imagem, as coordenadoras do GEPLIGO questionaram o motivo pelo qual eu definia uma capa para as meninas e outra para os meninos. Perguntaram também se havia escolhas trocadas, ou seja, se alguma menina preferia a capa com o carro e vice-versa. Para a primeira pergunta não tive resposta, pois até então não havia refletido a respeito. Para a segunda, havia, sim, troca de capas e a desestabilização da instrução era tratada de forma natural em sala de aula, sem visões estereotipadas e preconceituosas.

O resultado desses questionamentos trouxe implicações para minha ação pedagógica e me fez refletir sobre como usar a capa do caderno de forma mais reflexiva (Pennycook, 2001). O resultado veio no início do ano seguinte, em 2020, conforme mostra a Figura 12:

Figura 12 - Capa do caderno de inglês depois do GEPLIGO

ESCOLA MUNICIPAL _____

Student's name: _____

"Mas, seguindo a verdade em amor, cresçamos em tudo
Naquele que é a cabeça, Cristo" Efésios 4:15

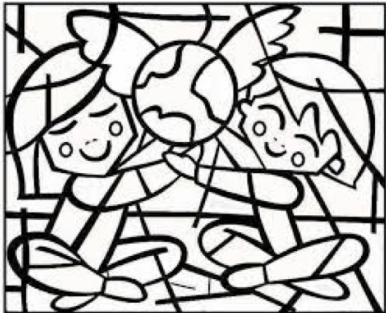
♡
THIS IS MY ENGLISH NOTEBOOK
♡

Aqui neste caderno ficarão anotadas muitas de nossas atividades. Portanto, tem-se formas especiais de você agir e tratá-lo.

1. Faça as atividades com organização e cuidado, lembre-se de que é preciso mantê-las com boa aparência.
2. Não deixe suas atividades ~~incomplete~~ ____! ~~Termine~~ tudo o que você começar.
3. Suas atividades serão avaliadas sempre. Portanto, traga seu caderno em todas as aulas.

Teacher _____

Assinatura do Aluno



Fonte: A autora, 2019.⁵

.....
5 Imagem "Cuidando do planeta". Disponível em: www.britto.com. Acesso em: 6 ago. 2019.

A capa do caderno passou a ser um contrato, no qual o professor orienta os educandos a organizarem e cuidarem do caderno de inglês. Ao término da leitura, os alunos assinam o documento como um termo de responsabilidade. Acrescenta-se a isso o uso de uma imagem como figura da capa que não faz alusão a um gênero específico.

Um projeto surgiu a partir dessa capa (ressignificada) de caderno. No caso exemplificado na Figura 12, o professor tem a oportunidade de destacar uma obra de arte de um artista brasileiro (o pintor Romero Britto⁶). Para cada turma foi selecionada uma imagem, possibilitando, assim, reflexões críticas acerca da amizade, da preservação ambiental, dos conceitos de paz e de respeito ao próximo, ou seja, discursos de um mundo plural para que os alunos percebam “a heterogeneidade de que somos feitos” e possam “adquirir um sentido de si-mesm[o]s na escola” (Moita Lopes, 2002, p. 80- 81).

A partir dessa nova prática, trabalhamos a interpretação e releitura das obras de Romero Britto com os alunos. A transdisciplinaridade (tema tratado em um dos encontros do GEPLIGO) foi colocada em prática quando, em contato dialógico com o professor de Arte, trabalhou-se a trajetória de vida do artista (Rocha, 2010). Ao final do projeto Capa do Caderno, algumas obras do autor foram impressas em tamanho maior e os educandos tiveram a oportunidade de fazer uma releitura, pintando-as ao seu modo (trabalho que seria exposto nas paredes externas das salas de aula, mas,

.....
6 Sabemos que há uma forte rejeição e crítica nos campos da arte e da cultura em relação ao trabalho de Britto. No entanto, o objetivo deste projeto é promover o diálogo entre as crianças, encorajando-as a se expressar em diferentes linguagens.

em função da pandemia de Covid-19 e do fechamento das escolas, não foi concluído).

Considerações finais

Preocupada com a questão da minha formação, ingressei no GEPLIGO como uma oportunidade de atualização de conhecimentos, trocas de experiências e melhorias na qualidade profissional. Nos encontros, tive a oportunidade de refletir sobre minha prática e ressignificá-la. E sabe como me senti? Como o brinquedo Lego. Sim, aquele com várias peças que se encaixam e permitem diversas combinações. Tive que aprender a desconstruir conceitos e práticas, para então reconstruir novas ações educativas. Ou seja, permiti a mim mesma aceitar opiniões e ideias para ter a oportunidade de ser reinventada com atividades simples, mas em uma perspectiva viva e reflexiva, com o objetivo de formar educandos autônomos e críticos. Assim como os objetivos do brinquedo Lego, o GEPLIGO estimulou minha criatividade, dúvidas, motivação e, claro, criação. Hoje eu estou Lego, ou seja, em processo, em reconstrução. O primeiro passo foi dado. Impossível parar agora! Devo seguir caminhando para além das fronteiras, para transgredir, para chegar até a Legolândia.

Lembro que, apesar de ser uma professora formada e com alguns anos de experiência, pude aprender, através de uma experiência empírica, conceitos novos, relembrar outros, discutir com professores de inglês cujas realidades são semelhantes à minha. Comecei, então, a ter uma inquietação pessoal sobre as possibilidades de aprimoramento profissional: será que fui a única a ter esse encantamento com a aprendizagem promovida no grupo de estudos? Fui a única

a refletir e realizar mudanças na minha práxis pedagógica? Outros professores tiveram percepções semelhantes às minhas? Com certeza. Diversas práticas e experiências plurais foram relatadas, sob o viés crítico-reflexivo, nos encontros do GEPLIGO. Nessa perspectiva, reverbero Urzêda-Freitas (2012, p. 78), em tradução de hooks (1994):

Com todas as suas limitações, a sala de aula continua sendo um lugar de possibilidades. E, nesse campo de possibilidades, nós [professores/as] temos a chance de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós mesmos/as e de nossos/as colegas uma abertura de espírito e de coração que nos permita encarar a realidade, imaginando, coletivamente, caminhos para nos mover além das fronteiras, para transgredir.

Assim sendo, almejo que essa experiência possa ser associada a outras semelhantes e siga em busca da construção de letramentos múltiplos e críticos (Moita Lopes; Rojo, 2004). Dito isso, acredito veementemente nas possibilidades do ensino de língua inglesa crítico e transgressivo já nas séries iniciais da escola regular pública e cito Moraes (2002, p. 96), ao afirmar que “a mesma sociedade que produz o silenciamento, produz, contraditoriamente, múltiplas formas de rompê-lo”.

Referências

AJAYI, Lasisi. Meaning-making, multimodal representation, and transformative pedagogy: an exploration of meaning construction instructional practices in an ESL high school classroom. *Journal of Language, Identity & Education*, 2008, v. 7, issue 3-4, p. 206-229.

DUBOC, Ana Paula M. A avaliação da aprendizagem de línguas e o letramento crítico: uma proposta. In: JESUS, Dánie M.; CARBONIERI, Divanize (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: novos sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 57-80.

hooks, bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge, 1994 *apud* URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 51, n. 1, p. 77-98, 2012.

KUMARAVADIVELU, Bala. The decolonial option in English language teaching: can the subaltern act? *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2014.

LEFFA, Vilson J. Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 1-14, 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo; ROJO, Roxane H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações Curriculares de Ensino Médio*. Brasília, DF, 2004. p. 14-56.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia H.; MACIEL, Ruberval F. (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

MORAIS, Jacqueline F. S. M. Histórias e narrativas na educação infantil. In: GARCIA, Regina L. (org.). *Crianças: essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 81-101.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. Linguística aplicada transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

PESSOA, Rosane R.; SILVESTRE, Viviane P. V.; BORELLI, Julma D. V. P. Challenges of a decolonial undertaking in teacher education. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 17, n. 2, p. 342-360, maio-ago. 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.172.07>. Acesso em: 27 maio 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes C. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 55-65.

ROCHA, Cláudia H. *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. 2010. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio. Educando para transgredir: reflexões sobre o ensino crítico de línguas estrangeiras/inglês. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 51, n. 1, p. 77-98, 2012.

♦ EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A (RE)CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DE UMA PROFESSORA DE INGLÊS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Silvana Laureço Lima

Introdução

No início de minha atuação como docente, não conseguia compreender o ensino de línguas que não fosse sobre estrutura, vocabulário, pronúncia, isto é, um ensino que contemplava prioritariamente aspectos estruturais linguísticos (Saussure, 1975). Ensinar a língua como prática social (Bakhtin, 2006) e sob uma perspectiva crítica (Pennycook, 2001) ainda não fazia parte da minha práxis. Nesse ensejo, o Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa de Goiás (GEPLIGO) fez-se e faz-se presente em meu percurso profissional e acadêmico.

Minha história com o GEPLIGO teve início em 2016, e foi a partir dos encontros realizados que minha práxis começou a ser (des)construída, pois tive acesso a textos, discussões, reflexões e compartilhamento de experiências. Estes oportunizaram, além de um momento de reflexão, um espaço para

que eu (re)pensasse minha prática docente a partir de outra perspectiva. E foi nesse contexto que comecei a buscar (re)planejar e (re)significar minhas aulas e minha práxis.

Sendo assim, no I Encontro de Grupos de Estudos de Professoras/es de Línguas da Rede Cerrado GO/DF/MT (EGEPLIs), realizado em 12 de junho de 2021, encontrei um espaço não apenas para compartilhar a forma como minha práxis foi (des)construída ao longo dos encontros do GEPLIGO, como também para expor como minhas aulas se tornaram mais engajadas e adquiriram outro desenho: que contempla a língua como prática social e a sala de aula como um espaço político em que minhas/meus estudantes possam inserir suas vozes durante as aulas, com o propósito de se posicionarem na língua inglesa dentro e fora da escola. Nessa perspectiva, bell hooks (2019, p. 25) argumenta em defesa de uma pedagogia engajada:

[a] educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizagem é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual de nossos alunos.

Por isso, após diversas reflexões, discussões e compartilhamento de experiências, busquei (re)pensar minha prática em sala de aula com o intuito de desenvolver uma pedagogia engajada em minhas aulas para que as/os estudantes pudessem utilizar a língua inglesa como uma maneira de se posicionar no mundo. Nesse sentido, considerar uma educação linguística crítica em meu contexto passou a ser o principal propósito

das minhas aulas, uma vez que, de acordo com Moita Lopes (2002, p. 54-55),

[o]s professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como, através do uso da linguagem, construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade.

Partindo do exposto, apresento a seguir algumas atividades planejadas e realizadas nas turmas do 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II, em 2019 e 2021, em uma escola da rede pública de Goiânia, na qual atuo como professora de inglês. As atividades realizadas antes da minha participação no GEPLIGO aconteceram em 2019 e tiveram como objetivo o uso de estruturas da língua para fins comunicativos. Já as atividades realizadas depois da minha participação no GEPLIGO ocorreram em 2021 e foram (re)pensadas a partir da perspectiva crítica. A seguir, apresento atividades realizadas antes e depois do GEPLIGO para cada turma.

Aulas de inglês antes do GEPLIGO

Uma das aulas do 6º ano do Ensino Fundamental II tratava do uso de adjetivos, substantivos e verbos. Para trabalhar esses conteúdos, usei as seguintes atividades (Figuras 1, 2 e 3):

Figura 1 - Atividade sobre adjetivos do 6º ano



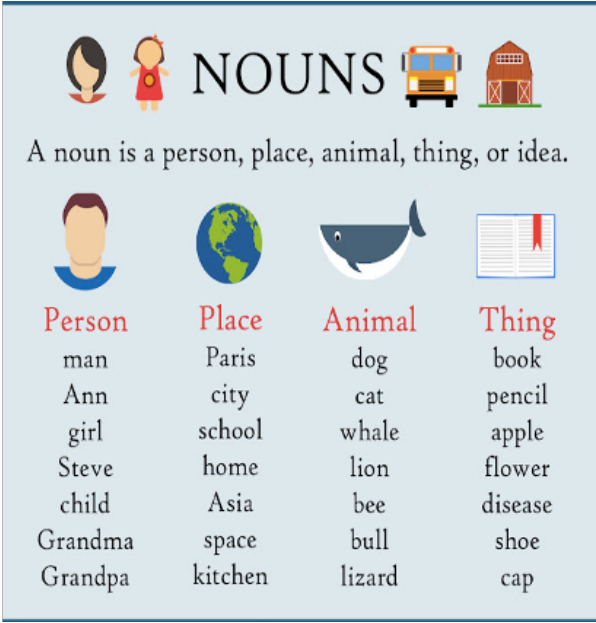
Fonte: Disponível em: <https://www.mes-english.com>. Acesso em: 18 mar. 2019.

Figura 2 - Atividade sobre verbos do 6º ano



Fonte: <https://www.mes-english.com>. Acesso em: 18 mar. 2019.

Figura 3 - Atividade sobre substantivos do 6º ano



NOUNS

A noun is a person, place, animal, thing, or idea.

Person	Place	Animal	Thing
man	Paris	dog	book
Ann	city	cat	pencil
girl	school	whale	apple
Steve	home	lion	flower
child	Asia	bee	disease
Grandma	space	bull	shoe
Grandpa	kitchen	lizard	cap

Fonte: <http://www.vocabularypage.com>. Acesso em: 18 mar. 2019.

Nessa aula, apresentei às/aos estudantes palavras soltas por meio de imagens retiradas de *sites* específicos para o ensino de língua inglesa. Nas figuras, é possível perceber que as imagens e as palavras não fazem parte do contexto nem do interesse da/do minha/meu estudante. Acredito que ainda compreendia a língua apenas como fenômeno linguístico e ensinava vocabulário e regras gramaticais relacionados ao tema da aula. Entendo também que essas atividades não faziam sentido para minhas/meus estudantes, pois percebia que se interessavam pelas aulas e apenas decoravam as palavras com o intuito de utilizá-las nas atividades de interação em sala.

Na turma do 7º ano, um dos conteúdos trabalhados foi o *simple past*. Iniciei essa aula contando para as/os estudantes uma pequena história sobre um fato específico que havia acontecido comigo há algum tempo. Registrei no quadro a frase “When I was 15 years old, my dad gave me an American flag as a birthday gift. I got so happy about that. It was my favorite gift ever.”, para que pudessem perceber por meio das frases a estrutura linguística do passado simples. Em seguida, pedi que produzissem em seus cadernos frases sobre algum fato marcante que aconteceu em suas vidas no passado e depois contassem sua história para outra pessoa na sala. Tal qual meu exemplo, elas/eles trouxeram sentenças como: “My mother gave me a dog in 2017.”, “I won a bike in 2015.”, “I went to my grandmother last month.”

Na atividade desenvolvida no 8º ano, para tratar do futuro simples com *will* e *going to*, optei por iniciar a aula perguntando às/aos estudantes quais eram seus planos para um futuro distante e um futuro próximo. Escrevi suas frases no quadro para que identificassem a estrutura de cada uma na língua inglesa. Na segunda parte da aula, pedi que se organizassem em duplas para criar diálogos sobre seus planos futuros, a partir das frases por elas/eles produzidas. Destaco a seguir algumas das frases produzidas por aquelas/aqueles que estavam presentes no dia dessa aula.

I am going to play soccer with my friends tomorrow.

I will help my mother someday.

I am going to play video games tonight.

I will travel to Spain in 10 years.

I will be a soccer player someday.

Ao final da aula, entreguei para cada estudante uma folha com explicações acerca das diferenças do uso de *going to* e de *will* (Figura 4).

Figura 4 - *Will* e *going to*

The infographic is divided into two main columns: **WILL** (orange background) and **GOING TO** (blue background).

WILL

- Rapid Decision**
 - I'm thirsty. I think I **will** buy a drink.
- Offer**
 - That looks heavy. I **will** help you with it.
- Promise**
 - Don't worry, I **won't** tell anyone.
- Threat**
 - If you don't stop, I **will** tell your mother.
- Refusal**
 - She **won't** listen to anything I say.

GOING TO

- Prior Plan**
 - = The decision was made before the moment of speaking.
 - I'm **going to** the beach next weekend with my friends.
- Evidence / Signs**
 - = When there are signs that something is likely to happen.
 - My stomach hurts a lot and I think I **am going to** throw up.
 - It's 70-0. They're **going to** win.

Comparison and Usage:

- You can use both **Will** and **Going to** for making predictions.
- I think it **will** rain tomorrow. = - I think it **is going to** rain tomorrow.
- COMPARE: Are you busy this evening?**
 - I haven't made any plans. → I think I **will** probably watch TV.
 - Yes, I'm **going to** the movies.
- OR**
 - I think I **will** probably watch TV.
 - I'm **probably going to** watch TV.
- Only Going to** is possible because this is a prior plan.
- Will and going to** are both possible here. We are "predicting" what will happen because nothing is planned.
- In spoken English **Going to** is often pronounced as **"gonna"**.

Fonte: <https://missabels.wordpress.com/grammar/future-will-or-going-to>. Acesso em: 18 mar. 2019.

Na turma do 9º ano, para trabalhar conectores (*linking words*), perguntei às/aos estudantes o que sabiam sobre estes. A maioria não soube responder. Assim, por meio de projetor, vídeos e *slides*, expliquei o que eram conectores com o auxílio de um quadro com alguns exemplos (Figura 5). Em seguida pedi-lhes que, em duplas, formassem frases com os conectores apresentados com o auxílio de um dicionário impresso ou digital.

Figura 5 - *Linking words*

Linking Words



Opinion	Concession	Purpose
<ul style="list-style-type: none"> - In my opinion - As far as I'm concern - To my mind - It seems to me that... 	<ul style="list-style-type: none"> - Even though - But for - Despite - Apart from - Although - Though 	<ul style="list-style-type: none"> - To - So that - So as to - In order to
Consequence	Contrast	Adding Ideas
<ul style="list-style-type: none"> - As a result - Thus - So - Therefore - As a consequence - Eventually - That's why 	<ul style="list-style-type: none"> - However - But - Yet - Whereas - While - On the one hand - On the other hand 	<ul style="list-style-type: none"> - Moreover - Also - Besides - In addition - What's more - Not only ... but also

Fonte: <https://lessonsforenglish.com/linking-words/linking-words-list-in-english>. Acesso em: 18 mar. 2019.

Percebo que o que eu estava fazendo em sala de aula se assemelhava à abordagem comunicativa para o ensino de línguas, pois meu interesse era apenas ensinar estruturas do inglês para formar frases e, às vezes, comunicar-se sobre temas triviais. Acerca da abordagem comunicativa em sala de aula, Jordão (2013, p. 72), afirma: “a língua é entendida como meio de comunicação, não envolvendo questões voltadas a contextos políticos de produção e uso de formas da língua, ou relações de poder discursivas instituídas em ambiente de comunicação”.

Neste momento, é possível perceber a importância e relevância da minha participação no GEPLIGO. As leituras, discussões, reflexões e o compartilhamento de práticas de

sala de aula durante os encontros permitiram-me não apenas enxergar a sala de aula de línguas como um espaço propício para discussões sobre a vida das/dos estudantes, como também compreender que a língua é um ato político e social e que é possível contemplar questões de cunho social nas aulas. Partindo disso, busquei refletir e (re)planejar a mesma aula de cada turma com base em um viés crítico, com o intuito de promover uma educação linguística mais relevante para as/os estudantes.

Aulas de inglês pós-GEPLIGO: (re)construindo minha práxis

A relevância do GEPLIGO em minha práxis pode ser percebida principalmente em minha compreensão a respeito do ensino de línguas, que começou a ser (re)significada. A mudança pode ser identificada inicialmente no desenvolvimento do meu próprio pensamento crítico. Notei que, por meio de minha participação no grupo, comecei a questionar como estava ensinando, por que e para quem. Comecei a levar em consideração a realidade de minhas/meus estudantes e o que de fato tinha sentido para elas/eles. Minha intenção era desenvolver um pensamento crítico por meio da língua, mas primeiro eu precisava desenvolver minha própria práxis crítica.

Nesse sentido, de acordo com hooks (2020, p. 33), “o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o ‘quem’, o ‘o quê’, o ‘quando’, o ‘onde’, e o ‘como’ das coisas”, para então fazer uso do conhecimento construído de modo a ser capaz não apenas de determinar o que é mais significativo, mas também de usar a língua para interferir no mundo social de que fazemos parte. Sendo assim, detalho nos próximos

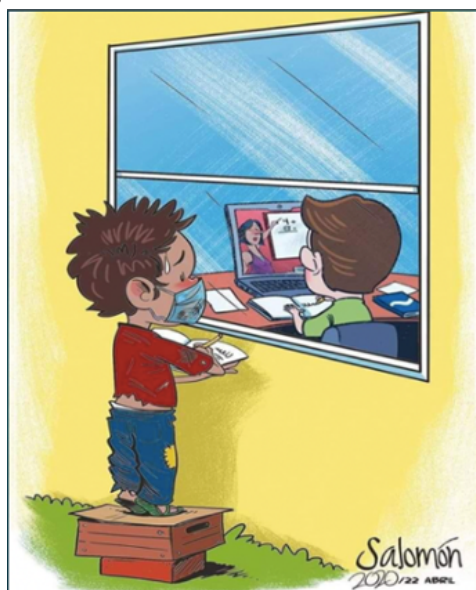
parágrafos as atividades desenvolvidas a partir de uma perspectiva crítica.

Para elaborar cada aula sob uma perspectiva crítica, busquei primeiro observar quais eram os temas vivenciais que perpassavam o contexto de minhas/meus estudantes para depois (re)pensar e (re)construir um plano de aula que fosse significativo. De acordo com Rezende (2017, p. 283, grifo da autora), os temas vivenciais

são temas da vida, mas principalmente, são temas prenhes de vida. Os *temas vivenciais* se assemelham aos *temas contextuais* das licenciaturas em educação intercultural de formação de docentes indígenas, como a da UFG (Cf. PIMENTEL DA SILVA; BORGES, 2011), por serem contextualizados na vida e no mundo das pessoas, e por serem interculturais e transdisciplinares.

Levando em conta o papel dos temas vivenciais, optei por trazer para a sala de aula uma charge que tratava do ensino remoto durante o distanciamento social imposto pela Covid-19 e que estava em circulação nas redes sociais (Figura 6), para propor uma discussão sobre as desigualdades sociais enfrentadas por muitas pessoas no Brasil nesse período. Nesse momento, deixei claro às/aos estudantes que poderiam utilizar a língua com que se sentiam mais confortáveis para expor suas ideias e questionamentos. Sendo assim, durante as aulas utilizaram os repertórios que tinham das línguas inglesa e portuguesa. Adotei a mesma charge em todas as turmas (6º, 7º, 8º e 9º anos), mas com finalidades distintas.

Figura 6 - Charge sobre ensino remoto (Salomón, 22 abr. 2020), em circulação nas redes sociais



Fonte: Santos (2020).

Para iniciar a aula em cada turma, coleí a charge ampliada no quadro branco e perguntei às/aos estudantes o que compreendiam, qual era sua opinião sobre o ensino remoto e se conseguiram estudar durante esse período. Nesse momento, um número considerável de estudantes levantou a mão para expor suas opiniões a respeito do tema vivencial abordado. Notei que muitas/os tinham alguma história para compartilhar sobre essa experiência. Algumas/alguns estudantes das quatro turmas mencionaram que não puderam assistir às aulas por não ter internet, por ter apenas um celular na família ou por não ter nem internet nem celular e, por isso, ficaram excluídos desse período de aulas remotas.

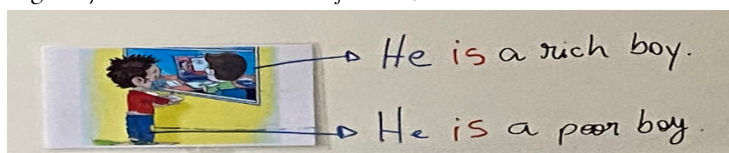
Em um dos relatos, uma estudante do 6º ano e outro do 8º ano afirmaram que apenas as pessoas ricas puderam estudar durante a pandemia da Covid-19. Esses relatos causaram muita indignação em todas/os, pois não achavam justo que só as pessoas ricas tivessem acesso à educação, uma vez que esta é direito de todos. Quanto a esse fato, um estudante do 9º ano mencionou ser essa uma das mensagens que passava na televisão. A partir desses relatos, acredito que trazer temas vivenciais para as aulas de inglês para problematizar questões sociais pode contribuir não só para o desenvolvimento de um pensamento crítico como também para a construção de conhecimento e uma possível transformação na sociedade, tal como a redução de injustiças sociais. Nesse sentido, concordo com Urzêda-Freitas e Pessoa (2012, p. 60) quando ressaltam que

a problematização do ensino de línguas se concretiza não apenas nas provocações feitas pelo professor, mas também nas atividades que desafiam os alunos a pensar como se pode agir de forma diferente e, assim, vislumbrar possibilidades de mudança.

Tendo o exposto como ponto de partida, após as discussões sobre a charge apresentada na turma do 6º ano, solicitei às/aos estudantes que observassem a imagem e identificassem e descrevessem o que viam. Pedi também que tentassem dizer isso em inglês. As palavras que surgiram nesse momento foram: *boys, house, computer, notebook, window, table, chair e pencil*. Em seguida, solicitei que observassem a charge novamente e dissessem quais verbos poderiam ser usados para descrevê-la. Mencionaram: *watch, study, write, sit, listen, look e copy*. Por fim, pedi que escolhessem adjetivos que também

poderiam ser usados para descrever a charge. Nesse momento, notei que pensaram em adjetivos relacionados com as experiências que tiveram nesse tempo de aulas remotas e com a charge apresentada. Mencionaram: *poor, smart, rich, worry, inequality, unfair* e *sad* (Figura 7). Os adjetivos que buscaram no Google Tradutor foram “desigualdade” e “injusto”, pois o restante já fazia parte de seu repertório linguístico. Como atividade final, pedi que produzissem frases sobre a charge utilizando os adjetivos citados durante a aula.

Figura 7 - Atividade sobre *adjectives, nouns* e *verbs* do 6º ano



Fonte: A autora, 2021.

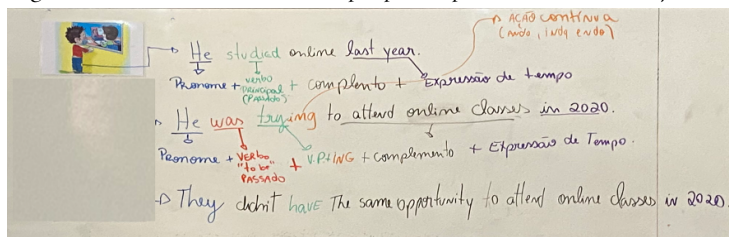
Na aula do 7º ano, pedi às/aos estudantes que refletissem e produzissem frases no passado levando em consideração a charge e as discussões realizadas sobre ela. Nesse momento, proporcionei espaço para que expusessem suas vozes, até porque tinham muito o que dizer por se tratar de um tema real e presente em seu cotidiano. A partir das frases produzidas por elas/eles, expliquei os aspectos linguísticos relacionados ao passado simples e progressivo e registrei no quadro suas produções e as explicações (Figura 8):

He studied online last year.

He was trying to attend online classes in 2020.

They didn't have the same opportunity to attend online classes in 2020.

Figura 8 - Atividade sobre *simple past* e *past continuous* do 7º ano



Fonte: A autora, 2021.

As vozes das/dos estudantes presentes nas produções demonstram como é relevante e significativo tratar de temas que perpassam seu contexto diário nas aulas de línguas, uma vez que é possível perceber que, na sala de aula de inglês, utilizam essa língua não apenas para se comunicar com outras pessoas, mas também para defender suas opiniões, questionamentos e ideias e falar de possíveis transformações na sociedade.

Na terceira frase, é possível identificar como a estudante tem consciência de que nem todas as pessoas tiveram as mesmas oportunidades e estrutura para assistir às aulas remotas. De maneira geral, percebi nas falas e nas frases das/dos estudantes como queriam relatar suas experiências durante as aulas remotas e como achavam injusto que apenas poucas pessoas puderam estudar nessa modalidade em virtude da falta de recursos das demais. Silvestre (2015, p. 69) alerta acerca da sala de aula como um espaço político: “não podemos tratar as salas de aula como lugares neutros, uma vez que tudo que acontece nesse contexto deve ser entendido social e politicamente”.

Na aula do 8º ano, as/os estudantes engajaram-se nas discussões sobre a charge e a forma como ela representa a realidade de algumas/alguns delas/deles. Notei que ficaram

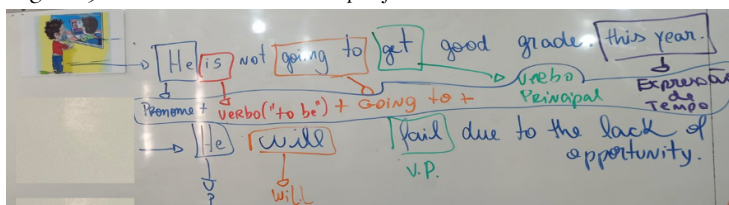
muito confortáveis em compartilhar como foi esse período de aulas remotas durante a pandemia causada pela Covid-19. O aspecto linguístico que deveria ser trabalhado de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) era falar sobre planos no futuro, próximo e distante. Partindo das discussões da charge sobre o ensino remoto, as/os estudantes foram orientadas/os a pensar em sentenças no futuro para as personagens da charge e para si mesmas/os (Figura 9). A seguir destaco duas frases produzidas por estudantes que anotei no quadro e outra de um estudante registrada em seu caderno, respectivamente.

He is not going to get good grade.

He will fail due to the lack of opportunity.

The poor boy is going to face many difficulties in his life because the government did not give him the chance to study online.

Figura 9 - Atividade sobre *simple future* do 8º ano



Fonte: A autora, 2021.

Com base nessas frases, principalmente a terceira, reafirmo a relevância e imprescindibilidade do ensino crítico na sala de língua inglesa e coaduno com as palavras e a perspectiva de ensino crítico defendidas por Urzêda-Freitas e Pessoa (2012, p. 77):

o ensino crítico desencadeia muitos conflitos na sala de aula de língua inglesa, mas também [evidencia-se] a sua relevância para o desenvolvimento crítico, linguístico e comunicativo dos(as) alunos(as) e para a formação crítica dos(as) professores(as).

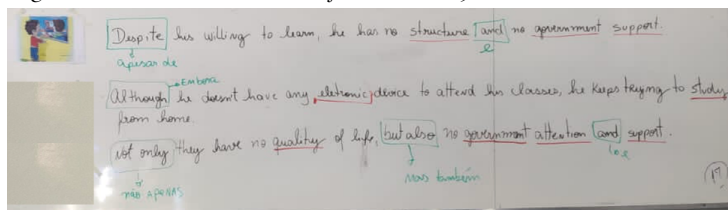
Diante do exposto, acredito que a aula do 9º ano foi também bastante significativa e contextualizada, uma vez que as/os estudantes expressaram opiniões a respeito de suas vivências durante as aulas remotas. Nessa aula, eu as/os auxiliei na produção das frases em língua inglesa e utilizei esse momento para explicar o uso de conectores na produção textual. As frases foram produzidas depois das discussões a respeito da charge sobre o ensino remoto e as experiências que as/os estudantes compartilharam relacionadas a ela (Figura 10). Acredito que compreenderam o uso dos conectores de uma maneira significativa, por se tratar de um tema vivencial ligado ao seu próprio contexto. As frases por elas/ eles produzidas foram registradas em seus cadernos, três das quais escrevi no quadro:

Despite his willing to learn, he has no structure and no government support.

Although he doesn't have any electronic device to attend his classes, he keeps trying to study from home.

Not only they have no quality of life, but also no government attention and support.

Figura 10 - Atividade sobre *if clauses* do 9º ano



Fonte: A autora, 2021.

Sendo assim, acredito que, quando (re)penso minhas aulas de língua inglesa com temas que são reais e de interesse das/dos estudantes como ponto de partida, a vontade de participar e interagir durante as aulas torna-se expressiva. Identifiquei que demonstraram durante essa aula a necessidade de ter um espaço para que pudessem expressar suas vozes, experiências e pensamentos. Assim, é relevante considerar seus interesses, bem como o que têm a dizer dentro e fora do espaço escolar. A esse respeito, Urzêda-Freitas (2012, p. 92) afirma:

não basta apenas ouvir um(a) aluno(a) expressar a sua opinião: é preciso levá-lo(a) a repensar os seus valores, as suas crenças e as suas práticas em uma perspectiva mais crítica e transgressiva, que problematize os discursos dados como naturais na sociedade, é preciso levá-lo(a) a refletir sobre como esses valores, crenças e práticas se articulam com a manutenção do preconceito e da discriminação, muitas vezes contra si mesmo(a). Por esse motivo, defendo que é necessário nos prepararmos teoricamente para problematizar temas críticos em sala de aula, pois apenas assim teremos elementos para instigar os(as) nossos(as) alunos(as) a pensar e a repensar as suas próprias opiniões [...].

Acredito que minha participação nos encontros do GEPLIGO foi determinante para minha (des)construção e (re)construção como docente e contribuiu principalmente para modificar minha maneira de ver a língua por meio de uma perspectiva crítica e política.

Considerações finais

Acredito que a língua é uma prática social e, consequentemente, uma ferramenta de poder. Poder porque é por meio dela que se tem a oportunidade de interagir com a intenção de negociar posições e situações, de informar, de se posicionar e de questionar – ou seja, a língua é um recurso de empoderamento. No ambiente escolar, constitui um instrumento poderoso no processo de aprendizagem sob a perspectiva crítica, pois oportuniza às/aos estudantes a chance de interagir com outras pessoas para expor suas experiências, ideias e vontades.

Por meio dos encontros do GEPLIGO, tenho tido a oportunidade de (re)pensar minhas aulas, voltadas para a possível formação de estudantes que pensam, refletem, questionam e atuam em seu meio social. Advogo que é por meio da linguagem que o ser humano atua e interage com o mundo e com outros seres que nele habitam, além de carregar valores ideológicos (Bakhtin, 2006).

A partir dessa experiência, defendo a importância do GEPLIGO em minha atuação. Ao longo da minha participação, pude perceber como a escola e as aulas de línguas precisam desenvolver o pensamento crítico, bem como considerar a importância de trazer o cotidiano das/dos estudantes e suas experiências de vida para a sala de aula. Acredito também ser

imprescindível considerar quem são as/os estudantes, quais são seus interesses e questionamentos nos momentos de (re) planejamento de aulas, de desenvolvimento de atividades e projetos e de todas as ações que envolvem o âmbito educacional, pois são elas/eles que fazem a escola e podem contribuir para a construção de uma sociedade menos injusta e desigual.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JORDÃO, Clarissa M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Cláudia H.; MACIEL, Ruberval F. (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 37-54. (Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 33).

MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

REZENDE, Tatiane F. Posfácio. In: SILVESTRE, Viviane P. V. *Colaboração e crítica na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o PIBID*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 279-289.

SANTOS, Felipe Mateus. As tecnologias, o ensino a distância e seus desafios. *PET Letras UFSC*, Florianópolis, 28 maio 2020. Disponível em: <https://petletras.paginas.ufsc.br/2020/05/28/as-tecnologias-o-ensino-a-distancia-e-seus-desafios>. Acesso em: 27 fev. 2022.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1975.

SILVESTRE, Viviane P. V. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2015.

URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio; PESSOA, Rosane R. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, Francisco José Q. (org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Ed. UFG, 2012. p. 57-82.

♦ CONSTRUINDO SENTIDOS SOBRE O GEPLIMT

Julma D. Vilarinho P. Borelli
Lígia Christie Coêlho Silva

Em termos formais, o Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (GEPLIMT) é uma ação vinculada ao projeto de pesquisa A Formação de Professores/as de Língua Inglesa como um Projeto Decolonial: Reflexões sobre o Estágio e o Trabalho Docente, registrado como projeto de extensão do curso de Letras – Língua e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), sob responsabilidade da primeira autora deste texto. Apresentá-lo assim, no entanto, apenas em termos formais, deixa de lado o que há de mais importante em sua constituição – um espaço horizontalizado de formação docente em que agentes da escola e da universidade se unem para a construção e o compartilhamento de conhecimentos e experiências. Sendo o GEPLIMT compreendido em sua essência como um espaço de encontros, unimo-nos como autoras deste texto buscando contemplar diferentes olhares para contar um pouco de sua história e refletir sobre o que, para nós, tem significado o engajamento com ele.

Um pouco de nossa história...

O primeiro encontro do GEPLIMT foi realizado em dezembro de 2019. A primeira autora, tendo participado dos grupos GEPLIGO e GEPLIDF em 2016 e 2017, enquanto estava afastada para o doutorado, desejava formar um grupo em Mato Grosso, estado onde atua. A retomada do trabalho na universidade e a conciliação de muitas atividades acadêmicas fizeram com que demorasse quase um ano para poder, de fato, iniciar a organização do grupo. A esse respeito, é importante mencionar que o reencontro com a segunda autora deste texto teve um papel muito importante nesse processo. Nosso desejo comum fez-nos buscar possibilidades para promover os encontros de estudo que tanto almejávamos como professoras da universidade e da escola, respectivamente.

Os encontros começaram a ser realizados presencialmente em uma sala da universidade, mas a pandemia de Covid-19, que teve início em 2020, fez com que mudássemos para a modalidade *online*. Com os desafios de diversas ordens que foram enfrentados naquele ano, apenas três encontros puderam ser realizados e aconteceram nos meses de fevereiro, julho e dezembro. O encontro de dezembro, no entanto, foi muito importante para fortalecermos nosso objetivo de retomar o grupo. Em 2021, realizamos nove encontros mensais, todos de forma remota, bem como o I Encontro de Grupos de Estudos de Professoras/es de Línguas da Rede Cerrado GO/DF/MT (EGEPLIs), que foi um encontro virtual, com uma programação de dois dias, em conjunto com os grupos de estudos de Goiás (GEPLIGO) e do Distrito Federal (GEPLIDF).

Neste ano de 2022, temos dez encontros programados – em que discutiremos temas diversos acerca do ensino de

inglês – e a realização do II EGEPLIs. Temos estudado, discutido e buscado formas de nos fortalecer colaborativamente. Atualmente, fazem parte do grupo 24 docentes. Os encontros mensais, entretanto, têm contado com uma média de seis participantes. Para facilitar um maior engajamento das/dos integrantes, os encontros são realizados no terceiro sábado de cada mês. Apesar de ser no final de semana, algumas/alguns docentes são impossibilitadas/os de participar por ocasião de reuniões de pais ou conselho de classe. Além disso, a sobrecarga de trabalho das/dos docentes de língua inglesa, que lecionam para um grande número de turmas, também precisa ser levada em consideração quando pensamos em sua participação em outras atividades.

Além de aumentar a quantidade de turmas que a/o docente precisa assumir, a pequena carga horária da disciplina de Língua Inglesa na escola muitas vezes faz com que o trabalho docente se torne muito solitário. Construímos, então, no GEPLIMT, esse espaço de encontro, compartilhamento e formação para todas/os as/os envolvidas/os. Apesar de nos juntarmos como professoras/es de inglês, um fato importante que caracteriza o nosso grupo consiste na aproximação entre professoras/es de diferentes espaços escolares e professoras/es da universidade. Sendo assim, inúmeros são os sentidos que subjetiva e profissionalmente construímos dessa ação formativa. Na seção seguinte, discutimos um pouco sobre esses sentidos para duas integrantes do grupo – uma professora da universidade e uma professora da escola, autoras deste texto. Por isso, assumimos nossas vozes individuais para refletir sobre nossos sentidos pessoais e, em seguida, tecer os entrelaçamentos desses sentidos.

Os sentidos para uma professora da escola

Discutir os sentidos do GEPLIMT como professora da escola é assumir que, como defendido por Borelli, Mastrella-de Andrade e Brossi (2021), não é possível promover oportunidades de formação docente para a democracia e justiça sem que haja engajamento entre escola e universidade, espaços igualmente formativos de saberes sobre a docência e a educação linguística. Tal pensamento refuta separações binárias e hierárquicas desses espaços e resiste às tentativas de apagamento de um em detrimento do outro.

A participação no GEPLIMT, como professora de língua inglesa da escola pública, representa a possibilidade de formação que reconhece, valoriza e ressignifica os diferentes conhecimentos, saberes e inquietudes que cada pessoa/docente/participante traz para os momentos de discussão, em uma perspectiva que rompe com a versão de realidade linear, transparente, unitária, em que os sujeitos são plenamente conscientes, universais, completos e não contraditórios (Miller, 2021). Em vez disso, o GEPLIMT constitui um local de abertura e ressignificação permanente (Miller, 2021).

Como espaço de ressignificação de inquietudes, o GEPLIMT representa uma oportunidade para professoras/es de inglês que, ao saírem da universidade, encontram pouco ou nenhum ambiente de formação continuada que possibilite compartilhar, construir e desenvolver sua prática docente. Desse modo, o envolvimento docente no grupo de estudos direcionado para as necessidades de formação culmina em uma rede de apoio para que estas/es profissionais possam, de forma colaborativa, identificar as necessidades e os desafios presentes em diferentes contextos do trabalho docente.

Ao escolher os temas para discussão nos encontros do GEPLIMT ao longo de 2022, consideramos a ideia de educação, defendida por Cunha e Costa (2021), como o encontro de pessoas que produzem sentidos sobre diferentes questões, problemas, histórias, fatos e conhecimentos, capazes de formular políticas abertas à diferença, a um conhecer não formatado. Realizamos um movimento na direção do reconhecimento do que cada pessoa traz para a escola-universidade-escola, que contesta os esforços de apagamento, mesmidade, desmemória e formatação (Süssekind; Coube, 2020).

Assim, o saber docente construído colaborativamente, em que os agentes tenham voz para expor suas experiências, compreensões, concordâncias e discordâncias em relação ao discurso de si e do outro, culmina em um processo de emancipação, tornando-as/os atuantes na construção e representação social de sua categoria (Góes dos Santos; Pinotti, 2010). Nesse sentido, a participação das/os docentes de língua inglesa em um grupo de estudos direcionado para suas necessidades de formação propicia-lhes um espaço de novas organizações discursivas, que permitam descrever e avaliar as próprias práticas, construindo as ressignificações de forma colaborativa e constituindo-se como agentes críticos de mudança para além da escola.

Ao longo de minhas vivências como professora de língua inglesa da escola pública da educação básica de Mato Grosso, pude perceber que professoras/es de inglês desenvolvem um trabalho árduo e solitário no espaço da escola, não dispondo de informações ou orientações específicas para a língua em questão. Professoras/es de inglês são “exércitos de um homem só” na escola, que precisam dar conta de muitas ou todas as

turmas e descobrir sozinhas/os o caminho a seguir. Diante desta inquietação que já me acompanhava desde a graduação, ao reencontrar a primeira autora deste texto, sentimos o desejo e a necessidade de criar um espaço de conversas de professoras/es que promovesse o compartilhamento de práticas, vivências, inquietações e, principalmente, a possibilidade de agência transformadora da práxis através da resignificação, representando uma formação para além da docência.

Os sentidos para uma professora da universidade

Discutir os sentidos do GEPLIMT, para mim, começa com o reconhecimento das estruturas que são mantidas em nossa sociedade e reproduzidas nas mais diferentes esferas de nossas vidas. Esse processo de tomada de consciência foi sendo construído, em minha experiência, a partir de leituras sobre o pensamento decolonial (Castro-Gómez, 2007; Grosfoguel, 2010, 2013; Lander, 2000, 2005; Mignolo, 2009, 2012, 2014; Quijano, 2005, 2010). Tais leituras ajudam-nos a refletir sobre a matriz de poder colonial (Quijano, 2010) que, por meio das colonialidades que a mantêm, regulam nossas vidas em vários âmbitos: da economia, da linguagem, da religião, da sexualidade, do gênero, do conhecimento, entre outros. Enfim, aspectos que estruturam intimamente a nossa forma de agir e estar no mundo.

Assumir a decolonialidade como um projeto, mesmo compreendendo-a como uma luta cujo final muito possivelmente não veremos, tem representado para mim uma forma de me engajar com práxis que resignificam a minha atuação como docente. Tem me possibilitado também pensar alguns confrontos que são importantes para meu trabalho como

professora, envolvida com a formação docente e aberta para o que, segundo Walsh (2009, p. 27), seriam princípios de uma pedagogia decolonial:

aquel[es] que integram o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida; aquelas que animam uma atitude insurgente, de-colonial e rebelde.

Uma forma de interpretar essa atitude insurgente na formação docente tem sido o confronto da divisão que, historicamente, separa universidade e escola como espaços de saberes mais e menos privilegiados. Unir-mo-nos em um grupo de estudos para construir conhecimentos de forma conjunta e abordar os desafios de nosso ensino busca também desierarquizar nossos saberes. Como professora de estágio na universidade, minha participação no GEPLIMT reitera a cada dia a certeza de que a formação docente não pode acontecer alheia aos saberes da escola, alheia aos conhecimentos das/os docentes envolvidas/os diretamente com o ensino de nossas crianças.

Sendo assim, no GEPLIMT temos o objetivo de promover um espaço mais horizontalizado de fala e escuta cuidadosa (Silvestre, 2016) e de valorização dos diversos conhecimentos que se entrecruzam na formação. Nesse espaço podemos desenvolver reflexões acerca dos desafios de aprenderensinar (Süssekind; Coube, 2020), bem como acerca dos princípios e interesses a que temos servido em nossa práxis. Discutindo a relação universidadescolas, Süssekind e Coube (2020, p. 55-56) mobilizam o recurso de junção de palavras para guardar, “na transgressão à linguagem do colonizador, as costuras

cotidianas que são produzidas como inexistentes quando separamos a teoria da prática, professores de estudantes ou universidades de escolas”.

Dessa forma, o GEPLIMT representa para mim um espaço de ação e reflexão política sobre o que fazemos. O reconhecimento da docência como uma ação política (Freire, 1996) tem representado um importante compromisso em minha atuação, ainda que vivenciá-la seja um constante desafio. Vivenciar esse compromisso envolve a busca por formas alternativas de promover a formação docente, que podem incluir

o pensar e agir localmente, o descentramento da produção e validação do conhecimento, a ênfase nos afetos, relações e subjetividades, o apreço pela comunidade, pluralidade e colaboração, e a submissão a outras visões de mundo. (Borelli; Silvestre; Pessoa, 2020, p. 303-304).

97

Entrelaçando sentidos

Neste texto, em que construímos sentidos acerca do GEPLIMT, buscamos apontar o grupo como um espaço de formação continuada para professoras/es de língua inglesa com base na compreensão de que a formação docente ocorre “no diálogo, no encontro, na conversa, na colaboração, em parceria, no conflito, no confronto, no vai e vem e na alternância constante entre escola e universidade” (Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 13). Nossos esforços consistem em deslocar a formação docente pautada em um currículo prescritivo, que pretende desenvolver habilidades e competências previstas como comuns a todos que ensinam, que assumem os sujeitos como fixos e imutáveis e tendem a legitimar a normatização,

“com interesse em estabelecer regularidades e homogeneidades aos processos educativos, se valendo de narrativas dominantes que sustentam a afirmação de ignorância de si (do professor)” (Cunha; Ritter, 2021, p. 10).

As problematizações compartilhadas nos encontros do GEPLIMT pretendem realizar movimentos que possibilitem, como apontam Miller e Macedo (2018), criar locais de intervenções com professoras/es sujeitos construídos historicamente, não unificados, não autoconscientes e não autoconstituídos. Assim, apontamos para uma formação crítica e não hegemônica de professoras/es de línguas que rompa com binarismos que envolvam escola-universidade e horizontalize os processos formativos.

Para uma professora de inglês da escola básica, encontrar outras/os professoras/es em um espaço de acolhimento e troca de experiências pode significar o rompimento com a solidão que, muitas vezes, representa o trabalho na escola. Além disso, pode constituir uma oportunidade de compartilhamento de conhecimentos e de reflexão crítica sobre a práxis. Para uma professora da universidade, aprender com os saberes da escola confronta a hierarquia que, historicamente, valida alguns saberes e desqualifica outros. Desafia-a também a consolidar parcerias dentro da própria universidade, onde a colaboração precisa ser fortalecida.

Enfim, no GEPLIMT somos todas/os professoras/es compartilhando saberes sobre ensinar/aprender (Süssekind; Coube, 2020) e discutindo os desafios e as possibilidades de assumirmos, com engajamento, nosso compromisso de exercer a docência de forma cada vez mais crítica e consciente. Para isso, acreditamos ser preciso localizar nossos saberes,

pensar as especificidades de nossos locais e compartilhar nossas histórias. Sobre os sentidos... estes continuarão sendo múltiplos, fluidos, controversos, conflituosos e mutáveis como a própria vida.

Referências

BORELLI, Julma D. V. P.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.; BROSSI, Giuliana C. Movimentos de formação docente decolonial: a criação de três grupos de estudos com professoras/es de línguas. In: PESSOA, Rosane R.; SILVA, Kleber A.; CONTI, Carla F. (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 71-90.

BORELLI, Julma D. V. P.; SILVESTRE, Viviane P. V.; PESSOA, Rosane R. Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 301-324, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015468>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 79-91.

CUNHA, Érika V. R.; COSTA, Hugo. Conhecimento como posse e exclusão na Base Nacional Comum Curricular. In: FERRAÇO, Carlos E.; SOUZA, Letícia R.; SILVA, Tamile M. (org.). *Currículos em redes: composições temáticas e movi-*

mentos de resistência com os cotidianos das escolas públicas. Curitiba: CRV, 2021. p. 113-121.

CUNHA, Érika V. R.; RITTER, Cláudia S. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, p. 1-24, jan./dez. 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GÓES DOS SANTOS, Delvânia A.; PINOTTI, Sandra S. M. Professor crítico-reflexivo: voz e ação para outra história possível. In: BARROS, Solange M.; PETERSON, Ana Antônia A. (org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 41-53.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Tradução de Inês Martins Ferreira. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 455-491.

GROSFOGUEL, Ramón. The structure of knowledge in Westernized universities: epistemic racism/sexism and the four genocides/epistemicides of the long 16th century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, v. XI, issue 1, p. 73-90, Fall 2013.

LANDER, Edgardo. ¿Conocimiento para que? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Caracas, v. 6, n. 2, p. 53-72, mayo-agosto 2000.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: ____ (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 8-20.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Esforços decoloniais e o desejo de romper com binarismos e hegemonias na relação escola-universidade. In: ____ (org.). *(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-20.

MIGNOLO, Walter D. Epistemic disobedience, independent thought and de-colonial freedom. *Theory, Culture & Society*, v. 26, issue 7-8, p. 1-23, 2009.

MIGNOLO, Walter D. *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2012.

MIGNOLO, Walter D. Educación y decolonialidad: aprender a desaprender para poder re-aprender – un diálogo geopolítico-pedagógico con Walter Mignolo. [Entrevista cedida a] Facundo Giuliano e Daniel Berisso. *Revista del IICE*, Buenos Aires, n. 35, p. 61-71, 2014.

MILLER, Janet L. Autobiografia e a necessária incompletude das histórias de professores. Tradução de Paula Lemos. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, p. 23-40, jan./dez. 2021.

MILLER, Janet L.; MACEDO, Elizabeth. Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 13, n. 3, p. 948-965, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria P. (org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SILVESTRE, Viviane P. V. *Práticas problematizadoras e de(s) coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. 2016. 239 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; COUBE, André Luiz S. Universidadescolas: deslocando linhas abissais. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. (org.). *(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 55-74.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, re-viver. Tradução de Maria Angélica Lauriano. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

♦ DOÇURAS DA DOCÊNCIA: VAMOS (RE)VIVER?

Fernanda de Mello Cardoso

Introdução

A sociedade tem sobrevivido desde 2020, quando se anunciou que enfrentávamos uma pandemia. Profissionais de diversas áreas do conhecimento tiveram que se adaptar e inovar suas práticas para atender às demandas que o momento exigia, sem muito tempo para refletir ou pensar, apenas agir segundo orientações. Além disso, sempre deveriam lembrar-se de cuidar da saúde pessoal e da família.

A vida profissional e pessoal de muitas pessoas – principalmente dos profissionais nas várias linhas de frente – mudou, e a do professor não foi diferente. Anos atrás, Esteve (1999, p. 95) já se preocupava com a situação dos professores, ao analisar que “as mudanças sociais transformaram profundamente o seu trabalho, a sua imagem social e o valor que a sociedade atribui à própria educação”. Tudo isso também afeta a discussão sobre formação de professores, a qual constitui, segundo Zacchi e Nascimento (2019, p. 43), uma tarefa árdua, pois “envolve uma

alta dose de incerteza, devido às constantes transformações que estão ocorrendo nos mais variados campos”.

Felizmente, juntamente com os colegas de profissão, vivenciamos e sobrevivemos a períodos críticos da pandemia: aulas *online*, falta de vacina aprovada, vacina aprovada e pouco investimento do governo, aulas híbridas, novas metodologias, vacinação por grupos e volta às aulas presenciais com bolhas¹ e depois sem bolhas, tudo isso com máscaras, retorno 100% presencial nas escolas e, atualmente, em algumas cidades, a liberação das máscaras em certos lugares públicos e privados.

Na pandemia, o trabalho do professor restringiu-se ao *home office* e ao uso de diferentes tecnologias, dentre elas computador, celular, plataformas, redes sociais, *websites* e aplicativos de estudos, de elaboração de material didático e de conversão de formatos de arquivos. O trabalho docente modificou-se, a imagem do professor foi comparada a de um *influencer* digital, e até hoje há pessoas enganadas que espalham discursos de ódio, culpabilizando os professores por tudo o que é caracterizado como errado e que sucedeu na vida educativa dos jovens nos anos pandêmicos.

Nesse contexto de vivência e prática docente, com a vaga de servidora pública recém-assumida em 2021, cumprindo e ultrapassando trinta horas semanais (ao trabalhar fora do horário de atendimento) em três escolas públicas espalhadas por diversas regiões periféricas do município de Rondonópolis, Mato Grosso, respaldei-me em diferentes ações e movimentos de formação, estudos e partilha. Dentre

.....
1 Com a liberação das aulas presenciais, foram criadas bolhas ou grupos A, B e C para limitar o número de pessoas no local, de modo a seguir as orientações dos órgãos governamentais.

estes cito o Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (GEPLIMT) e as vivências construídas com os colegas de profissão.

O GEPLIMT existe desde dezembro de 2019. Propõe a colaboração em estudos e a formação continuada para professores de língua inglesa do estado de Mato Grosso. Um movimento criado a partir da parceria universidade-escola e integrado por professoras da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR) e professores da rede estadual, municipal e particular do município e da região.

Tendo isso em mente, neste texto relato algumas propostas realizadas e vividas em 2021 com turmas do Ensino Fundamental (EF) e do Ensino Médio (EM) em que atuei, propostas essas inspiradas em discussões realizadas no GEPLIMT. Brevemente, trilho os caminhos percorridos com o intuito de expor o desenvolvimento das propostas e os dados levantados e analisados, além de provocar discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem na pandemia. Esse processo foi sendo configurado conforme o tempo passou e os envolvidos, professores e pesquisadores, foram (re)construindo, (re)dimensionando, (re)significando práticas e ações.

Realidade

A pandemia foi uma fase inovadora para muitos profissionais, principalmente os da educação, pois tiveram que investir mais tempo em estudos em prol da prática, aprendendo a se reinventar em aulas no contexto *online*. Foi um período de trabalho árduo, de maior facilidade para quem tem melhor domínio das tecnologias e de maior dificuldade para quem tem pouca prática. Para Zacchi e Nascimento (2019, p. 44),

tais aspectos podem ser vistos como obstáculos, mas também podem funcionar “como recursos favoráveis, considerando-se que linguagem, conhecimento e cultura não são construtos fixos e acabados que dependem meramente da aquisição de conteúdo previamente definidos”. É com esse olhar que registro meu relato sobre algumas propostas realizadas e vividas em 2021 com turmas do EF e do EM em que atuei.

Para algumas crianças e jovens das escolas do Brasil, principalmente aquelas/aqueles com acesso à internet, as habilidades para as aulas *online* foram construídas mais facilmente. Zacchi e Nascimento (2019, p. 47) afirmam que há uma “enorme diversidade identitária dos estudantes, marcados por diferentes classes sociais, etnias, gêneros e religiões, entre outros aspectos”. Segundo os mesmos autores, “essa pluralidade em sala de aula também é um desafio ao professor, que não pode mais recorrer a um ensino homogeneizante, ‘tamanho único’, para os seus alunos”.

Duas décadas atrás, Esteve (1999, p. 101) já discutia a necessidade de incluir fontes de informação no ensino, pois “cada dia se torna mais necessário integrar na sala de aula estes meios de comunicação, aproveitando a sua enorme força de penetração”. Ou seja, na modalidade presencial ou *online*, a inovação é urgente, e com as tecnologias digitais isso se torna mais possível. Assim, foram diversos aprendizados, dentre eles: acesso às plataformas de comunicação; aprendizado das funções de compartilhamento (dentre outras) no uso dos aplicativos; criação de apresentação de *slides* e outros arquivos em *softwares*; conversão e envio de arquivos em diferentes meios de comunicação; elaboração, formatação e edição de *podcasts*, vídeos, apostilas com imagens, textos e exercícios, e

formulários *online*; aplicação de jogos *online*; seleção de sites confiáveis com aplicação de atividades.

Dessa forma, como explicam Zacchi e Nascimento (2019, p. 47), “o conhecimento é construído performativamente, cotidianamente, a partir de diferentes fontes e de várias maneiras, às vezes imprevisíveis”. Com as tecnologias atuando fortemente no século XXI, isso é cada vez mais frequente para uso pessoal e com fins educativos. Por tal motivo, durante a pandemia tornou-se uma solução para o momento do ensino-aprendizagem a partir de meios *online*.

Tendo isso em mente é que me propus a trabalhar com diferentes ferramentas digitais, dentre elas o Google Formulários,² para realizar estudos de língua inglesa com os estudantes de turmas de EF e EM. Foram criados formulários relativos a temas diferentes que estudamos por meio de atividades com textos visuais, dentre eles memes, canções e cartuns, para citar alguns. Na próxima seção apresento algumas propostas realizadas e vividas em 2021, destacando relatos dos estudantes sobre as atividades.

Possibilidades com o uso do Google Formulários

Trabalhei com o Google Formulários ao longo do ano em diferentes momentos e, para fins deste texto, destaco os resultados obtidos em dois formulários elaborados e trabalhados com estudantes de EF e EM. Das vinte questões constantes de cada formulário, uma era dissertativa, a qual será destacada nesta análise.

.....

2 Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about>. Acesso em: 1 maio 2021.

A última questão de um formulário que abordava a interpretação de memes, com estudantes de uma escola estadual, apresentou o meme a seguir (Figura 1) seguido de uma pergunta: “E você, ao que você compara esse momento que estamos vivendo? Escreva sua frase em inglês: *If 2021 was...*”.

Figura 1 - Meme “If 2020 was a slide”



Fonte: Disponível em: <https://thirtymarensagree.com/2020/12/06/if-2020-was-a-slide>. Acesso em: 5 maio 2021.

As respostas obtidas estão destacadas no Quadro 1. Das sete turmas em que o formulário foi trabalhado (uma de 8º ano do EF, três de 1º ano, duas de 2º ano e uma de 3º ano do EM), cada uma com mais de vinte estudantes, seis apresentaram respondentes, totalizando dezesseis respostas. O número de respostas recebidas aponta para a realidade do baixo acesso aos meios digitais para estudos durante a pandemia, fato ocorrido em muitas escolas do Brasil por motivos que envolvem desde dilemas pessoais até questões político-sociais.

O Quadro 1 expõe o *feedback* dos estudantes, extraído com base na visualização dos resultados ao usuário que cria o formulário no Google Formulários. Para respeitar a identidade dos estudantes, utilizamos letras do alfabeto e, para manter a originalidade, não houve edição das frases.

Quadro 1 - *Feedback* dos estudantes à questão “If 2021 was...”

STUDENT	FEEDBACK
Student A	If 2021 was a marvel character the hulk would explode with rage anytime.
Student B	If 2021 were easy.
Student C	If 2021 was a broken heart.
Student D	We are living in very difficult years, 2020 and 2021 were a year that had a disease that has already killed many people... I hope that all this will pass soon, and that everything will return as it was...
Student E	If 2021 was a swing.
Student F	If 2021 was a nightmare.
Student G	Não sei é difícil não podemos sair de casa.
Student H	Se 2021 fosse um ventilador.
Student I	If 2021 was a math problem.
Student J	If 2021 was a Phoenix.
Student K	2021 “IS” a Dark place that the only light and God.
Student L	“If 2021 was a Instagram” já que não estão mostrando tudo o que realmente está acontecendo.
Student M	If 2021 were a terror.

Student N	Is 2021 foi um very troubled year full of experiences.
Student O	The guarentena is cruzy.
Student P	2021 this strange.

Fonte: A autora, 2021.

Interpretando as respostas dos estudantes, vemos uma variedade de escolhas nas línguas e nas perspectivas de mundo, mas há uma semelhança no sentimento que transpassa seus discursos: a sensação de estar vivendo um caos, algo inesperado que causa medo, estranhamento (Zacchi; Nascimento, 2019). Atualmente, já no segundo semestre do ano escolar após o retorno às aulas presenciais, profissionais da educação, estudantes, pais, comunidade escolar e outras pessoas presentes nas instituições escolares estão vendo o que passamos no período mais intenso da pandemia refletir em nossos comportamentos, ações, expressões, publicações (Esteve, 1999; Zacchi; Nascimento, 2019).

Na outra escola estadual, um segundo formulário foi trabalhado com as turmas dos anos finais do EF: 8º e 9º anos. Este foi elaborado com base no livro proposto pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), *Way to English* (Franco, 2018a, 2018b), de cujas unidades trabalhamos algumas atividades. Vale a pena lembrar que 2021 foi um ano atípico, e um exemplo disso é o fato de que estudamos por meio de diferentes modalidades e, em todas, a frequência e participação não foram completas. Alguns estudantes não assíduos narraram histórias de mudança de casa por não terem com quem ficar enquanto os pais trabalhavam, comorbidades e casos de Covid-19 na família, dentre outras.

Com o envolvimento de 21 estudantes, as respostas à última questão do formulário estão destacadas no Quadro 2. A pergunta era a seguinte: “Faça um curto relato sobre os estudos de inglês que você vivenciou este ano. O que você mais gostou? O que você menos gostou? Quais sugestões você dá para os próximos estudos? Justifique sua resposta.” Sete respostas compõem o *feedback* dos estudantes, sendo escolhidas as que detalham os gostos, desgostos, superações e recomendações para as aulas de língua inglesa.

Quadro 2 - *Feedback* dos estudantes à questão sobre os estudos de inglês em 2021

STUDENT	FEEDBACK
Student A	Sobre os climas a natureza. Dos climas da natureza. Sobre a tecnologia.
Student B	Foi uma ótima experiência de aprendizado com essa ótima professora, o que eu mais gostei foi as mudanças climáticas um ótimo conteúdo, e aprendi muito, leitura e produção de textos que ajuda os alunos a entenderem mais a língua inglesa.
Student C	Eu estudei o clima global. Eu gostei de estudar sobre os acidentes naturais que ocorre no mundo.
Student D	Gostei de ver as imagens de protestos pelo meio ambiente.

Student E	Antes eu não estava fazendo as tarefas, mais desde que eu comecei a fazer eu estou aprendendo bastante. Eu gostei mais dos formulários em inglês e com algumas traduções por que pra mim é mais fácil responder e aprender mais sobre as atividades eu achei legal ser variadas, até agora não tem nada que eu não gostei. A sugestão é que tenha mais formulários.
Student F	Falamos sobre o clima, planeta Terra e dias comemorativos.
Student G	Gostei de tudo, gostaria que fale sobre músicas em inglês, eu consegui aprender um pouco ouvindo e procurando a tradução.

Fonte: A autora, 2021.

A análise do *feedback* revela que, para alguns estudantes, certas aulas se destacaram, entre elas as que abordaram os temas meio ambiente, tecnologia e datas comemorativas (Valentine's Day, International Women's Day, Earth Day, para citar algumas) e algumas canções escolhidas para refletir sobre bondade, amizade, sonhos e empoderamento feminino ("Look for the good", "Count on me", "Something just like this", "Superwoman"). Assim, entende-se que, quando os estudantes se envolvem em estudos que trazem temas do seu cotidiano, o aprendizado acontece de forma mais marcante para eles, além de suscitar outras ideias de ensino e aprendizagem.

No período de estudos *online*, as atividades elaboradas impulsionaram o uso do conhecimento construído pelos estudantes na escola e na vida, fato que trouxe à tona muitas

histórias e narrativas da realidade de cada um. Sobre a pluralidade em sala de aula, Zacchi e Nascimento (2019, p. 50) afirmam: “a diversidade de identidades em sala de aula não se torna necessariamente um problema e pode até se transformar num ponto de partida, ao se levar em consideração a gama de conhecimentos prévios trazidos pelos alunos”. Isso se torna uma vantagem, principalmente na aula de língua inglesa, que possibilita discussões sobre diversos assuntos que ultrapassam barreiras geográficas e digitais.

Algumas considerações finais

Entendo que os últimos anos (sobre)vividos evidenciaram o quanto a educação é importante para a ciência, para a sociedade. Isso está expresso nas vozes dos estudantes que responderam aos formulários destacados aqui. Foram anos de adaptação, sofrimento, incerteza e inovação, que vêm refletindo no atual cenário. Por isso, torna-se indispensável o envolvimento em grupos de formação continuada que estudam, trocam saberes, partilham momentos e reflexões que contribuem para redimensionar a prática. Além de fazer parte das ações formativas do GEPLIMT, ser parte do grupo é movimentar uma grande rede de apoio profissional e pessoal.

Vivenciar os últimos anos e estar viva para narrar é de grande doçura. Foi um período de aprendizagem pessoal e profissional que me fortaleceu e somou aos meus conhecimentos e valores, principalmente no ato de cuidar de mim e do próximo, pois cuidar é um ato de educar.

Referências

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999. p. 93-124.

FRANCO, Claudio. *Way to English for Brazilian learners, 8º ano: ensino fundamental, anos finais*. São Paulo: Ática, 2018a.

FRANCO, Claudio. *Way to English for Brazilian learners, 9º ano: ensino fundamental, anos finais*. São Paulo: Ática, 2018b.

ZACCHI, Vanderlei J.; NASCIMENTO, Ana Karina O. O incerto, o imprevisível e o inesperado: bandidos, mocinhos ou muito pelo contrário? In: ANDRADE, Maria Eugênia S. F.; HOELZLE, Maria José L. R.; CRUVINEL, Roberta C. (org.). *(Trans)formação de professoras/es de línguas: demandas e tendências da pós-modernidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 43-63.

♦ **MEMÓRIAS E NARRATIVAS DO GEPLIDF:
FORMAÇÃO DOCENTE COLETIVA E TERAPÊUTICA
EM UMA PERSPECTIVA BELLHOOKSIANA**

Iara Teixeira de Araújo
Luís Frederico Dornelas Conti
Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade

Introdução

Somos membros do GEPLIDF, o Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas do Distrito Federal. Cada um/uma de nós encontrou o grupo em um momento da vida e da trajetória profissional: Mariana, juntamente com outras/os professoras/es, desde 2013, quando o grupo foi fundado (inicialmente sob o nome Grupo de Estudos Identidades, Letramentos e Emoções na Formação Docente e na Educação Linguística); Luís, desde 2015; Iara, após conhecer Luís e Mariana em uma ação de formação de professoras/es da Secretaria de Educação do Distrito Federal, desde 2017. Os encontros entre nós têm se dado desde então, pois o GEPLIDF é um espaço de encontro em vários sentidos: ao encontro, de

encontro, desencontro, reencontro. Dessa forma, interessa-nos aqui relatar e discutir a maneira como o GEPLIDF se constitui como lugar de formação coletiva e horizontalizada de professoras/es de línguas no Distrito Federal.

Ao usarmos os termos *coletiva* e *horizontalizada*, estamos nos referindo ao rompimento com uma formação unilateral, feita de sujeitos que sabem para sujeitos que não sabem, de modo bancário: uma idealização do processo de ensino-aprendizagem como ato de depositar conhecimento nas cabeças das pessoas (Freire, 2005). Além disso, usamos o termo *formação coletiva* em função do que vemos acontecer entre nós: vamos nos formando comunitariamente. Cada um/uma de nós que relata alegrias e dores vividas na docência em seu próprio contexto torna-se formador/a e oferece formação. Como Santos (2019, p. 125), entendemos que

expressões como “com base na minha experiência” e “tendo passado por isso” – referindo-se quer a um acontecimento quer a uma condição – apontam para uma concepção testemunhal de verdade e para uma relação imediata e intensa com os fatos. Mesmo se objetivamente analisados, esses fatos obtêm a sua relevância a partir da forma como são vivenciados por uma pessoa, uma comunidade ou um grupo social. [...] Como gesto vivo, a experiência reúne como um todo tudo aquilo que a ciência divide, seja o corpo e a alma, a razão e o sentimento, as ideias e as emoções. Assim conceitualizada, a experiência não é passível de ser transmitida de forma completa nem apreendida na sua totalidade. Quanto mais intensamente ela é vivida, mais difícil se torna percebê-la. Os limites da inteligibilidade e da transmissibilidade são social e politicamente importantes, uma vez que circunscrevem o exercício da ética e a política do cuidado, ou seja, da solidariedade ativa, da reciprocidade e da cooperação.

Nesse sentido, nossos relatos das vivências com a escola-universidade (Morais; Mastrella-de-Andrade, 2021; Süsskind; Coube, 2020) encontram ecos que vão e vêm dos espaços educacionais que ocupamos, mesmo com todas as diferenças, e, assim, como pessoas que “*estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada” (Freire, 1974, p. 83, grifo do autor), vamos nos formando em um processo sempre inacabável. Aliando-nos a Santos (2019, p. 125), não concedemos a nossas experiências um “estatuto inferior ao da teoria”. Antes, reconhecemos o poder hegemônico do *status* da teoria dentro da academia, da universidade e da ciência moderna ocidental, mas entendemos que o simples fato de possuímos ou usarmos determinado termo não traz “um processo ou uma prática à existência” (hooks, 1991, p. 2). Assim, pode-se teorizar, ainda que não se use o termo “teoria” para o que se esteja fazendo. É nesse sentido que construímos conhecimentos no GEPLIDF sobre a formação que fazemos. A partir das vivências que compartilhamos, sugerimos temáticas a serem estudadas no grupo, pondo em relevo a formação de que precisamos para nossos contextos.

Um pouco da história do GEPLIDF

O GEPLIDF tem passado por algumas mudanças ao longo dos últimos anos. Como descrito em Borelli, Mastrella-de-Andrade e Brossi (2021, p. 82), o grupo foi iniciado em 2013, registrado inicialmente

como Grupo de Estudos Identidades, Letramentos e Emoções na Formação Docente e na Educação Linguística. Depois [em 2020], o nome foi alterado a fim de se abreviar em uma

sigla fácil e em função das semelhanças de propósitos com outros grupos no país. Com encontros quinzenais, sediados na Universidade de Brasília (UnB) e posteriormente na sede da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, da Secretaria de Educação do Distrito Federal (EAPE), o grupo tem como objetivo discutir o ensino de línguas e a formação de professoras/es, a partir de uma perspectiva crítica, pensando a escola e a universidade como espaços igualmente formativos.

Em busca de formação coletiva e situada, elegemos anualmente temas para nossas leituras, estudos e discussões, com encontros quinzenais. Os temas escolhidos nos últimos anos foram: em 2013, ensino crítico; em 2014, pós-modernidade e ensino-aprendizagem de línguas; em 2015, identidades e ensino de línguas; em 2016, decolonialidade; em 2017, letramentos e ensino de línguas; em 2018 e 2019, optamos por discutir nossas próprias práxis no ensino de línguas, em cada local de atuação. Em 2020, com encontros acontecendo *online*, discutimos como a pandemia da Covid-19 nos afetou e mantivemos um arquivo coletivo onde inserimos narrativas sobre como estávamos vivenciando o período de fechamento das escolas e o isolamento social. Em 2021, os encontros permaneceram *online*, e nossos temas foram educação antirracista, decolonialidade e educação não bancária. Para 2022, o grupo escolheu a pedagogia crítica de projetos para o primeiro semestre.

Ainda nesse ano, o grupo foi registrado como ação de extensão na Universidade de Brasília (UnB), sob a coordenação da professora Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade. Com isso, passou a contar com monitoras/es e expandiu suas ações de divulgação por meio do Instagram, o que alcançou

novas/os docentes no Distrito Federal. Sendo um grupo de professoras/es de línguas, o GEPLIDF conta com docentes das áreas de inglês, francês, espanhol e português atuantes em escolas públicas e privadas da educação básica, bem como nos Centros Interescolares de Línguas do DF e, ainda, em escolas privadas de idiomas. Por vezes, participam também alunas/os de graduação em Letras – Inglês, Espanhol, Japonês e Francês.

Os sentidos terapêuticos do GEPLIDF

Durante as conversas que temos nos encontros do GEPLIDF, a compreensão de que as trocas (inspiradas por nossas questões e embasadas em textos e outros materiais multimodais) têm o potencial de serem restauradoras, curativas ou terapêuticas vem se tornando recorrente. Buscando em hooks (2017) o nosso entendimento dessas palavras, frisamos que não as usamos em um sentido estritamente medicinal: hooks (2003, 2010, 2017) faz menção frequente em seus escritos a dores e feridas causadas pelas desigualdades, injustiças e opressões que habitam os vários âmbitos das interseccionalidades que constituem nossas vidas no contexto pós-moderno contemporâneo.

Não consideramos, portanto, que a *cura* no sentido de que trata a autora seja o fim de um processo ao mesmo tempo universalizado e terminantemente individual, restrito ao corpo em uma concepção dualista, como apartado da mente e do espírito. Em consonância com o pensamento hooksiano sobre a teoria como *local de cura* (hooks, 2017), consideramos que, se a palavra “cura” for vista, em contrapartida, como *cuidado*, como processo coletivo e solidário, inconcluso e horizontal, ela pode se referir igualmente ao corpo (geo)

político e acrescentar frutiferamente a uma perspectiva sobre formação como práxis não bancária.

As práticas em torno da teoria podem ser terapêuticas (outra palavra que alude etimologicamente a *cuidado*, sentido que preferimos aqui) se, como defende hooks (2010, 2017), a teoria não for vista como um fim em si mesma, ou seja, como desvinculada das memórias, experiências, emoções dos corpos, enfim, e das vivências daquelas/es que com ela se engajam. Temos aqui um tema caro à autora: a percepção de que a cura perpassa a noção de *integridade* (que ela toma como plenitude ou inteireza).

Segundo hooks, a metafísica ocidental provoca a ruptura que nos descorporifica, que distancia o corpo e o espírito da mente, a emoção da razão e a prática da teoria, e que coloca estas (mente, razão e teoria) para uma suposta posição de superioridade em relação àqueles (corpo, espírito, emoção e prática). Para se fazer local de cura,¹ possibilidade, libertação e resistência, a teoria precisa se dirigir a esse objetivo crítico de

perturba[r] a hierarquia que nos levaria a assumir que a mente deve sempre ter domínio sobre o corpo e o espírito. Somos interpeladas/os a aprender além das barreiras da língua, das palavras, onde compartilhamos um entendimento comum. Somos interpeladas/os a aprender a partir dos nossos sentidos, dos nossos estados emocionais, e encontrar as formas deles de saber. Se nos abrimos à possibilidade das lágrimas, então pode ocorrer uma insurreição do saber subjugado. (hooks, 2010, p. 83).

.....
1 Vale notar que *healing* (aqui, “curativo” ou “terapêutico”) e *wholeness* (aqui, “integridade” ou “plenitude”) são palavras inglesas com origens germânicas comuns.

Esse uso contra-hegemônico da linguagem, em favor da expressão de lembranças, desejos, sentimentos, do eros inerente à *paixão da experiência* (hooks, 2017), concerne de igual modo à “contagem de histórias” a que hooks (2010) se refere quando argumenta que narrativas podem ser terapêuticas. Foi narrando sua história, dentro e fora da sala de aula, escrevendo sobre ela e falando dela em sessões de terapia (que são também, para a autora, sessões de contagem de histórias), foi relembrando, enfim, vivências tradicionalmente não relatadas pela teoria hegemônica que hooks pôde, segundo ela mesma, apropriar-se da linguagem com a qual pudesse articulá-las.

Como ela nos conta, as teorias com que se deparou, na academia e no movimento feminista hegemônico, não incorporam possibilidades para se falar sobre as vivências específicas de mulheres negras. Para suprir ou até mesmo relatar essa insuficiência, uma perspectiva outra sobre o que pode ou não ser considerado teórico fez-se necessária. Somente assim pode haver, como nos ensina, uma insurreição do saber subjugado (hooks, 2010).

Tendo isso em conta, chegamos, inspiradas/os em hooks (2017, p. 86), à conclusão de que “a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim”. Para que dirijamos nossa teorização ao propósito de “autoatualização”, de crítica à ruptura ocidental entre corpo, mente e espírito, de resistência às formas de dominação derivadas dessa ruptura, de formação e de radicalização comunitárias, acreditamos serem necessárias

transgressões em muitas e diversas formas – a começar com a transgressão da barreira entre pensar e sentir.

Durante os encontros do GEPLIDE, temos buscado refletir sobre e a partir dessa perspectiva. Com vistas à formação docente coletivamente ativa, temos buscado ser um espaço aberto onde narramos nossas realidades, teorizando-as conjuntamente a partir dessa perspectiva transgressora e solidária, construindo (horizontalmente) conversas que se fazem, assim, vias praxiológicas:

As praxiologias do Brasil Central são nossas epistemologias fundidas com nossas práticas, misturadas de tal forma que não podem ser expressas senão em uma palavra. O termo substitui teorias, pois compreendemos que, pelo menos na nossa área, teorias não podem ser dissociadas da prática. Essa é a nossa forma de interpretar o argumento de Freire (2005) de que não há prática sem teoria, nem teoria sem prática. (Pessoa; Silva; Freitas, 2021, p. 16).

Em concordância com Freire (2005), hooks (2017) e Pessoa, Silva e Freitas (2021), pensamos que usar os dois termos de forma dicotômica é reforçar um posicionamento dominante (que domina e é relativo à dominação que ele instaura/reproduz) acerca de uma divisão imaginada entre pensar e sentir, imaginar e ser, narrar e agir. A seguir, para elucidar a perspectiva terapêutica com que as praxiologias do Brasil Central transcorrem no GEPLIDE, trazemos duas narrativas, nas quais Iara e Luís, docentes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, resgatam memórias sobre partilhas que fizemos e refletem sobre as influências do grupo em sua formação docente.

lara: um reencontro com a docência

Até 2017, quando conheci o GEPLIDF, não me passava pela cabeça fazer parte de um grupo de estudos. Para mim, a atividade de estudar precisava ser orientada por um currículo formal – um documento escriturístico que estabelece de forma clara, objetiva e imperativa os conteúdos a serem ensinados e aprendidos (Süssekind, 2014). Dessa forma, achava que um grupo de estudos formado autonomamente por professoras/es de línguas, não submetido à universidade ou a algum programa tradicional de formação de professoras/es, não poderia ser qualificado como formação docente.

No entanto, motivada pelas minhas próprias frustrações diante da minha formação profissional e sedenta por discussões que abraçassem as diversidades e complexidades do ensino de línguas, especialmente na rede pública de ensino do Distrito Federal, resolvi comparecer aos encontros do grupo. A identificação com as histórias compartilhadas ali fortaleceu meu desejo de engajamento e, a partir das discussões e leituras propostas, meus entendimentos acerca de currículo, formação docente e ensino de línguas foram desestabilizados. Assim, percebi a riqueza daquele espaço para minha formação continuada.

Naquele momento da minha vida profissional, questionava o sentido do meu trabalho como professora de língua inglesa. Sentia-me frustrada e desanimada diante da naturalidade de discursos como “os alunos não sabem nem português, vão aprender inglês?” ou “inglês aqui não é prioridade, os meninos nunca vão sair do Brasil mesmo”, recorrentes na sala de professores e aparentemente internalizados pelas/pelos estudantes. Sentia-me solitária e desvalorizada no meu trabalho; no entanto,

havia em mim o desejo de contribuir para a formação crítica de minhas/meus alunas/os e a crença de que a educação e, de modo especial, o ensino de línguas são um caminho profícuo para a construção de uma sociedade mais justa.

Nesse contexto, a partilha de uma professora, em especial, instigou-me. Josiane Prescendo Tonin disse, em um dos primeiros encontros de que participei, que amava a escola regular. Para mim, a escola regular não era um espaço propício para o ensino de inglês e, por isso, os sentimentos de desvalorização e solidão estariam presentes na vida de qualquer professor/a de inglês atuante nesse contexto. Por isso, ouvir uma colega dizer que amava a escola regular surpreendeu-me e desestabilizou-me. A partir das falas de Josiane, comecei a questionar minhas insatisfações na docência – que eu justificava basicamente com a noção de que seria impossível mesmo ser feliz como professora de inglês em uma escola pública regular – e passei a me perguntar quais seriam os objetivos da escola em contextos de maior vulnerabilidade social, quais seriam os sentidos da língua inglesa para comunidades sociopoliticamente desfavorecidas, quem era eu e quais os meus espaços de agência.

O GEPLIDF é parte importante da minha jornada de formação continuada, pois é um espaço em que reflexões, inquietações e vivências do meu cotidiano são acolhidas e fortalecidas através de conversas (Süssekind; Pellegrini, 2018) e estudos praxiológicos. Hoje, compreendo a escola pública como um lugar de dissensos e disputas, assim como a sociedade em que se insere; um espaço democrático em que as diferenças e subjetividades nutrem a aprendizagem e o desenvolvimento das/dos estudantes como sujeitos políticos e não apenas indi-

vídus a serem inseridos em um mercado de trabalho. Nesse sentido, a escola regular pública é um lugar privilegiado para o ensino e aprendizagem da língua inglesa como *lingua franca* (Duboc, 2019), perspectiva que reconhece o *status* distinto desse idioma em nossa sociedade e assume uma postura crítica acerca do seu alcance e das discrepâncias de poder oriundas de um histórico imperialista e colonial. Nesse contexto, as/os professoras/es de inglês têm papéis importantes na formação crítica das/dos estudantes e na expansão das possibilidades identitárias para elas/eles. Acredito que a função do ensino de inglês, que eu enxergava de forma ingênua (Assis-Peterson; Cox, 2007) quando acreditava que minha disciplina não cabia no contexto da escola regular, seja, na realidade, possibilitar um processo de aprendizagem empoderador às/aos estudantes, ressaltando “o caráter político do ensino dessa língua, apropriada e remodelada por comunidades cada vez mais distintas” (Peixoto; Siqueira, 2019, p. 211).

Assim, tocada pelas reflexões de minha colega, pude fortalecer meu processo de resignificação da profissão e reencontrar-me com a docência. Enxerguei na escola regular novas possibilidades identitárias: eu não precisava ser apenas *teacher* – poderia ser uma educadora “ecologista de saberes” (Santos, 2007), comprometida com a educação crítica e decolonial.

Luís: memória de uma conversa sobre humildade

Dos muitos momentos significativos, das muitas memórias, experiências e emoções, cujos sentidos partilhamos e construímos em cada encontro do GEPLIDF e que reverberam na forma como entendo a mim e a minha práxis, lembro

com carinho de um momento em especial, de uma tarde de sexta-feira em 2017.

Aquele estava sendo um ano difícil para mim por vários motivos e, somados às muitas incertezas que então trazia, havia alguns sentimentos ambivalentes sobre estar de volta à academia. Parte desses sentimentos dizia respeito a uma percepção de que a universidade pública reproduz ativa e diligentemente valores neoliberais: valores de competitividade e uma demanda insensível por resultados mensuráveis que influenciam não apenas como as relações interpessoais se dão ali, mas também o que imaginamos como possível nesse lugar (e o que limita nossa própria imaginação).

No encontro em questão, em meio a uma conversa sobre formação e linguagem, a professora Mariana abriu parênteses para tecer uma reflexão acerca dos sentidos que transitam ao redor da palavra *humildade*. Ela nos convidou, de início, a tomar a etimologia da palavra, que compartilha sua raiz com *humano*, ambas relacionadas com *húmus*, que, por sua vez, refere-se simplesmente à terra, ao solo ou chão em latim (*humus*). Enquanto eu a escutava compondo uma relação entre essas três palavras e, juntamente com as demais participantes naquele encontro, começava também a entrever uma perspectiva diferente sobre o sentido de humanidade ao qual Mariana nos conduzia, fui lembrado, concomitantemente, de como concepções outras sobre o trabalho feito na academia são possíveis.

Estar presente, ouvindo Mariana falar sobre os sentidos da palavra “humildade”, em uma sala de reuniões do Instituto de Letras da UnB, recordou-me de como as reflexões fomentadas durante uma discussão teórica não precisam ser sempre

uma busca por uma verdade mais “alta” ou mais “profunda”, sempre um esforço vertical, ininterrupto e envaidecido. De que podemos fazer uma pausa. E, nessa pausa, de que podemos nos lembrar da nossa própria finitude (a interrupção que nos horizontaliza). Podemos pensar os sentidos de uma palavra tão singela e tão comumente desmerecida como humildade (uma palavra cujo sentido eu teria presumido como já dado e singular).

Naquele momento crítico, radicalmente partilhado, a afinidade traçada entre o humano e o húmus recordou-me, por fim, de que é possível imaginar uma academia na qual caibam a nossa finitude, a diversidade de sentidos construídos na/pela linguagem e a pausa necessária para ponderá-las.

Desde aquela tarde, a impressão que aquela troca deixou em mim continua a provocar-me a pensar e repensar, dentre outras coisas, para que/m serve a academia. Venho me perguntando, por exemplo, se o que eu havia considerado ser um momento “entre parênteses”, em uma discussão “mais ampla”, não poderia, em vez disso, ser entendido como a emersão de uma temática que compreendia e abarcava todas as outras abordadas naquela conversa.

Que disposições incontestadas sobre o humano podem ser apreendidas, afinal, dos valores neoliberais de que se imbuem tantas práticas acadêmicas, de linguagem e de formação? O que acontece se as (re)pensarmos com um senso de humildade próprio da (re)aproximação entre a humanidade e a terra?

Essas indagações que continuo a fazer (e a me fazer), as quais Mariana me instigou a iniciar e às quais tenho retornado com bastante frequência desde então, tiveram e têm, para mim, um potente efeito terapêutico – principalmente

naqueles momentos em que os esforços do cotidiano me parecem muito desconectados da terra.

Reflexões finais

Neste texto, assumimos o propósito de relatar e discutir a maneira como o GEPLIDF se constitui como lugar de formação coletiva e horizontalizada de professoras/es de línguas no Distrito Federal. Para isso, contamos um pouco a história do grupo, de maneira a informar seus movimentos ao longo dos últimos nove anos. Escolhemos enriquecer e compor a história do GEPLIDF através de nossas próprias memórias, discutindo como, na coletividade e por meio de ações muitas vezes fora dos esquemas tradicionais da academia ou da ciência moderna, o grupo promove formação relevante, contextual e situada.

128

Nesse sentido, colocamos em relevo o caráter *terapêutico* dos encontros formativos do GEPLIDF. Consideramos necessário aqui ressaltar que o sentido de “terapêutico”, a nosso ver, não se dá por desenvolvermos relações pessoais de intimidade, por usarmos os encontros como terapia ou por sermos, todas/os entre nós, amigas/os íntimas/os. O que de fato enfatizamos ao usar o termo terapêutico, como mostram nossas narrativas e reflexões, diz respeito à liberdade para que, no grupo, aprendamos a acolher, respeitar e considerar as interseccionalidades das nossas identidades docentes, entendendo-as como complexas e indissociáveis de todo projeto de formação.

Como já mencionado, atualmente o GEPLIDF continua mudando, transformando-se. Com mais ações de divulgação, ele está ganhando mais visibilidade, e, assim, novas/os

participantes estão chegando. Com seu crescimento, porém, importa-nos não perder seu caráter terapêutico. Será possível que, à medida que o grupo se transforma (novos membros chegam; membros antigos, que antes não conseguiam participar por alguma razão, agora se fazem presentes; membros atuantes agora encontram-se impedidas/os de atuar, e outras condições e situações), a potência de cura de nossas trocas aumente? Será possível mantermos o grupo como rede de apoio entre professoras/es de línguas, mesmo com o desafio da rotatividade, de maneira que o crescimento dessa rede seja também o crescimento de nosso poder coletivo? Como se pode ver, o GEPLIDF inspira em nós e entre nós várias questões, as quais buscamos acolher, acreditando que o pessoal, contextual, contingente e situado é solo potente para a construção de nossas praxiologias – as fundições de saberes, teorias, práticas (de cada um/a e de todas/os) que, de tão fundidas, não nos deixam falar delas de outro modo.

Referências

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia; COX, Maria Inês P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

BORELLI, Julma D. V. P.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.; BROSSI, Giuliana C. Movimentos de formação docente decolonial: a criação de três grupos de estudos com professoras/es de línguas. In: PESSOA, Rosane R.; SILVA, Kleber A.; FREITAS, Carla C. (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 71-90.

DUBOC, Ana Paula M. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. *Revista ANPOLL*, v. 1, n. 48, p. 10-22, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

hooks, bell. Theory as liberatory practice. *Yale Journal of Law & Feminism*, v. 4, n. 1, p. 1-12, 1991.

hooks, bell. *Teaching community: a pedagogy of hope*. New York, NY: Routledge, 2003.

hooks, bell. *Teaching critical thinking: practical wisdom*. New York, NY: Routledge, 2010.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

MORAIS, Gleison A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Conversas da escoluniversidadescola por meio do estágio supervisionado em inglês: vivências críticas durante a pandemia em 2020. *Momento – Diálogos em Educação*, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 107-132, 2021.

PEIXOTO, Roberta P.; SIQUEIRA, Domingos S. P. Inglês como língua franca: breve panorama da produção científica de um campo de estudos plenamente consolidado. *Polifonia*, Cuiabá, v. 26, p. 209-233, 2019.

PESSOA, Rosane R.; SILVA, Kleber A.; FREITAS, Carla C. Praxiologias do Brasil Central: floradas de educação linguística crítica. In: ____ (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 71-90.

SANTOS, Boaventura S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 78, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura S. *Ofim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, 2014.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; PELLEGRINI, Raphael. Os ventos do norte não movem moinhos. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael; SAMPAIO, Carmen S. *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: Ayyu, 2018. p. 143-62.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; COUBE, André L. S. Universidadescolas: deslocando linhas abissais. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. *(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 55-74.

♦ GEPLIDF: ESPAÇO DE FORMAÇÃO E DE (RE) PENSAR MINHA PRÁXIS DOCENTE

Josiane Prescendo Tonin

Formação docente: um projeto possível!

Nas diversas vezes que me propus a refletir sobre a construção da minha identidade docente, sempre fui bastante enfática quanto ao fato de ser professora de inglês da escola pública regular. Antes de iniciar a escrita deste texto, porém, mais uma vez tive a oportunidade de (re)pensar minha trajetória acadêmica e profissional. Nesse processo de (re)lembrar, deparei-me com lembranças do meu primeiro trabalho de carteira assinada, que aconteceu logo após receber meu diploma. Fui contratada para trabalhar em um curso de idiomas, em um bairro próximo a minha casa na zona central de Brasília. Lá, havia vários professores de inglês e espanhol, o que possibilitava uma troca de conhecimentos e conversas sobre os desafios que a docência nos impunha naquele local. Entretanto, no curso havia poucas turmas, o que resultava em poucas horas de trabalho e um salário que mal dava para pagar minhas contas à época.

Na busca de uma melhoria salarial, decidi inscrever-me no concurso para ingressar na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Fui aprovada e, logo em seguida, chamada para começar a trabalhar em uma escola enorme, localizada na periferia de Brasília, no período noturno. Naquela escola, em apenas uma sala, eu tinha mais alunos do que em todas as turmas do curso de idiomas. Aquela primeira experiência como professora de inglês da escola pública transformou para sempre minha vida e a maneira como encaro a docência. Incontáveis foram os desafios que enfrentei naquele espaço buscando (re)significar a língua inglesa para os estudantes e para mim. Apesar de conversar com meus colegas de outras áreas, que tinham uma trajetória mais longa que a minha, sentia falta de estar em contato com outros professores de línguas, em especial do inglês. Entendia que para a maioria dos colegas existiam muitos desafios semelhantes aos meus; contudo, também havia singularidades quanto ao ensino de inglês que não faziam parte da vivência deles.

Ao ser tomada por uma grande solidão docente, decidi retomar minha formação continuada e me inscrevi em uma disciplina na pós-graduação na Universidade de Brasília (UnB), onde conheci o Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas do Distrito Federal (GEPLIDF) e comecei a participar das reuniões. Nos primeiros encontros de que participei, sentia-me como se estivesse voltando a frequentar as aulas da universidade, principalmente porque quem coordena nosso grupo é a professora Mariana Mastrella-de-Andrade, com quem tive aulas em algumas disciplinas na graduação, incluindo o Estágio Supervisionado. Entretanto, no GEPLIDF, os encontros eram diferentes: eu me via tranquila e em um ambiente com pessoas que entendiam como eu me sentia e,

sobretudo, compartilhavam seus aprendizados, angústias, sucessos e fracassos, provando que era possível mudar a maneira como o inglês é percebido nas escolas.

Entre leituras, estudos e conversas com colegas, iniciou-se em mim um processo de compreensão de que não bastava mais ensinar o aluno a ler, escrever, ouvir e falar; muito menos submetê-lo a dar respostas prontas e desconexas da realidade, pois, se ensinar línguas é uma prática de letramento, deve-se incentivar o pensamento crítico, a criatividade e a comunicação entre pares, enfatizando a importância de o aluno observar a realidade de múltiplas formas. É preciso encorajá-lo a sair da passividade, do estado de quem se limita a receber informações para passar a ser agente de transformação, mantendo a mente aberta para o despertar do conhecimento, da criatividade, de uma consciência social, de novas alternativas para agir e pensar (Dias, 2015). Afinal, as práticas de letramento não podem ser consideradas simplesmente como tarefas de aprender habilidades de leitura e escrita, mas como meios de fazer com que os educandos estejam aptos a assumir seu papel de cidadãos críticos (Street, 2014).

Ao compartilhar com os membros do grupo minhas experiências e ouvi-los relatarem as suas, consegui desenvolver um olhar mais crítico para minha própria práxis. Estar com colegas, ouvir suas opiniões e questionamentos ao mesmo tempo que ministrava e planejava aulas era uma possibilidade de dialogar acerca dos acontecimentos em sala de aula e refletir sobre os próximos passos a serem dados. As vivências no GEPLIDE fizeram-me pensar sobre a importância da

formação docente realizada em comunidades de prática,¹ por estas serem um local onde nós, docentes, podemos em conjunto dialogar sobre nossa práxis e buscar soluções para as questões que surgem nas salas de aula. Assim como Bakhtin (1984, p. 293), acredito que

[a] vida é por natureza dialógica. Viver significa participar no diálogo: fazer perguntas, tecer considerações, responder, concordar e assim por diante. Nesse diálogo, a pessoa participa integralmente e ao longo de toda sua vida: com seus olhos, lábios, mãos, alma, espírito, com todo seu corpo e alma.

Compreendendo a linguagem “como elemento produzido e reproduzido no interior da prática social” (Mateus, 2009, p. 309) e entendendo a existência de uma indissociabilidade entre linguagem e práxis, considero relevante que nós, professores inseridos nos cotidianos escolares, possamos propor a ruptura com uma “formação centrada exclusivamente na universidade” (Mastrella-de-Andrade, 2020, p. 13), que se encerra com o recebimento do diploma de licenciatura.

A formação docente necessita do coletivo

Nóvoa (2009, p. 2) reitera “a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão”, além de chamar a atenção para o fato de que ela

não se faz “fora”, mas “dentro” da profissão, não se faz através de catálogos de cursos que, regra geral, pouco servem. A

.....
1 Termo concebido por Wenger (1998, p. 61, tradução nossa), que diz respeito a um grupo de pessoas “que compartilham a mesma preocupação ou o mesmo desejo por algo que fazem e, assim, aprendem a fazê-lo melhor à medida que interagem entre si com certa regularidade”.

formação continuada faz-se quando um grupo de docentes se institui como espaço coletivo de trabalho e de reflexão. (Nóvoa, 2015, p. 14).

A experiência de partilhar a prática, narrando vivências, oferece momentos em que consigo fazer uma análise mais detalhada de como meus valores e crenças estão imbricados em minhas práxis.

Pensar em uma formação docente que acontece no âmbito da profissão é buscar a ruptura com a crença da “transferibilidade linear dos saberes pretensamente adquiridos” (Pacheco, 2009, p. 101), entendendo que o número de diplomas não necessariamente tem uma relação direta com um fazer pedagógico transformador. Além disso, Leffa (2013, p. 4), inspirado por Benites (2006), afirma que o professor em curso de formação, algumas vezes

na dúvida entre enfrentar o formador e abandonar a prática de longos anos, opta por uma terceira via: adquire a liturgia do curso, produzindo um dizer pedagogicamente correto, mas mantendo a mesma prática lá na sua sala de aula com os seus alunos.

Esse tipo de atitude faz com que a dicotomia entre teoria e prática se torne ainda mais latente. Na verdade, precisamos de uma formação em que “o professor tem que aprender a aprender com o aluno e formador, a aprender com o professor” (Leffa, 2013, p. 12), e, acrescento, em que os professores precisam aprender com outros professores.

Na busca por aprender com outros professores que também estão no chão da escola, no GEPLIDE temos como um dos pilares de nossos encontros o compartilhamento de aulas,

ideias e projetos, não para que os colegas implementem o que foi feito na íntegra, mas para que possamos discutir e nos sentir encorajados a (re)pensar nossas práxis e/ou motivados a tentar coisas novas nas escolas. No entanto, ao considerar a formação docente construída em comunidades de prática, acredito ser importante refletir sob uma perspectiva decolonial que prioriza uma ecologia de saberes, podendo abrir-nos uma brecha para o reconhecimento de nossas ignorâncias: o que sabemos diz respeito a muitas coisas que não sabemos (Santos, 2007). Não buscamos trazer receitas prontas ou métodos a serem copiados, mas semear ideias e, em muitas ocasiões, esperança para aqueles que se encontram cansados e desanimados. Compreendo esperança segundo as palavras de Freire (1992, p. 10):

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

Em uma ocasião, durante o período de aulas remotas, passei por uma situação que decidi compartilhar com meus colegas do grupo e, em virtude disso, fui convidada pela professora Mariana Mastrella-de-Andrade para recontar esta e outras vivências escolares no I Encontro de Grupos de Estudos de Professoras/es de Línguas da Rede Cerrado GO/DF/MT (EGEPLIs), evento realizado virtualmente e com a presença de colegas de outros estados do Centro-Oeste. Assim, passo a relatá-la a seguir.

Contexto da escola

Este episódio aconteceu em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal, localizado no bairro da Asa Sul, área central de Brasília. O Centro assemelha-se a um curso público de idiomas e oferece aulas de inglês, francês, espanhol e alemão no contraturno para estudantes de escolas públicas, podendo também atender escolas privadas e pessoas da comunidade em geral. A atividade aqui relatada aconteceu em 2021, durante o período de aulas remotas em função da pandemia de Covid-19 (que assolou o Brasil e o mundo) em uma turma de inglês intermediário, cujo quantitativo de alunos assíduos nos encontros síncronos era pequeno, porém muito participativo. A maioria dos estudantes justificava a ausência em função das condições precárias de acesso à internet ou da falta dela. Além disso, havia um decreto do governo do Distrito Federal que facultava a presença nas aulas dessa modalidade de ensino, uma vez que foram inúmeras as promessas feitas para dar condições de assistir às aulas remotas, mas poucas efetivamente cumpridas.

A atividade aqui relatada foi proposta pelo livro didático² adotado pela escola e de uso obrigatório (Latham-Koenig; Oxenden; Seligson, 2018). Na unidade em questão, buscava-se aconselhar uma pessoa que iria visitar os pais da namorada pela primeira vez: quais comportamentos seriam ou não adequados a esse ambiente. O tópico gramatical enfatizado eram

.....


2 O livro era adquirido pelos estudantes e sua utilização durava, em média, três semestres letivos. Por ser um material de custo consideravelmente elevado, o qual muitos pais/responsáveis/estudantes faziam um grande esforço para adquirir, sentia-me compelida a utilizá-lo em sala de aula mesmo acreditando que poderíamos trabalhar com materiais autênticos e de produção própria.

os diferentes usos do infinitivo, além de muitas atividades de compreensão auditiva e perguntas para estimular a conversação entre pares. Um dos recursos trazidos para incentivar a temática era o filme norte-americano *Entrando numa fria*, estrelado por Robert De Niro e Ben Stiller, que interpretam, respectivamente, sogro e genro (Figura 1). Ao questionar os estudantes fiquei surpresa, pois nenhum deles conhecia esse filme que eu considerava ser relativamente famoso e com atores conhecidos. Eles me perguntaram sobre o filme e quais eram minhas impressões. Fui logo afirmando que não gostava muito e que considerava a relação entre sogro e genro bastante conflituosa e cheia de abusos psicológicos disfarçados de comédia.

Figura 1 - Atividade de leitura e escuta do livro didático

1 READING & LISTENING

a Look at the poster of a well-known movie. Do you know what it's about? Have you seen it?



b With a partner, think of two pieces of advice for somebody who is going to meet his or her partner's parents for the first time.

c Now read an article adapted from the website *wikiHow*. Is your advice there?

Fonte: Latham-Koenig; Oxenden; Seligson (2018, p. 52).

Além disso, o tema não me parecia muito interessante para os estudantes, mesmo para os que tinham relacionamentos amorosos. Enfim, as discussões da unidade acabaram

não rendendo muito e, antes do final da aula, já estávamos finalizando tudo o que havia sido proposto.

Os desafios do/no cotidiano

Dessa forma, faltando poucos minutos para o final da aula, pedi aos estudantes para abrirem seus livros em uma sessão de material complementar que traz textos ou tópicos conversacionais ligados ao tema da aula. Havia um pequeno texto com cinco sugestões de “como sobreviver ao primeiro encontro (e fazê-lo ser um sucesso³)” (Figura 2). Ao final da leitura, pedi aos alunos para que opinassem sobre os conselhos apresentados, se algo lhes havia chamado a atenção. As considerações iniciais foram bastante genéricas: alguns disseram que gostaram do que foi apresentado, outros afirmaram que não, por acreditarem que as recomendações dadas não interessavam muito para a faixa etária deles, e um dos estudantes achou que esse modelo de encontro era muito “americanizado” e que “parecia querer nos forçar até a namorar no estilo deles”.

Figura 2 - Atividade de leitura e conversação

7A HOW TO... Student B

- a Read the article **How to survive a first date**.
- b A will tell you five tips for **How to survive at a party**. Listen, and when he or she finishes, decide together which is the most important tip.
- c Look again quickly at **How to survive a first date**. Then without looking at the text, tell A the five tips. When you finish, decide with A which is the most important tip.

How to ... Survive a First Date (and make a success of it)

- 1 **Think carefully about what to wear** for the date. If you are a man, try to dress stylishly but casually (no suits!). If you are a woman, it's important not to dress too suggestively. Don't wear too much perfume or aftershave!
- 2 **Choose a place that isn't too expensive** (you don't know who is going to pay). Try to go somewhere that isn't very noisy.
- 3 **Don't be too romantic** on a first date. For example, arriving with a red rose on a first date isn't a good idea!
- 4 **Remember to listen more than you talk**, but don't let the conversation die. Silence is a killer on a first date! Be natural. Don't pretend to be somebody you aren't.
- 5 **If you are a man**, be a gentleman and pay the check at the end of the evening. **If you are a woman**, offer to pay your half of the check (but don't insist!).

107

Fonte: Latham-Koenig; Oxenden; Seligson (2018, p. 107).

.....

3 Do original “How to survive a first date (and make a success of it)”.

A fala dos estudantes toca dois pontos fundamentais quando pensamos na escolha dos materiais didáticos. É indispensável pensar em recursos que se relacionem com a vida e a faixa etária do nosso público-alvo. Por exemplo, no primeiro curso de idiomas onde lecionei, ministrei uma unidade sobre regras de trânsito (para motoristas), experiências ao dirigir e partes do carro com estudantes menores de idade legalmente proibidos de dirigir. Essa unidade de estudo despertou pouco interesse, pois é um assunto que não dialoga com esse público-alvo, mas eu precisava usar o livro e cumprir o conteúdo. Tivemos discussões rápidas, superficiais e pouco animadoras sobre o tema. Ante o exposto, reitero a necessidade de criar vínculos com os estudantes que nos permitam saber quais são seus interesses para que possamos fomentar o entusiasmo para aprender, tornando-os parte ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto que chamou a atenção durante a leitura do quadro da Figura 2 foi a primeira “dica”, cujo objetivo era ditar a maneira como uma mulher deve se vestir. Ao perceber que a sentença passou despercebida pelos estudantes, resolvi indagar-lhes sobre o que seriam as roupas sugestivas mencionadas no texto e por que somente as mulheres haviam sido alertadas sobre o cuidado com esse tipo de vestimenta. Um comentário que, de tão naturalizado pelas pessoas, passa como algo natural e reforça o machismo e a misoginia que nós mulheres enfrentamos em nossos cotidianos.

Ao compreender minha provocação, as estudantes começaram a se manifestar oralmente e via *chat* (Figura 3), comentando ser um absurdo o livro trazer esse tipo de conteúdo machista. Segundo Gabriela, “um homem não diria

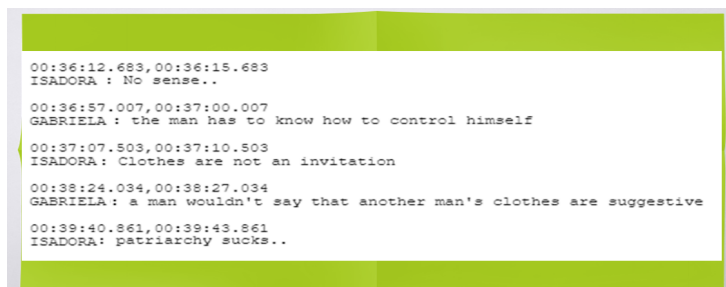
que a roupa de outro homem é sugestiva”. Sobre isso, outra estudante, Isadora, afirma que o “patriarcado é uma droga”. Para Gabriela e Isadora,⁴ as vestimentas não devem ser tratadas como um convite e os homens devem ser ensinados a se controlar, em vez de as mulheres serem colocadas em uma situação de julgamento em função das roupas que decidirem usar. Ao longo da discussão, havia apenas um aluno presente – ele concordou com as estudantes e se manteve, na maior parte do tempo, em silêncio, apenas se manifestando para apoiá-las em suas falas, dizendo que aquele era o momento de ele ser ouvinte, refletir e não tomar a palavra.

A partir dessa perspectiva, aprofundamos a conversa sobre a violência que milhares de mulheres sofrem diariamente e, em muitas ocasiões, sentem-se culpadas ou são culpabilizadas por causa da roupa que usam, do horário em que estão na rua desacompanhadas ou do local que frequentam. Assim, ver um livro didático, de circulação mundial, reforçar esse tipo de discurso é doloroso para as mulheres, principalmente para aquelas que já passaram por situações como estas. Por isso, precisamos estar sempre atentos aos discursos e às ideologias que adentram nossa sala de aula, ainda mais quando são propostos de forma aparentemente despretensiosa, como foi o caso desses conselhos de como se portar em um encontro romântico.

.....

4 Pseudônimos escolhidos pelas participantes.

Figura 3 - Interação via *chat*



Fonte: A autora, 2020.

A esperança responsável por me fazer continuar

Logo após essa aula, entrei em contato com uma colega do grupo para compartilhar o que havia acabado de acontecer. Apesar da indignação pelo conteúdo trazido no livro, fiquei satisfeita por ter sido capaz de identificar e problematizar aquele exemplo em uma situação que não havia planejado previamente. Ao longo da conversa com a colega, refletimos sobre tudo que temos aprendido no GEPLIDF tanto com a professora Mariana, responsável pela condução do grupo, quanto com os demais colegas; juntos, conseguimos lançar um olhar diferenciado para nossas práxis pedagógicas. Concluímos ao final da conversa que, apesar do livro didático conter partes com as quais não concordamos, sua utilização também pode trazer oportunidades de problematizar questões da nossa vida, tendo em vista que vivemos em um contexto globalizado e com acesso cada vez mais rápido a todo tipo de informações.

Por fim, estar no GEPLIDF é poder partilhar e aprender com meus colegas, tanto nos momentos do encontro quanto em outras oportunidades. Essas relações possibilitam trocar ideias, aprender e principalmente renovar esperanças em re-

lação a uma educação justa, igualitária e criativa. Essa é uma maneira de compreender que não estou sozinha e entender que a formação de professores se faz no coletivo. Alicerça-se na necessidade de “contrariar uma formação que se esgota em si mesma” (Pacheco, 2009, p. 105); entende a inexistência de “receitas prontas” que servem a todos os contextos. No coletivo, procuramos por uma teoria “que, gerada na prática, retorna ao mundo da teoria para se consolidar e se renovar continuamente” (Mateus, 2009, p. 316).

A construção de saberes e formação pensada com/para/por professores é capaz de se embrenhar em uma realidade que busca referências de sons, “sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os cheiros que a realidade vai colocando a cada ponto do caminho diário” (Alves, 2001, p. 17). Ou seja, faz com que sejamos tocados pela realidade que somente o cotidiano escolar pode proporcionar. E, pausando-nos pela ecologia dos saberes (Santos, 2007), segundo a qual reconhece-se que a construção de saberes implica compreender e aceitar nossas próprias ignorâncias e limitações, seguiremos aprendendo e construindo conhecimento de maneira coletiva.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B.; ALVES, Nilda (org.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

BAKHTIN, Mikhail M. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Edited and translated by Caryl Emerson. Minneapolis, MN: University of Minneapolis Press, 1984.

BENITES, Sonia A. L. O professor de português e seu discurso. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *A interação na aprendizagem das línguas*. 2. ed. Pelotas, RS: Educat, 2006. p. 15-34.

DIAS, Reinildes. Multimodalidade e multiletramento: novas identidades para os textos, novas formas de ensinar inglês. In: SILVA, Kleber A.; ARAÚJO, Júlio (org.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidades: novas perspectivas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 305-325.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LATHAM-KOENIG, Christina; OXENDEN, Clive; SELIGSON, Paul. *American English File 2: Teacher's Book*. 2. ed. New York, NY: Oxford University Press, 2018.

LEFFA, Vilson J. Conversa com Vilson J. Leffa. In: SILVA, Kleber A.; ARAGÃO, Rodrigo C. (org.). *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 375-385.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Apresentação – Esforços e o desejo de romper com binarismos e hegemonias na relação escola-universidade. In: ____ (org.). *(De)Colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 13-20.

MATEUS, Elaine. Torres de Babel e línguas de fogo: um pouco sobre pesquisa na formação de professores de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 307-328, 2009.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, Madrid, n. 350, p. 203-218, sept./dic. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

NÓVOA, A. Nota de abertura. In: BARBOSA, Marinalva V. et al. (org.). *A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p. 11-16.

PACHECO, José A. Formação não rima com solidão. *Revista Educação e Cidadania*, Porto Alegre, ano 11, n. 11, p. 99-109, 2009.

SANTOS, Boaventura S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos – CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007.

STREET, Brian V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

♦ PRÁXIS CRÍTICAS NA ESCOLA E MINHA RELAÇÃO COM O GEPLIDF

Margareth Oliveira

**Introdução: um pouco sobre quem sou,
de onde falo e o que me move**

Para iniciar esta conversa, preciso situar quem sou e de onde falo, para então contar o que me move. Sou Margareth, professora e educadora do quadro de efetivos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e faço parte do Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas do Distrito Federal (GEPLIDF).

Neste texto, discorro sobre minhas relações com o GEPLIDF e o que me move a construir práxis críticas e situadas em meu contexto de atuação docente. Tendo essas relações como base, é meu objetivo também mostrar como, nesse grupo, nossas interações mobilizam-nos em direção a entender a docência como um espaço de construção sempre coletiva; por isso, relato dois projetos de que tenho participado na escola nos últimos anos.

A fim de continuar situando-me neste texto, conto aqui um pouco de minha trajetória. Vi-me sem chão e sem nenhuma ideia de como refazer um espaço-laboratório para minha atuação docente, onde continuasse à vontade para criar outras definições e propostas pedagógicas, que dessem sustentação à possibilidade de aprofundar estudos e experiências em andamento antes do meu adoecimento. Além disso, buscava algo que fizesse sentido para aquele momento. Fiz-me, então, a seguinte pergunta: o que uma professora pedagoga do Ensino Fundamental I, alfabetizadora, sem espaço para atuar, elaborar, refletir, repensar e ressignificar coletivamente sua práxis, poderia fazer, já que o amor e o desejo por uma sociedade mais justa são a base e sustentação de sua vida profissional? Ao construir o caminho para essa resposta, pautei-me no sucesso do processo dialógico que ensinei aprendi¹ para trabalhar com meus/minhas alunos/as, tendo a literatura como ponte para ensinar aprender e ressignificar nossos conhecimentos e nossas relações.

Dessa forma, sistematizo aqui minhas crenças em abordagens da cosmovisão africana e hindu, comparando observações acerca das minhas habilidades com a comunicação oral e inferências no campo da língua como prática social (Hanks, 2008). A língua tem uma inexorável funcionalidade: implica ter o que dizer em função de um objeto. Ela é marca de nossa identidade pessoal e de nossas identidades culturais. Entendendo-a assim, opto por desenvolver minha oralidade, pois, dentre as mais importantes crenças

.....
 1 Como Süsskind e Coube (2020), juntamos aqui palavras a fim de expandir sentidos e romper com a limitação de termos dicotomizados e dicotomizantes.

fundantes de minhas reflexões e que me mobilizam está a oralidade, que mantém o vínculo entre a fala e a interação. Para essas elaborações, bebo na fonte das contribuições do pensamento negro brasileiro, cujos trabalhos embasam minhas epistemologias para o trabalho pedagógico. Assim, conto com os valiosos estudos de Eliane Cavalleiro e Nilma Lino Gomes, inspiradoras para a área e minhas referências iniciais para a construção do processo dialógico. Partindo daí, construo meu acervo, pautado na vasta publicação de obras produzidas para a literatura infantojuvenil. Dentre elas, cito os trabalhos de autores/as como Anna McQuinn, Helena Theodoro, Heloisa Pires Lima, Jorge Conceição, Kiusam de Oliveira, Madu Costa, Mara Catarina Evaristo, Martha Rodrigues, Sonia Rosa e Sylviane A. Diouf. Cito também aqui as adaptações para a criação de histórias para crianças, a partir dos ensinamentos contidos na obra de Shri Mataji Devi (1995), que embasa a cosmovisão hindu.

Nessa jornada, encontrei no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB) discussões que para mim fizeram muito sentido. Cursei uma disciplina sob a coordenação da professora Mariana Mastrella-de-Andrade, cujo foco era identidade e ensino de línguas. Nessas discussões, encontrei caminhos e possibilidades para as novas enunciações. Encontrei, na verdade, a mim! Um novo espaço de atuação!

Com minha participação na referida disciplina, iniciei também minha participação no grupo de estudos e pesquisas, à época nomeado Grupo de Pesquisa Identidades e Letramentos e, posteriormente, GEPLIDF (Borelli; Mastrella-de-Andrade; Brossi, 2021). A participação nesse grupo manteve vivas

e atuantes minhas conversas sobre e com a escola como espaço de construção e vivência de conhecimentos. Nossas discussões trouxeram-me alívio ao questionar criticamente concepções de língua, bem como sentidos ampliados e democráticos de texto, gramática, erro e acerto. Passamos a reconhecer a sala de aula como um grande encontro de diversidade linguística. Com isso, nossas praxiologias ganharam espaço significativo para a escola como espaço social menos padronizado e mais aberto ao imprevisível (Larrosa, 2017).

O GEPLIDF inspira-me e alimenta-me com nossas trocas de qualidade, na dimensão afetiva e intelectual, que incidem sobre a formulação de conhecimentos plenos, sem as fragmentações e compartimentações da academia, nas quais não acredito mais.

Hoje atuo na coordenação pedagógica do Centro de Ensino Médio Setor Leste (CEMSL). Meu trabalho ali é resultado dessas trocas. Nossas relações interpessoais nos espaços do GEPLIDF e do CEMSL expressam nosso trabalho para pensar praxiologias horizontalizadas, as quais chamo de legado sócio-afetivo-cultural que fazemos chegar à sala de aula. Nesses espaços – GEPLIDF e CEMSL – aprofundamos nossa afinidade com a pedagogia crítica de projetos.

Em meu trabalho com a literatura infantojuvenil brasileira, busco encontrar didática e metodologia com foco nas aprendizagens estruturantes das concepções de uma educação integral. Foi uma forma de fugir de tudo aquilo que gerou meu adoecimento e conseguir força epistêmica para a minha nova enunciação. A proposta pedagógica da escola em que trabalhava antes alimentava minhas esperanças por ser integral e propor a pedagogia de projetos. Assim, construo

possibilidades de partilha dessa experiência com as professoras com quem trabalho hoje, com o intuito de alcançar resultados em educação por meio da literatura, como uma ferramenta aliada da proposta pedagógica da escola. Passo a relatar e discutir dois projetos da escola com os quais me envolvi: Roda de Leitura e Vivência e Re(vi)vendo Êxodos.

O trabalho com projetos: reavivamento

Parece-me natural que, ao longo da trajetória profissional, um/uma educador/a dedique-se a fazer projetos sobre a obra de determinados autores/as ou compositores/as que, ao conhecer, passou a admirar. Em um mergulho dessa natureza, mesclam-se a homenagem e o prazeroso trabalho de foco, prazer, pesquisa e ensino-aprendizagem. Foi lindamente assim que a literatura passou a fazer parte do meu fazer pedagógico.

A força da oralidade e a resistência a um modelo único de construção e divulgação de conhecimentos levaram-me ao exercício do movimento de dizer o que sinto e penso pela fala. Nela, o corpo todo faz o trabalho. Quero unir a voz à palavra. Gosto e me divirto ao cantar e falar, pois aí exploro a sonoridade de cada palavra e as nossas possibilidades de encontros.

Assim, a criação de um acervo com um olhar para as relações étnico-raciais passou a fazer parte do meu planejamento geral para a contextualização do universo do multiculturalismo e da diversidade humana. Meu interesse é dar visibilidade aos costumes socialmente construídos pelas várias culturas locais da Federação brasileira, como meio de elaborar referenciais para a abordagem da temática em todos os níveis da educação, bem como no campo da formação de profissionais da educação.

Podemos mostrar um pouquinho de cada região aos nossos alunos, que ali se reconhecem, e, portanto, o trato pedagógico da questão racial no cotidiano escolar faz-se essencial. Isso facilita, por parte dos alunos, o reconhecimento de outros povos e outras culturas, fundamental para o trabalho de construção da ampliação da visão de mundo e da apreensão de conceitos sociais e culturais. Com isso em foco, penso contribuir com nossa formação continuada, entendendo ser necessário um olhar sensível para trabalhar com a visibilidade do negro afro-brasileiro, identificar essas vozes e saber de sua existência e sentidos.

Para pensar em educação horizontal no âmbito da formação continuada, é necessário, a meu ver, conversar com a ampla diversidade, isto é, com os alunos na escola e, assim, descobri-la. Nesse sentido, nossas leituras partilhadas no GEPLIDF nos últimos anos – sobre identidades, letramentos, decolonialidade, educação antirracista, pedagogia de projetos – formam embasamento facilitador para um trabalho democrático na escola, que de fato converse com ela. Trago aqui o conceito de Moraes e Mastrella-de-Andrade (2021, p. 115), que entendem conversar “como possibilidade de ‘versar com’ e de ‘construir versões’ das experiências que vivenciamos”. Assim, vamos descobrindo caminhos para um fazer pedagógico e didático ousado, no qual partimos do princípio de que há igualdade intelectual entre os sujeitos e que devemos garantir aos nossos alunos o direito às aprendizagens.

Nesse sentido, tal compreensão traz-me desenvoltura e agilidade para trabalhar com a pedagogia de projetos do CEMSL. Envolvi-me com dois de nossos projetos, com os quais me identifico profundamente por seu caráter trans- e interdisciplinar e por seu potencial de transformação por

meio de uma ecopedagogia, com seus desafios para educar para uma vida sustentável. Como afirma Boff (2007), a categoria sustentabilidade “é central para a cosmovisão ecológica e, possivelmente, constitui um dos fundamentos do novo paradigma civilizatório que procura harmonizar o ser humano. Desenvolvimento e terra entendida como Gaia”.

O projeto Roda de Leitura e Vivência parte de um entendimento da língua como prática social, isto é, que participa na construção da vida e em suas complexidades. Alinhada com outras professoras da escola, buscamos um fazer pedagógico para promover mudanças significativas na vida dos/das nossos/as alunos/as, com espaço para a liberdade de criação, a expressão e a participação protagonizada por eles/elas.

Entendo que nós, professoras/es e estudantes, também somos a escola e buscamos resgatar as linguagens que nos constituem. Dessa forma, apropriei-me do projeto Roda de Leitura e Vivência para dar voz à minha confiança na educação e viver o desafio da transformação.

O projeto Roda de Leitura e Vivência

Todo o planejamento e trabalho de execução para a estreia do Roda de Leitura e Vivência no modo *online* foi um desafio. Ser pedagoga e professora alfabetizadora facilitava a minha interlocução com as áreas de códigos e linguagens. Nessa perspectiva de interação, a supervisão pedagógica da escola nomeou-me coordenadora da área. Assim, buscamos em equipe desenvolver atividades que fossem interessantes e atraíssem a participação de nossos/as estudantes aos sábados durante a pandemia da Covid-19.

Foi assim que o sonho de uma professora da área em ver na prática a criação do seu projeto, Roda de Leitura e

Vivência, incorporou-se ao meu de resgatar as linguagens que nos constituem, esquecidas e marginalizadas, pela leitura de obras que possibilitem o reconhecimento e a compreensão de memórias e da oralidade como princípios pedagógicos.

Figura 1 - Convite do projeto Roda de Leitura e Vivência



Foto: A autora, 2021.

Dessa forma, em 15 de maio de 2021, nós, as quatro professoras criadoras do projeto no modo remoto, demos início a ele com a obra do escritor angolano Ondjaki, intitulada *Uma escuridão bonita*. Fizemos uma leitura dramática e, em seguida, uma roda de conversa sobre o que vimos e ouvimos, com os alunos e professores presentes no encontro. Após alguns dias, tivemos uma reunião de avaliação e concluímos que, com a leitura dramática, podemos trabalhar os objetivos gerais e específicos do projeto, assim como conversar com a diversidade na escola a partir da escolha da obra a ser trabalhada.

No entanto, o Roda de Leitura e Vivência aconteceu uma única vez. Para isso, durante nossas reuniões de plane-

jamento, a escolha da obra precisava atender ao princípio pedagógico de memórias e oralidade, além de possibilitar o procedimento da leitura dramática e, em seguida, uma roda de conversa no espaço de tempo que tínhamos. Assim, sugeri a obra de Ondjaki para aquele momento. Desejávamos sair de algumas práticas comuns e tradicionais em se tratando de leitura, como, por exemplo, indicar obras clássicas para o estudo obrigatório, em que os/as alunos/as são convidados a fazer leitura prévia e depois compartilham sua ficha de leitura. Ousamos ler para todos/as uma obra fora do contexto de exames vestibulares, de autoria também não incluída na lista clássica. Nosso foco foi direcionado ao interesse de facilitar o momento de aprendizagem diversificada, em que o processo de leitura pudesse educar a atenção para o que vê e o que ouve, bem como capacitar para a autoexpressão de pensamentos e sentimentos, sem avaliação formal dos participantes. Nosso interesse também foi construir um espaço de escuta sensível, em que pudéssemos ouvir as palavras da obra ressoando em nós por meio de diferentes vozes, uma vez que a leitura seria feita em voz alta pelos/as estudantes em diferentes momentos.

O projeto Re(vi)endo Êxodos

Assim como ocorreu com o projeto Roda de Leitura e Vivência, fizemos a adaptação dos planejamentos bimestrais do projeto Re(vi)endo Êxodos para ser executado de forma remota. Nele, minha participação deu-se no acompanhamento das reuniões da área de humanidades, onde conheci o projeto e imediatamente juntei-me ao grupo de professores/as que fez parte desse investimento no período de ensino remoto.

Uma vez que o projeto foi executado várias vezes nos últimos 21 anos na escola, muitos planejamentos foram sendo

alterados, atualizados e contextualizados ao longo do tempo, e, a partir deles, reorganizamos o trabalho de forma aplicável para o modo remoto em 2021.

O projeto foi intitulado Re(vi)viendo Êxodos a partir de uma visita à exposição *Êxodos*, do fotógrafo Sebastião Salgado, em 2001, por iniciativa da equipe de professores/as da área de ciências humanas do CEMSL. Em *Êxodos*, Sebastião Salgado retrata a história de pessoas que tiveram de deixar suas cidades natais para migrar e buscar sobrevivência. A exposição desperta no público empatia e identificação com a alteridade, uma vez que o sentimento humano é algo que sobressai, estimulando identificações. Assim, a exposição motivou os/as professores/as do CEMSL a estimular seus/suas alunos/as a buscarem, no Distrito Federal, situações semelhantes às retratadas por Sebastião Salgado em sua obra. Desde 2001, o projeto passou a existir com o objetivo de promover conhecimento intelectual e emocional capaz de gerar cidadãos críticos e provocar processos reflexivos a partir do exercício intelectual e físico da criatividade, bem como despertar o senso de cidadania e identidade e o entendimento de patrimônio e meio ambiente por meio de experiências reais que nos tornam seres humanos mais participativos, responsáveis, sensíveis e amorosos.

Como proposta pedagógica inter- e transdisciplinar, o projeto desenvolve questões fundamentais da área de educação patrimonial. Seus temas gerais – identidade, patrimônio e meio ambiente – permitem o estabelecimento de diálogos atuais com a literatura, a expressão da cidadania e uma vida de qualidade no cotidiano de quem dele participa, principalmente dos/das alunos/as da rede pública.

O projeto prevê diversas ações pedagógicas, com pesquisas bibliográficas de acordo com suas três áreas de atuação e de trabalho de campo durante os quatro bimestres do ano letivo. Os trabalhos de campo realizados em 2021, a edição do projeto que aqui relato, foram por meio de visitas *online*. Foram produzidos portfólios, boletins informativos, vídeos, fôlderes, cartazes, seminários e outros instrumentos de avaliação coletiva, como exposições fotográficas. Todo ano desde 2001, estas são organizadas durante o quarto bimestre, como resultado visível do projeto. O interesse está na construção de “olhares” estimulados por estudos e pesquisas que transmitem a perspectiva de quem vive o lugar. Da produção total de cada ano é escolhida uma parte significativa para ser exposta, representando a produção dos/das alunos/as e participantes.

Figura 2 - Convite para oficina de fotografia do projeto Re(vi) vendo Êxodos



Fonte: A autora, 2021.

Figura 3 - Abertura da exposição do projeto Re(vi)vendo Êxodos em 2021



Fonte: A autora, 2021.

Legenda: Professor Luís Guilherme (à esq.) e eu dando as boas-vindas e explicando nossos objetivos no evento.

Anualmente, a exposição acontece no Espaço Cultural Renato Russo da 508 Sul, em Brasília. Compõe também a proposta do projeto o SARAU, evento pedagógico cultural realizado anualmente em agosto em comemoração ao aniversário do projeto, no Parque da Cidade em Brasília. O SARAU conta com a participação de estudantes, professores/as, grupos convidados, artistas profissionais e amadores/as das

mais diversas áreas de atuação e de todas as partes da cidade. O projeto tem sua própria revista desde 2017, a *Caminhos – O Melhor do Brasil*.² A Figura 4 apresenta o convite produzido para visitação da exposição.

Figura 4 - Convite da exposição do projeto Re(vi)vendo Êxodos



Fonte: A autora, 2021.

Outra atividade do projeto é a Caminhada, que promove uma profunda imersão intelectual, física e emocional da realidade que nos cerca e na qual estamos inseridos. A Caminhada é entendida como um instrumento de autoconhecimento, disciplina e superação de limites. Cerca de noventa alunos/as, junto com a equipe de professores/as da escola e com o apoio do Exército Brasileiro, da Polícia Militar e do

2 Disponível em: <https://www.revistacaminhos.org>. Acesso em: 20 maio 2022.

Corpo de Bombeiros, percorrem a pé espaços durante duas semanas, com pousos em fazendas, parques, escolas e locais de significativa relevância histórica, geográfica e cultural. Em 2021, não foi possível termos essa atividade em virtude da pandemia da Covid-19.

Os componentes curriculares portugueses, história, geografia, sociologia e filosofia são contemplados pelo projeto. De modo geral, as turmas dos terceiros anos do Ensino Médio são divididas em grupos de cinco ou seis alunos/as, que elegem um nome que tenha a ver com a história, geografia, arquitetura, cultura ou identidade do Distrito Federal. Cada grupo cria uma pasta (portfólio) para agrupar suas pesquisas e atividades realizadas. Pesquisas históricas e atuais, exposições virtuais, assuntos de interesse coletivo e estudos ligados às cidades do Distrito Federal envolvendo o tema do projeto (identidade, patrimônio e meio ambiente) devem embasar as criações dos/das alunos/as. Nesse processo, tecem diálogos com a literatura, a vida cotidiana, a cidadania e a qualidade de vida no contexto em que vivemos. Temas locais, regionais e globais inseridos em conjunturas contemporâneas também são pesquisados. Os/as alunos/as são estimulados/as a criar e produzir, em resposta, suas próprias visões e artefatos sobre os temas em relação às descobertas que fazem sobre os “êxodos” que nos cercam. Trata-se, assim, de um projeto interdisciplinar.

Figura 5 - Cartaz com produções de estudantes no projeto Re(vi)endo Êxodos



Fonte: A autora, 2022.

Considerações finais

Como desdobramento desse processo de interações pessoais, epistêmicas e afetivas com o movimento, no espaço do meu trabalho, associado aos projetos da escola e ao GEPLIDE, afirmo seguramente que alcançamos o elemento de poder facilitador de constituição da práxis transformadora da realidade social no ambiente escolar. Experimento, assim, o que é uma práxis horizontal no meu contexto de atuação, em que projetos dão espaço para a integração dos saberes. Nada melhor do que vivenciar todas essas afirmações nas partilhas em coletividade, pois nossa tarefa de reconstrução de perspectivas e ampliação de políticas públicas para a educação brasileira, bem como para nossa formação docente continuada, é enorme e urgente.

Novamente, ressalto que, com os projetos e o apoio do GEPLIDE como espaço formativo, dei voz à minha confiança na educação. Minha docência está entregue ao espaço da

construção coletiva e ao desafio da transformação. É o que desejo aos profissionais da educação.

Referências

BOFF, Leonardo. História da sustentabilidade. *Jornal do Meio Ambiente*, 28 nov. 2007. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=530>. Acesso em: 23 maio 2022.

BORELLI, Julma D. V. P.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.; BROSSI, Giuliana C. Movimentos de formação docente decolonial: a criação de três grupos de estudos com professoras/es de línguas. In: PESSOA, Rosane R.; SILVA, Kleber A.; FREITAS, Carla C. (org.). *Praxiologias do Brasil Central sobre educação linguística crítica*. São Paulo: Pá de Palavra, 2021. p. 71-90.

DEVI, Shri M. *Education enlightened: a guide for schools*. [S. l.]: Divine Cool Breeze Books, 1995.

HANKS, William F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. Tradução de Anna Christina Bentes et al. São Paulo: Cortez, 2008.

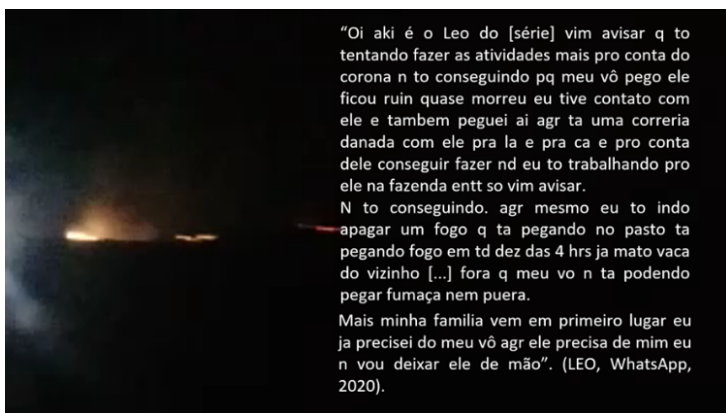
LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MORAIS, Gleison A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R. Conversas da escoluniversidadescola por meio do estágio supervisionado em inglês: vivências críticas durante a pandemia em 2020. *Momento – Diálogos Em Educação*, Rio Grande, v. 30, n. 2, p. 107-132, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/momento.v30i02.13158>. Acesso em: 23 maio 2022.

SÜSSEKIND, Maria Luiza; COUBE, André Luiz S. Univer-
sidadescolas: deslocando linhas abissais. In: MASTRELLA-
-DE-ANDRADE, Mariana R. *(De)Colonialidades na relação
escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*.
Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p. 55-74.

◆ Posfácio: o aluno, o avô e a universidade escola¹

Valéria Rosa-da-Silva
Henrique Ferreira Roque
Rúbia Garcia de Paula

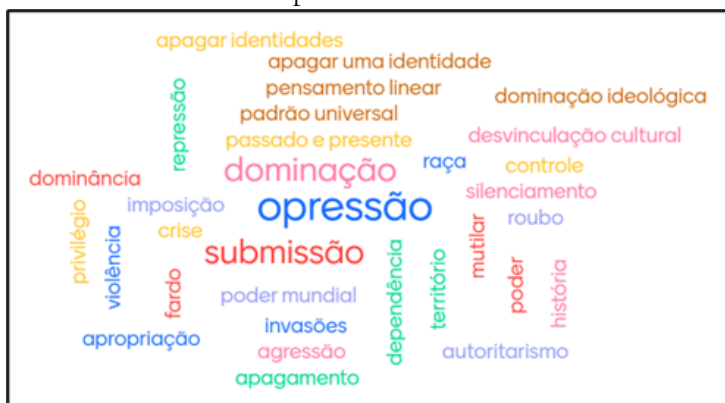


.....

I Este texto apresenta diálogos diretos com Ailton Krenak, Aníbal Quijano, Daniel Iberê Guarani M̃Byá, Davi Kopenawa, Manoel de Barros, Maria Luiza Sússekind, Paulo Freire, Tânia Rezende e as professoras participantes do I EGEPLIs.

Professora, tá pegando fogo no pasto!
 Em terra ressequida de co(l/r)onialidades
 O fogo queima o poente.
 Na moleira do menino, amadurecida
 à força pandêmica do vírus sistêmico,
 enfumaça a força vívida do avô doente.
 Não há dever fora da vida.
Professora, tô tentando fazer as atividades,
mas não tô conseguindo!
 A escola, se não sabe, sente.
 Eva vê a uva.
 Léo lê labaredas e lamentos nas sementes.

Palavras espessas tocam as nuvens



A queda do céu!
Estamos todos caindo

Caindo
Caindo
Ca
indo

... infinitamente...
Vamos construir paraquedas coloridos,
Suspender o céu é preciso!

Professora, meu vô precisa de mim!
Não há lição de casa que aguento...
O menino carrega água na peneira,
Salva vô salva bicho salva planta
salva vizinho salva boi salva boiada
salva até a gente!
Léo só não salva o sistema excludente.

Tô tentando, professora, mas não tô conseguindo...

Paciência, Léo!
Paz-ciência.
Paz com ciência.
Práxis-consciência.
A universidadescola é um lugar de encontro.
Léo, vem com a gente,
Vamos sair pra caçar...

♦ SOBRE AS/OS AUTORAS/ES



Maria José Lacerda Rodrigues Hoelzle é professora de Língua Inglesa da Rede Municipal de Goiânia desde 2000. Tem graduação em Letras, habilitação Português/Inglês (1998), especialização em Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos (2002) e mestrado em Letras e Linguística (2016), todos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Participou do “Course in the US for Brazilian Public School English Language Teachers” na Iowa State Uni-

versity (2012). Interessa-se por pesquisas na área do ensino crítico, em especial pelos temas letramento crítico e estudos decoloniais. Atuou como formadora de professoras/es de Língua Inglesa, de coordenadoras/es e de apoios pedagógicos na Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (Gerfor) da Rede Municipal de Goiânia. Atualmente é doutoranda em Estudos Linguísticos pela UFG, sob a orientação da Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa.

E-mail: hoelzletras@hotmail.com



Rosane Rocha Pessoa é professora titular de Língua Inglesa no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG), Regional Goiânia, atuando, neste momento, como professora voluntária. Possui graduação em Letras Modernas – Inglês (1984) e mestrado em Letras e Linguística pela UFG (1989), bem como doutorado em Linguística Aplicada (2002) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Realizou estágio

de pós-doutoramento (2017) no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo (USP). Desenvolve pesquisas nas áreas de ensino e de formação de professoras/es de línguas fundamentadas em perspectivas críticas e decoloniais. É membro do GT de Formação de Educadores na Linguística Aplicada da Anpoll. Lidera os Grupos de Pesquisa do CNPq Formação de Professoras/es de Línguas e Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas, além de coordenar o Grupo de Estudos Transição. Desde 2016, participa do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, atualmente liderado por Ana Paula Duboc e Daniel Ferraz, da USP.

E-mail: rosane@ufg.br



Viviane Pires Viana Silvestre é professora do curso de Letras – Português e Inglês e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade Universitária Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas – Nelson de Abreu Júnior. Possui graduação em Letras – Português/Inglês (2005), mestrado (2008) e doutorado (2016) em

Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), sob orientação da Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa. Realizou estágio doutoral (sanduíche no país/CNPq) na Universidade de São Paulo (USP), sob supervisão da Profa. Dra. Walkyria Monte Mór. Em 2017, desenvolveu seus estudos de pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, sob supervisão da Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa. É uma das líderes do Grupo de Pesquisa Formação de Professoras/es de Línguas (UFG/CNPq) e pesquisadora integrante da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (UFG, UEG, UnB, UFR/CNPq) e do Projeto Nacional de Letramentos (USP/CNPq). Coordena os grupos de estudos Transição (UFG/UEG), GEPLIGO (UEG/UFG/SEDUC-GO) e Integra (UEG). Interessa-se por pesquisas na área de educação linguística e formação de professoras/es de línguas, com ênfase em praxiologias críticas e decoloniais.

E-mail: vivianepvs@gmail.com



Tànitha Gléria de Medeiros é graduada em Secretariado Executivo Bilíngue (Universidade Católica de Goiás – UCG, 2001), Letras Inglês (Universidade Estadual de Goiás – UEG, 2007), Letras Português (Faculdade Paulista São José, 2016) e Pedagogia (Faculdade Campos Elíseos, 2019). Tem especialização em Formação de Professores em Língua Inglesa (UCG, 2002), Planejamento Educacional (Universidade Salgado de Oliveira, 2005) e Linguística

Aplicada ao Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (Universidade Federal de Goiás – UFG, 2014). É mestre em Letras e Linguística (UFG, 2011) e estudou na Universidade de Oregon (U of O, 2012). Em 2015 publicou o livro *Inglês para alunos surdos: concepções de professores de inglês e intérpretes diante da inclusão e a prática do ensino de inglês para alunos surdos* (Novas Edições Acadêmicas). Foi professora assistente do curso online (MOOC) “Shaping the Way we Teach English: Paths to Success in English Language Teaching”, oferecido pela Universidade de Oregon (2015), e do Sesc Idiomas. Participou do Grupo de Trabalho na elaboração do Documento Curricular de Goiás de Língua Inglesa (BNCC-GO). Desde 2008 é professora concursada na Rede Municipal de Goiânia (Escola Municipal de Tempo Integral Setor Grajaú) e leciona para alunos do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º anos. É esposa do Leonardo e mãe da Laila e da Bianca.

E-mail: tanithagm@yahoo.com.br; tanithamedeiros@gmail.com



Silvana Laurengo Lima é professora de Inglês do Ensino Fundamental II na Rede Estadual de Goiás e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Goiânia. É graduada em Letras – Português/Inglês pela Universidade Salgado de Oliveira, tem especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal de Goiás (Cepae/UFG) e é mestre em Ensino na Educação

Básica pela mesma instituição. É professora de inglês desde 2009. Participa dos grupos de estudo GEPLIGO, Gefople e Gemale.

E-mail: silvanalaurenco@hotmail.com



Julma Dalva Vilarinho Pereira Borelli é docente na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), no estado de Mato Grosso. Licenciada em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Federal de Goiás (UFG), obteve os títulos de mestre (2006) e doutora (2018) pela mesma instituição, sob orientação da Profa. Dra. Rosane Rocha Pessoa. Sua experiência profissional abrange o ensino de inglês para crianças,

o Ensino Fundamental e Médio em escolas particulares e o ensino em cursos de idiomas. Atualmente trabalha com as disciplinas de Estágio Supervisionado no Curso de Graduação em Letras – Língua e Literaturas de Língua Inglesa e participa do Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (GEPLIMT) desde seu início. Atualmente preside a Associação de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (APLIEMT), gestão 2022-2024. E-mail: julma.borelli@ufr.edu.br



Lígia Christie Coêlho Silva é docente na educação básica no estado de Mato Grosso. É licenciada em Letras, com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* Rondonópolis, e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Sua experiência profissional

abrange o ensino de inglês para crianças, adolescentes e terceira idade, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental e Médio em escolas particulares e públicas e o ensino em cursos de idiomas. Atualmente participa do Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade e do Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (GEPLIMT).

E-mail: ligia.coelho.silva@gmail.com

**Fernanda de Mello Cardoso**

é professora de Inglês da rede pública estadual de Mato Grosso e atualmente leciona em uma escola onde trabalha com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Iniciou na rede estadual em 2018 como professora interina e em dezembro de 2020 assumiu a vaga como professora efetiva no município de Rondonópolis. É graduada em Letras – Língua Inglesa e Res

pectivas Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), atual Universidade Federal de Rondonópolis (UFR). Na mesma universidade concluiu o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) em 2018. Trabalha com a língua inglesa desde o ingresso na graduação em 2011. Sua experiência profissional abrange o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio em escolas públicas e privadas, cursos de idiomas em escolas e ofertados por programas do governo federal, educação profissional e ensino superior (contrato temporário). Participa do Grupo de Estudos de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (GEPLIMT) e é membro da diretoria da Associação de Professoras/es de Língua Inglesa do Estado de Mato Grosso (APLIEMT).

E-mail: fernandademellocardoso@gmail.com



Iara Teixeira de Araújo é professora de Inglês na rede pública de ensino do Distrito Federal desde 2014. É bacharel e licenciada em Letras – Inglês pela Universidade Federal de Brasília (UnB) e mestre em Linguística Aplicada pela mesma instituição. Possui um MBA em Planejamento e Gestão Educacional pela Universida-

de Católica de Brasília (UCB). Participa do Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas do Distrito Federal (GEPLIDF) desde 2017. Seus interesses abrangem formação docente, educação antirracista, decolonialidade, ensino de Inglês como língua franca e questões de identidade. Iara também é mãe solo, engajada com disciplina positiva e educação não violenta.

E-mail: iarataraujo@gmail.com



Luís Frederico Dornelas Conti é professor de Inglês na rede pública do Distrito Federal. É licenciado em Letras – Inglês pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Desde 2021, é doutorando em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês na Uni-

versidade de São Paulo (USP). Participa do Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas do Distrito Federal (GEPLIDF) desde 2015 e do Grupo de Pesquisa em Educação Linguística (GPELIN) desde 2020. É interessado em letramento crítico, decolonialidade e formação crítica de professores de línguas. E-mail: luisfdconti@gmail.com



Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade é Professora Associada de Língua Inglesa do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UnB). É graduada em Comunicação Social, com mestrado e doutorado em Letras e Linguística, tendo desenvolvido pesquisas na área de ensino de línguas e linguística apli-

cada. Sua experiência anterior abrange o Ensino Fundamental II em escola privada e a coordenação de cursos de idiomas. Coordena o Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas do Distrito Federal (GEPLIDF) desde 2013 e desenvolve pesquisas na área de formação crítica de professoras/es de línguas, relação escola-universidade para a formação docente e identidade na educação linguística crítica.

E-mail: marianamastrella@gmail.com



Josiane Prescendo Tonin é professora da educação básica do Distrito Federal desde 2015 e atualmente está afastada das funções para cursar o doutorado em Linguística na Universidade de Brasília (UnB). É graduada em Letras – Inglês pela UnB, tem especialização em Ensino de Inglês e Literatura Inglesa e

Norte-Americana pelo Claretiano – Centro Universitário e é mestre em Linguística Aplicada pela UnB. Já atuou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Fundamental II, no Ensino Médio e em cursos de idiomas em escolas particulares e públicas. Participa do Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas do Distrito Federal (GEPLIDF) desde 2016.

E-mail: josiprescendo@gmail.com



Margareth de Fátima Oliveira é professora de atividades do Ensino Fundamental I na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde 2008, e

atualmente atua na coordenação pedagógica do Centro de Ensino Médio Setor Leste (CEMSL). É graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e pós-graduada em Culturas Negras no Atlântico pela Universidade de Brasília (UnB). Participa da ação de extensão e formação continuada do Grupo de Estudos de Professoras/es de Línguas do Distrito Federal (GEPLIDF) desde 2017.

E-mail: obainchala@yahoo.com.br



Valéria Rosa-da-Silva é professora do curso de Letras – Português e Inglês da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas, desde 2001. É graduada em Letras – Português e Inglês pela UEG, mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás (UFG). Realizou estágio doutoral (sanduíche no país) na Universidade Fede-

ral do Paraná (UFPR), sob supervisão da Profa. Dra. Clarissa Jordão. É coordenadora da ação extensionista Coletivo EscolaUniversidade (CEU): Por uma Educação Linguística *Otherwise*, da UEG, e integrante da Rede Cerrado de Formação Crítica de Professoras/es de Línguas (UFG, UEG, UnB, UFR/CNPq). Participa dos seguintes grupos de estudo, cadastrados no CNPq: Gefople (UEG), Identidade e Leitura (UFPR) e Transição (UFG/UEG). Seus interesses de pesquisa são formação de professores/as e educação linguística, fundamentadas em perspectivas críticas e decoloniais.

E-mail: valeriarosa.vr@gmail.com



Henrique Ferreira Roque é professor de Língua Inglesa e Língua Portuguesa da educação básica no estado de Goiás, atuando com estudantes de Ensino Médio. Trabalha na rede pública desde 2010. É graduado em Letras – Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e em Direi-

to pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atuou como professor em curso de idiomas por cinco anos. É membro do Coletivo EscolaUniversidade (CEU), projeto extensionista coordenado pela Profa. Dra. Valéria Rosa-da-Silva, e atua como professor parceiro da UEG na coformação de estudantes de Letras durante a etapa do estágio desde 2017.

E-mail: henriqueferreiraroque@gmail.com



Rúbia Garcia de Paula é graduada em Letras – Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) e em Direito pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEG, com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado

de Goiás (Fapeg). Atuou como professora de Língua Portuguesa e Literatura em escolas públicas e privadas, com estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. É membro do Gefople (UEG), grupo de estudos cadastrado no CNPq, e do Coletivo EscolaUniversidade (CEU), projeto extensionista coordenado pela Profa. Dra. Valéria Rosa-da-Silva. Seus interesses de pesquisa são formação de professores/as, educação linguística e literatura. Publica prosas e versos em mídias impressas e virtuais.

E-mail: rubia.rgp@gmail.com

SOBRE O E-BOOK

Tipografia: Cormorant Garamond
Publicação: Cegraf UFG
Câmpus Samambaia, Goiânia-
Goiás. Brasil. CEP 74690-900
Fone: (62) 3521-1358
<https://cegraf.ufg.br>
