

## Formando Professores para o Ensino Crítico de Línguas Educating Teacher for Critical Language Teaching

Fernanda Costa Ribas<sup>1</sup>

Universidade Federal de Uberlândia

**Resumo:** Neste artigo, discuto no que consiste a formação crítica de professores e o ensino crítico de línguas a partir de dados coletados durante uma experiência em um componente curricular denominado Projeto Interdisciplinar, de um Curso de Letras: inglês e literaturas de língua inglesa de uma universidade federal mineira. Apoio-me em autores como Duboc (2018), Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019) e Monte Mór (2018), que adotam perspectivas críticas acerca da formação de professores de línguas. Analiso atividades desenvolvidas com alunos de ensino médio em uma escola da rede estadual de educação e reflito em que sentido acredito que essas puderam contribuir para ensejar uma formação crítica de professores e um ensino crítico de língua inglesa na escola pública, compartilhando minhas inquietações, inseguranças e (des)aprendizagens como professora formadora. Finalizo o artigo com ressignificações possibilitadas com o projeto no que diz respeito à relação escola-universidade, à formação de professores de inglês e os propósitos de ensinar a língua inglesa na escola pública.

**Palavras-chave:** formação crítica de professores; letramento crítico; ensino de língua inglesa; escola pública.

**Abstract:** In this article, I discuss what critical teacher education and critical language teaching consists of based on data collected during an experience in a curricular component entitled Interdisciplinary Project in an English Language and Literature Program of a federal university. I rely on authors such as Duboc (2018), Mastrella-de-Andrade and Pessoa (2019), as well as Monte Mór (2018), who adopt critical perspectives on the education of language teachers. I analyze activities developed with high school students in a public state school and reflect in what sense I believe they could contribute to giving rise to critical teacher education and critical English teaching in public schools, sharing my concerns, insecurities and (un)learning experiences as a teacher educator. I end the article discussing new meanings made possible by the project with regard to school-university relationship, English teacher education and the purposes of teaching English in public schools.

**Key-words:** critical teacher education; critical literacy; English language teaching; public school.

**Submetido em 22 de novembro de 2022.**

**Aprovado em 26 de maio de 2022.**

### Introdução

A situação de pandemia de Covid-19 no Brasil e no mundo instaurou uma nova realidade. A educação e a vida, em geral, não são e não serão as mesmas depois da pandemia. Há milhares de artigos sendo publicados que enfatizam esse fato. Mas o que

---

<sup>1</sup> Pesquisadora da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: [ribasileel@gmail.com](mailto:ribasileel@gmail.com)

isso significa para nós, educadores, e como a pandemia está afetando (e afetará) a forma como ensinamos uma língua, como formamos os futuros professores de línguas e como nos comunicamos hoje em dia?

Como ressaltam Mattos, Jucá e Jorge (2019, p. 66), “abordagens críticas para o ensino de língua estrangeira e para a formação do professor de língua estrangeira (NORTON; TOOHEY, 2004) há algum tempo passaram a interessar os pesquisadores da área”. Em se tratando da formação de professores de línguas, as autoras defendem que uma formação crítica pode contribuir para a preparação desses professores tanto em contexto pré-serviço, como em serviço, para “aprenderem a lidar com novos desafios num mundo cada vez mais globalizado, mas que, simultaneamente, apresenta necessidades localizadas” (p. 86). Entendo também que, no momento atual de pandemia que estamos vivendo, a formação crítica de professores possa ser um caminho para preparar os professores de línguas para lidar com as incertezas que mais do que nunca nos cercam. É sobre essa formação que discorro no presente artigo. Para isso, relato e analiso uma experiência de formação de professores desenvolvida em uma escola pública do interior de Minas Gerais, ocorrida em um momento pré-pandemia, mas que, certamente, pode lançar luz para que possamos (re) significar o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na escola pública, bem como a formação de professores no momento de pandemia que ainda enfrentamos.

Quando relembro minha formação enquanto professora de língua inglesa, me vem à mente uma professora formadora que sempre quando apresentávamos algum seminário ou microensino nos dava dicas sobre como deveríamos nos portar frente aos alunos. Por nervosismo, eu tinha a tendência de esfregar as mãos e mexer constantemente no cabelo durante minhas apresentações, e essa professora me alertava o quanto isso poderia acabar distraindo meus alunos, que teriam dificuldade em prestar atenção no que eu estaria dizendo. Essa professora também nos alertava a respeito de nossa caligrafia e a forma como organizávamos as informações no quadro negro.

Anos mais tarde, quando comecei a atuar como professora formadora em um curso de formação de professores de língua inglesa, nas disciplinas de metodologia de ensino e estágio supervisionado que ministrava, sempre chamava a atenção dos professores em formação inicial para essas questões de gerenciamento de sala de aula: tom de voz ao falar em público, organização do espaço físico antes de iniciar a aula, uso do quadro negro, distribuição do tempo de fala com os alunos, dentre outros. Ou seja, eu reproduzia informações que haviam sido passadas para mim em meu curso de formação. Tenho

certeza que esses aspectos de gerenciamento da sala de aula eram, e é possível que ainda sejam, enfatizados em cursos de formação de professores. Mas, ao longo dos anos, se percebeu que essa preparação um tanto tecnicista não era suficiente ou desejável para formar um professor de línguas. Sem perder totalmente essas questões mais técnicas de vista, os cursos de formação, ao longo dos anos, passaram a se preocupar mais com a construção de conhecimentos por parte dos professores em formação.

A formação de um profissional com compromisso com a ética, com a responsabilidade social e educacional, com senso crítico para buscar continuamente possibilidades de formação, e que compreende “a sua atuação profissional como exercício de cidadania consciente e crítica” (UBERLÂNDIA, 2017, p. 27) é descrita no projeto pedagógico do curso de Letras: inglês e literaturas de língua inglesa, no qual venho atuando nos últimos 12 anos. O referido projeto pedagógico descreve competências e habilidades que se espera que os futuros professores de língua inglesa desenvolvam em nosso curso, e essas coadunam com uma formação crítica que vejo como desejável em nosso país e que defendo no presente artigo:

- “Compreensão do papel social da escola”;
- “Capacidade de resolução de problemas em contextos novos e imprevisíveis”;
- “Compreensão crítica das condições de uso da linguagem, das restrições internas e externas das atividades discursivas, de seu uso e adequação em diferentes situações de comunicação, da heterogeneidade mostrada e constitutiva nos discursos, capacidade de reflexão sobre a linguagem como um fenômeno semiológico, psicológico, social, político e histórico”;
- “Domínio das abordagens, métodos e técnicas pedagógicas que favoreçam a construção de conhecimentos para os diferentes níveis de ensino” (UBERLÂNDIA, 2017, p. 28).

De forma a contribuir com a formação crítica dos professores em nosso curso de graduação, o projeto pedagógico prevê a realização de um Projeto Interdisciplinar (PROINTER), com carga horária de 180 horas, distribuídas em 2 disciplinas (PROINTER I e PROINTER II), o qual foi idealizado seguindo as orientações do “Projeto Institucional de Formação e desenvolvimento do profissional da educação”, aprovado pelo conselho de graduação de nossa instituição em 2017. Neste artigo, compartilho experiências vivenciadas durante a execução do PROINTER II. Meu objetivo é descrever e refletir sobre um trabalho que desenvolvi com graduandos do Curso de Letras: inglês e literaturas de língua inglesa, no ano de 2019, tendo em vista uma perspectiva crítica de formação docente. Para isso, na primeira seção do artigo, apresento os pressupostos teóricos nos

quais me embasei para o desenvolvimento do referido trabalho, apoiando-me em autores como Duboc (2018), Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019), Monte Mór (2018), que adotam perspectivas críticas acerca da formação de professores de línguas. Na segunda seção, descrevo o Projeto Interdisciplinar (PROINTER). Na terceira seção, com base em notas de campo organizadas por mim ao observar as aulas dos graduandos, relato atividades desenvolvidas com alunos de ensino médio em uma escola da rede estadual de educação como parte do PROINTER II e reflito em que sentido essas puderam contribuir para ensinar uma formação crítica de professores e um ensino crítico de língua inglesa na escola pública. Com tais reflexões, minha intenção enquanto formadora de professores de línguas não é oferecer “receitas”, mas discutir possibilidades outras para um trabalho com a língua inglesa na escola pública, que abra espaço para os alunos se posicionarem como cidadãos críticos e participativos, questionadores da realidade social e de verdades únicas, prontas e que problematize a crença de que “na escola pública não se aprende inglês”.

### **1. Formação crítica de professores de línguas: no que consiste?**

Antes de discorrer no que consiste uma formação crítica de professores, à luz dos pressupostos do letramento crítico, faço duas ressalvas. Primeiramente, penso que temos que ser cautelosos ao empregar termos como criticidade, cidadania, agência, justiça social, os quais, muitas vezes, são tomados de forma naturalizada, sem a devida problematização acerca de seus significados e suas implicações para o ensino de línguas. Isso acontece, pois esses termos têm sido incorporados pelo neoliberalismo e “colonizados” em propostas curriculares fechadas a serem replicadas em múltiplos contextos e avaliadas de forma padronizada (GARCIA; LUKE; SEGLEM, 2018). Os estudos sobre letramento, mais especificamente aqueles que se alinham ao letramento crítico, empregam esses termos de uma forma não-engessada e que procura, ao contrário, combater uma perspectiva neoliberal acerca da educação, esta baseada em ideais de individualidade e competitividade.

Em segundo lugar, o letramento crítico não se trata de uma metodologia a ser seguida por professores e alunos para aprenderem uma língua. Ao me apoiar no letramento crítico, quando falo em formação crítica, portanto, não estou pensando em um conjunto de técnicas que podem ser ensinadas ao professor em formação inicial para, posteriormente, serem aplicadas em qualquer contexto de ensino. Pelo contrário, como aponta Duboc (2018, p. 18), “formar um professor de línguas estrangeiras na crítica e

para a crítica implica conectar teorias e práticas”, muitas vezes, desconstruindo teorias consolidadas na área de línguas. Dessa forma, o futuro professor poderá “pensar encaminhamentos possíveis para sua prática pedagógica, dismantelando a lógica perniciosa de que *na prática a teoria é outra*” (DUBOC, 2018, p. 18). Poderá, a partir da prática, pensar em caminhos possíveis para ensinar uma língua e elaborar saídas para superar desafios que diariamente se fazem presentes nas escolas.

Concordo com Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019) quando afirmam que as competências que acreditamos que os professores precisam desenvolver para serem bons profissionais precisam ser problematizadas na área de formação de professores. Para as autoras, “termos como ‘competente’ e ‘preparado’ evocam noções modernas de estados fechados, fixos e definidos que são esperados que os professores atinjam para que possamos dizer que eles ensinarão bem”<sup>2</sup> (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019, p. 4). É importante ter em mente que saber sempre significa saber algumas coisas e sermos ignorantes em outras. Sendo assim, a ideia de completude, de que iremos conseguir formar um profissional altamente preparado para o mercado de trabalho não passa de uma falácia. Somos seres incompletos, por natureza, o que nos dá a possibilidades de nos transformarmos continuamente. E a pandemia de Covid-19 está nos mostrando isso mais do que nunca – o quanto somos incompletos e que não há receitas universais para lidar com os problemas educacionais. Conforme os problemas vão surgindo, vamos criando soluções para contorná-los, soluções essas sempre locais, situadas.

Portanto, uma formação crítica de professores não envolve ensinar uma metodologia fixa, fechada; ao contrário, se trata de uma postura, uma filosofia de ensino, uma maneira de entender a educação linguística, da mesma forma que o letramento crítico o é.

Como explicam Mattos, Jucá e Jorge (2019), o letramento crítico

vem a favorecer uma educação para a cidadania, ou seja, uma educação que envolve o desenvolvimento de sujeitos ativos, situados sócio-historicamente e, ao mesmo tempo, imersos em uma sociedade altamente tecnologizada, capazes de tomar decisões e participar ativamente nas mais diversas práticas sociais, contribuindo, assim, para a transformação da sociedade em que vivem (MATTOS; JUCÁ; JORGE, 2019, p. 69).

---

<sup>2</sup> Terms such as “competent” and “prepared” evoke modern notions of closed, fixed, and once-and-for-all-defined states teachers are expected to achieve in order to say they can teach well (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019, p. 4)

Sujeitos ativos são, para mim, sujeitos questionadores de sua realidade. Portanto, formar um professor de línguas para uma atuação crítica é promover possibilidades de questionamento, duvidando continuamente de verdades que nos são apresentadas como dadas, certas, imutáveis, como por exemplo, a visão de que a escola pública não é um espaço para se aprender uma língua estrangeira, crença essa muito comum no Brasil ou que a aula de língua inglesa não é lugar para se debater questões que afetam nossa vida em sociedade.

O caráter situado do ensino é enfatizado também por Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019), quando discorrem sobre a formação crítica de professores. Para as autoras, uma formação crítica é aquela que trabalha com uma ideia de ensino como algo “aberto a possibilidades, contingente, e dependente do contexto” (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019). É por essa razão que não é possível ensinar técnicas ao professor do tipo “one size fits all”, isto é, técnicas homogêneas que o professor pode replicar em qualquer contexto de ensino.

É importante considerar a agência do professor, ou seja, como o professor (re)constrói sentidos sobre as teorias aprendidas na universidade em função dos contextos locais de ensino, agência essa que é sempre problematizadora. Concordo com Morgan (2010, p. 44) quando o autor discorre sobre o desenvolvimento da agência dos professores: “não podemos desenvolver uma agência libertadora e transformativa do mesmo modo que podemos promover a competência gramatical e metodológica” do professor. O que podemos fazer é criar condições aos graduandos que permitam a emergência de uma agência transformadora. Uma dessas condições, citada por Morgan (2010), é considerar os professores como construtores ativos de sentidos e a criticidade como um fenômeno que poderá (ou não) surgir a partir da reflexão e colaboração entre os graduandos em torno de certos conteúdos.

Portanto, uma formação crítica enfatiza os processos de produção de sentidos realizados pelos professores, sentidos esses que são múltiplos, nunca únicos, pela própria natureza da linguagem. Para Ajayi (2008, p. 211), produção de sentidos na educação é um “processo pelo qual os aprendizes adquirem consciência crítica da interpretação dos eventos em suas vidas em relação ao mundo a sua volta. Nesse sentido, o significado a que os aprendizes chegam ao ler uma história ou assistir um vídeo é mediado por suas perspectivas social, cultural e histórica”, perspectivas essas que não podem ser deixadas de lado na formação do professor de línguas, mas que precisam ser também desafiadas.

Foi o que fez Monte Mór (2018a) com alunos do curso de graduação em Letras – a autora procurou promover a expansão de perspectivas dos professores. Ela relata suas experiências em aulas de leitura em língua inglesa para alunos da graduação em que se observou “a convergência de sentidos nas leituras”. Alunos que viviam em bairros diversos, que não tiveram a mesma formação escolar e tinham histórias de vida distintas, construía interpretações semelhantes sobre os textos que eram trabalhados nas aulas. Isso fez com que a autora percebesse a necessidade de enfatizar o letramento crítico na formação acadêmica do futuro professor. Para isso, buscou uma práxis que desse abertura aos alunos ou disposição para conhecer ou reconhecer olhares e vozes diferentes, no intuito de promover a expansão de perspectivas com foco para os processos de produção de sentidos e desconstrução de seu *habitus* interpretativo. Uma das atividades trabalhadas com os alunos permitia, por exemplo, que examinassem uma questão ou problema por pontos de vista múltiplos, fazendo reflexões sobre outros contextos, pessoas e culturas.

Uma formação que se volta para os processos de produção de sentidos por parte dos alunos e professores abarca uma concepção de língua(gem) como prática social. E enquanto prática social, a linguagem é uma prática local, sempre situada (PENNYCOOK, 2010). Língua(gem) não é, assim, um sistema abstrato e homogêneo, usado como meio para as pessoas se comunicarem. Como defende Pennycook (2010, p. 128), “olhar a linguagem como prática local implica que a linguagem é parte de uma atividade social e local, que ambas, localidade e linguagem, emergem das atividades nas quais nos engajamos”<sup>3</sup>. Nesse sentido, acrescenta Pennycook (2010, p. 128),

uma vez que aceitamos que a linguagem é uma prática social, fica claro que não é uma forma linguística que governa os falantes da língua, mas os falantes que negociam quais formas linguísticas possíveis eles querem utilizar para determinado propósito<sup>4</sup>.

Como bem resumem Mastrella-de Andrade e Pessoa (2019, p. 23), ao defenderem que os cursos de formação de professores no Brasil precisam desafiar as concepções de linguagem, “língua não é somente um sistema linguístico, mas também repertórios fluidos que nos constituem e que as pessoas fazem uso para fazer sentido do mundo e para

---

<sup>3</sup> “Looking at language as a social practice implies that language is part of social and local activity, that both locality and language emerge from the activities engaged in”.

<sup>4</sup> “Once we accept that language is a social practice, it becomes clear that it is not language form that governs the speakers of the language but rather the speakers that negotiate what possible language forms they want to use for what purpose”.

construí-lo”<sup>5</sup>. Acredito que essa concepção de língua(gem), que envolve produção e negociação de sentidos de forma situada, precisa orientar a formação do professor de línguas de forma que esses professores e os alunos desses professores “se tornem mais autônomos e independentes em seu modo de pensar e agir”<sup>6</sup> (BIESTA, 2009, p. 8). Nas próximas seções, discorro sobre como essa concepção de língua(gem) enquanto prática social orientou os trabalhos desenvolvidos na disciplina PROINTER II e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas planejadamente instauradas e outras que emergiram com os alunos do ensino médio de uma escola pública.

## 2. Projeto Interdisciplinar: um olhar “de dentro” da escola pública

O Projeto Interdisciplinar (PROINTER II), cujas ações descrevo neste artigo, procura promover a articulação entre conteúdos específicos e pedagógicos em nosso curso de Letras-inglês e garantir a inserção do futuro professor no *ethos* educacional do universo escolar. Propõe, assim, um estudo etnográfico no âmbito do ensino regular, nos níveis fundamental, médio e na educação de jovens e adultos. A ideia é que, por meio das atividades propostas no PROINTER, os graduandos possam vivenciar o universo escolar com todas as suas dificuldades e potencialidades e que, com base no diálogo, na parceria com professores de inglês das escolas de ensino básico, tentemos romper com a ideia de hierarquia universidade *versus* escola, na formação de professores.

O PROINTER está contemplado na resolução do Conselho de Graduação de nossa instituição e foi criado de forma a atender os requisitos da Resolução no. 2 do Conselho Nacional de Educação<sup>7</sup>, no que diz respeito ao cumprimento de 400 horas de prática como componente curricular. Nossa universidade definiu que, dessas 400 horas, 180 devem compor o PROINTER, cujo objetivo principal reside em possibilitar que o licenciando, desde o início do curso, possa “ter experiências relacionadas ao universo da docência em espaços escolares propriamente ditos ou não” (UBERLÂNDIA, 2017, p. 31).

O Curso de Letras: inglês e literaturas de língua inglesa optou por dividir as 180 horas em dois componentes curriculares, denominados PROINTER 1 e PROINTER 2, oferecidos, respectivamente, no terceiro e quarto períodos do curso. Foi criado um projeto

---

<sup>5</sup> “language is not only a language system, but also fluid repertoires that constitute us and that people make use of to make sense of the world and to build it”.

<sup>6</sup> Tal maneira independente de ser é o que Biesta (2009) conceitua como subjetificação, como um dos propósitos da educação, ao lado da qualificação e da socialização.

<sup>7</sup> Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.



de extensão intitulado “Práticas Educativas em Língua Inglesa”, com duração de 12 meses, contemplando atividades que foram desenvolvidas em duas escolas públicas da cidade, uma de nível fundamental e outra de nível médio. Sob a supervisão dos professores encarregados pelas disciplinas PROINTER 1 e 2, os licenciandos visitaram as escolas parceiras, participaram dos planejamentos dos professores de inglês, observaram aulas e a rotina dos alunos em outros espaços das escolas e sugeriram propostas de práticas educativas em conjunto com os professores de inglês participantes do projeto. A troca de saberes entre a universidade e a escola estava no cerne do presente projeto, no intuito de que os professores em serviço, os professores em formação e os professores formadores pudessem aperfeiçoar seus conhecimentos sobre práticas educativas do ensino de língua inglesa na educação básica, numa relação (des)contínua entre teoria e prática e indissociável da experiência do professor.

O PROINTER I foi desenvolvido no primeiro semestre letivo de 2019. Nessa primeira parte do projeto, foi feito contato com professores de inglês em serviço e houve o estabelecimento de uma parceria com dois professores de duas escolas públicas da cidade. Os professores em formação foram divididos em duplas e realizaram observações de aulas de inglês nessas escolas, sendo que cada dupla de licenciandos pôde acompanhar uma turma dos professores participantes do projeto. Rodas de conversa ao final das aulas observadas foram organizadas semanalmente para que houvesse o compartilhamento de experiências entre todos os professores envolvidos (professor formador, professor em serviço e professores em formação). Nessas rodas de conversa, os professores em serviço puderam problematizar o cotidiano escolar, expondo, dentre outras questões, suas aflições e dificuldades quanto à tarefa de ensinar a língua inglesa vivenciada nesses contextos, visualizando, conjuntamente, maneiras de lidar com os eventos de sala de aula apresentados como mais problemáticos. Com base nessas discussões, os professores em formação, juntamente com os professores em serviço e professores formadores supervisores da disciplina PROINTER I, elaboraram atividades pedagógicas e oficinas na forma de projetos de ensino/pesquisa, a serem implementados no semestre subsequente, durante o PROINTER II.

O PROINTER II ocorreu no segundo semestre letivo de 2019 e consistiu na implementação dos projetos de ensino/pesquisa elaborados no PROINTER I, com os alunos de duas escolas públicas da cidade. No início do semestre, os professores em formação se dedicaram à elaboração de planos de aulas e/ou sequências didáticas, de forma a concretizar as propostas de ensino/pesquisa que haviam elaborado no semestre

anterior. Esses planos foram compartilhados, via *Whatsapp*, com os professores de inglês das escolas para que, caso necessário, fossem reformulados de forma a adequá-los ao perfil dos alunos. Na seção a seguir, descrevo e reflito sobre algumas atividades de ensino de língua inglesa que foram desenvolvidas com alunos de uma das escolas parceiras, de ensino médio.

### **3. Atividades para um ensino crítico de língua inglesa no ensino médio**

Nesta seção, discorro sobre as atividades de língua inglesa que foram desenvolvidas para turmas de segundo ano do ensino médio pelos professores em formação, trazendo para meu texto algumas cenas que me marcaram como professora formadora e que foram registradas em notas de campo durante o trabalho desenvolvido na escola parceira. São cenas que hoje, mesmo depois de encerrado o trabalho com a disciplina PROINTER II, ainda me vem à mente. Concordo com Rocha (2018, p. 88) de que a formação crítica de professores se constitui um “processo de construção conjunta de conhecimentos em que o formador assume a responsabilidade por promover espaços dinâmicos de (des)aprendizagens que abarca saberes e letramentos diversos e necessários para o engajamento do professor nos espaços educativos”. Portanto, enquanto professora formadora, procurei promover espaços de diálogo para que os professores em formação pudessem desaprender certas teorias cristalizadas sobre a aprendizagem de línguas e aprender com o professor em serviço e com os alunos de ensino médio. Por exemplo, uma desaprendizagem que ocorreu nesse contexto foi a de que alunos de escola pública, iniciantes na aprendizagem da língua-alvo, não conseguem produzir textos em língua inglesa sem que o professor forneça modelos prontos a serem seguidos.

Como ressaltam Pôrto e Mastrella-de-Andrade (2020, p. 9), “É preciso que desenvolvamos formas localizadas de ensinar, baseadas nas especificidades e necessidades que nós identificamos, juntamente com nossa comunidade pedagógica”. Foi tendo isso em mente que iniciamos os trabalhos do PROINTER II. Não desejava que os graduandos selecionassem atividades de um livro didático e simplesmente fossem para a escola parceira aplicá-las em uma turma. Tendo por base os pressupostos de uma formação crítica, como detalhado anteriormente neste artigo, meu desejo era que percebessem a característica situada das práticas de ensino e que, em parceria com o professor de inglês da escola, elaborassem atividades que atendessem às necessidades e aos interesses da escola e dos alunos e que considerassem os saberes locais na produção

de conhecimento. Além disso, esperava que os graduandos se posicionassem como sujeitos ativos, pesquisadores e autores das próprias atividades de língua inglesa. Estava sendo guiada pelas palavras de Duboc (2018), para quem uma formação inicial crítica fomenta “o potencial agentivo do professor quando ele se vê como parte de uma comunidade profissional” (DUBOC, 2018, p. 19). Desejava também que vissem na disciplina de língua inglesa na escola de educação básica seu potencial transformador na vida dos alunos, tendo por base as noções de agência e crítica.

Na escola em questão, já vinha sendo desenvolvido um projeto interdisciplinar de intervenção social com os alunos dos segundos anos do ensino médio, sobre temas como saúde mental, inclusão, intolerância racial e religiosa, papel da mulher na sociedade atual, o movimento LGBTQ+ e as mídias sociais nos dias atuais. Em parceria com o professor de inglês da referida escola, os licenciandos elaboraram saídas criativas para incrementar o ensino e a aprendizagem de língua inglesa na escola pública parceira, que considerassem os temas propostos no referido projeto interdisciplinar. O objetivo do projeto interdisciplinar era debater temas relacionados a grupos historicamente marginalizados socialmente, além de promover ações em que os alunos pudessem agir como protagonistas, sujeitos de seu próprio processo formador.

Pensando nisso, os licenciandos elaboraram sequências didáticas e planos de aula em torno de gêneros discursivos, que pudessem promover o debate entre os alunos acerca de tais temáticas e, também, que pudessem levá-los a se posicionar sobre esses temas, por meio da produção de textos em língua inglesa. Encontramos no trabalho com gêneros discursivos uma maneira de conciliar o enfoque na língua inglesa em si com reflexões mais críticas que estimulassem a cidadania engajada dos alunos participantes. A ideia era que esses alunos saíssem da posição passiva que, muitas vezes, assumem na escola, de meros receptores de informações e que, por meio da busca de informações em língua inglesa, pudessem ser produtores de seus próprios textos, compartilhando, assim, suas visões de mundo e estando abertos a visões outras de mundo. Com esse trabalho, acreditava ser possível, então, ensejar a formação crítica tanto dos licenciandos, quanto dos alunos de ensino médio.

No quadro a seguir, apresento um resumo de duas sequências didáticas desenhadas e implementadas pelos licenciandos em duas turmas distintas de língua inglesa do ensino médio. Nas subseções que se seguem, cada uma dessas sequências didáticas é detalhada e analisada:

Quadro 1: Sequências didáticas de língua inglesa aplicadas em turmas do ensino médio

TURMA	TEMA(s)	ENFOQUE	OBJETIVOS
A	Mídias sociais nos dias atuais	Gênero textual: propaganda	promover a relação do gênero textual propaganda com o contexto no qual os estudantes estão inseridos, analisando como o estudo desse gênero pode estimular o interesse dos alunos pela Língua Inglesa; investigar como o projeto pode colaborar para o desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção de textos, que são trabalhadas como consequência do estudo do gênero textual citado, resultando assim, na formação de leitores críticos.
B	Papel da mulher na sociedade atual; o movimento LGBTQ+	Gênero textual: Manchete	Otimizar o processo de aprendizagem de língua inglesa com base em um trabalho colaborativo de <i>peer correction</i> , em torno de produções escritas de manchetes em língua inglesa.

Fonte: a autora

### 3.1 Gênero textual propaganda

“Não se aprende inglês na escola” é um discurso que há anos circula, principalmente, na rede pública de ensino, onde professores vivenciam dificuldades denunciadas e debatidas por meio de dissertações e teses em educação e na Linguística Aplicada, desde falta de infraestrutura para conduzir as disciplinas, superlotação das salas, falta de preparação para ensinar a língua inglesa até desinteresse dos alunos pela língua inglesa. Completei toda minha formação em nível fundamental e médio em escola pública e posso dizer que, desde a década de 80, esse discurso de fracasso está fortemente arraigado nesse contexto.

Quando iniciamos o trabalho na escola parceira, já esperávamos, portanto, encontrar esse tipo de discurso de fracasso. O que não esperávamos, no entanto, era encontrar o oposto: alunos que sabiam sim a língua inglesa (não apenas o verbo *to be*) e que se engajavam nas atividades que eram propostas, demonstrando interesse pela língua inglesa. Uma das sequências didáticas desenvolvidas com uma turma de alunos tinha como tema propagandas, tema esse proposto pelos professores em formação, juntamente com a professora de inglês da turma. O objetivo era discutir o gênero propaganda e que os alunos, após analisarem exemplos de diversas propagandas e seus aspectos organizacionais e linguístico-discursivos, ao final da sequência, produzissem propagandas e pudessem, assim, desenvolver a produção escrita em língua inglesa de forma criativa.

Os professores em formação pesquisaram formas de trabalhar com gêneros discursivos. Também indiquei algumas leituras de textos que versavam sobre abordagens para didatizar o trabalho com gêneros discursivos na escola, como por exemplo, a proposta de Ramos (2004) e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Assim, foi solicitado aos alunos que fizessem uma primeira versão de seus textos, antes mesmo de haver a sistematização do gênero propaganda. O objetivo era que, a partir dessa primeira versão do texto produzida pelos alunos, as professoras em formação analisassem as dificuldades dos alunos e propusessem atividades para que os discentes pudessem se apropriar melhor do gênero em questão e produzissem um texto final de suas propagandas.

Já nessa primeira versão, os alunos nos surpreenderam ao apresentarem propagandas criativas sobre variados produtos que eles desejavam que existissem à disposição da população, gratuitamente: um aplicativo de monitoramento de animais de estimação, um aplicativo que fornecesse resumos de livros, uma tintura de cabelo especial, capaz de mudar de cor de acordo com o clima e um remédio que pudesse fazer as memórias ruins desaparecerem.

As produções iniciais dos alunos em torno do gênero propaganda revelaram que eles tinham domínio da estrutura organizacional do gênero, ou seja, sabiam que este envolvia frases curtas e impactantes (*slogans*), que deveria trazer com clareza o produto ou serviço que estava sendo anunciado, usando cores e imagens capazes de chamar a atenção do público. Em termos de gramática e vocabulário, não foram identificados nas propagandas produzidas pelos alunos erros significativos, o que levou os professores em formação a questionarem, de forma quase desesperadora: o que podemos, então, ensinar de língua inglesa a esses alunos?

Penso que essa primeira experiência mostrou aos professores em formação: 1) a necessidade de conectar práticas e teorias e, se for o caso, desconstruir teorias estudadas, pensando em outros caminhos possíveis para se trabalhar a língua inglesa (DUBOC, 2018); e 2) que a escola é um lugar complexo, de incertezas e de práticas imprevisíveis. Sendo assim, como apontam Conti e Mastella-de-Andrade (2020, p. 29), “respostas previamente aprendidas fazem por vezes pouca diferença”. Os professores em formação precisariam, portanto, a partir dessas descobertas locais ressignificar suas crenças acerca da escola pública e produzir saídas criativas para as aulas de inglês. Como apontado anteriormente, a agência do professor em formação, ou seja, como esse professor (re)constrói sentidos sobre as teorias aprendidas na universidade em função dos contextos

locais de ensino precisava ser mobilizada no desenvolvimento dos trabalhos do PROINTER II.

Numa segunda tentativa, a sequência didática das professoras foi reelaborada e foram inseridas propagandas televisivas como parte do trabalho em torno do gênero textual. Assim, os alunos também trabalhariam a habilidade de compreensão oral, muitas vezes, negligenciada no ensino médio. Após apresentar as propagandas com o auxílio do *data-show*, foi promovida uma roda de conversa com os alunos para que refletissem sobre o público-alvo das propagandas e o tipo de produto ou serviço que estava sendo anunciado. Para isso, foram escolhidas quatro propagandas que exploravam elementos multimodais para que se chegasse a sua compreensão em língua inglesa.

Ao término da aula, me reuni com as graduandas para um bate-papo. Ao ser indagada por mim sobre o que tinha achado dessa aula, uma das professoras em formação comentou: “para escola pública, acho que minha aula até que foi boa”. Ao ouvir essa fala, pensei que uma das minhas tarefas como formadora precisava ser, de alguma forma, levar os graduandos a problematizarem esse dizer, quem sabe desmistificando essa afirmação. Por que alunos de escolas pública têm que se contentar com pouco, com qualquer palavrinha que ensinamos em inglês? Por que o ensino de inglês nesse contexto não pode ser de qualidade? Esses foram questionamentos que apresentei à aluna na tentativa de que refletisse o quanto ela, ao ministrar “qualquer aula”, estava atuando para a manutenção de um *status quo*, para a reprodução de um discurso desprivilegiado em relação à escola pública. Queria desnaturalizar o discurso de que na escola pública só se aprende o básico de inglês (ou nem isso) e que os professores em formação pensassem em possibilidades outras para a disciplina de inglês na escola pública em que estavam atuando, que fossem além do famoso verbo *to be*. Isso porque acredito que a problematização constante de nossos dizeres pode permitir um exercício crítico, exercício esse que eu intencionava em se tratando da referida disciplina prática.

Para Duboc (2018, p. 17), “Não basta falar de letramento crítico para que a formação docente seja crítica” (DUBOC, 2018, p. 17). Para a autora, é fundamental que os professores em formação tentem vestir a pele do outro, sentir a dor do outro para que, então, se voltem a si mesmos e lancem questionamentos. Esse processo é chamado de autoimplicação ou autorreflexividade. Partindo dessa premissa, podemos dizer que uma formação crítica envolve um exercício de escuta do outro para que possamos entender a nós mesmos. Pensando nesse exercício de escuta e considerando a pergunta da professora em formação sobre os conteúdos de língua inglesa que poderiam ser acrescentados à

formação daqueles alunos de ensino médio, lancei a proposta de que a turma fosse convidada a escolher problemas de seu cotidiano escolar que poderiam ser trazidos à tona com uma campanha de conscientização por meio de cartazes a serem fixados na escola. Os professores em formação continuariam, assim, abordando o gênero textual “propagandas”, mas essas teriam um teor mais social, mais crítico. Seriam propagandas de conscientização a serem elaboradas pelos alunos acerca de temas caros a eles. A atividade se distanciaria, assim, de um teor fictício (por exemplo, propagandas de produtos) e envolveria a produção de textos autênticos em língua inglesa, elaborados pelos alunos sobre temas de relevância no universo escolar em que estavam inseridos.

Segundo Silva (2018, p. 219), “geralmente não se ensina língua para que o estudante seja um produtor de sentidos e de textos na língua, não se permite ao usuário perceber que é protagonista na construção da língua”. Nossa ideia foi mudar essa realidade descrita por Silva (2018), ao propor que os alunos discutissem em grupos problemas de seu cotidiano escolar e que verbalizassem seus apontamentos via língua inglesa, na forma de propagandas de conscientização.

As alunas que compunham um dos grupos relataram às professoras em formação que houve na escola um problema de assédio entre um professor estagiário e uma aluna. Portanto, elas consideravam importante conscientizar as alunas da escola que, caso uma situação dessas acontecesse com elas, elas não deveriam se calar e deveriam procurar a direção ou coordenação da escola para relatar o problema. “É preciso mais empatia”, assim resumiu uma das alunas. Eu estava presente durante a discussão e lembro-me que alguns meninos da turma tomaram a situação descrita pelas alunas como “um tanto exagerada”. Contrária a esse posicionamento dos meninos, a aluna autora do cartaz respondeu, em tom de indignação: “Você não sabe como é entrar numa sala em que só há meninos, o quanto isso é ameaçador!<sup>8</sup>”. Acredito que, para além de enfatizar a língua inglesa pela língua inglesa, como se essa língua existisse independentemente de seus falantes, uma formação crítica (para alunos e professores) deva instaurar momentos nas aulas de inglês para que discussões como essa aflorem. Dessa forma, podemos ter acesso aos pontos de vista dos alunos, aprendendo a reconhecer que cada pessoa irá experienciar uma situação de uma maneira única, que sempre haverá opiniões plurais e divergentes sobre um assunto, e que isso faz parte da convivência em sociedade.

---

<sup>8</sup> As falas dos alunos nessa e em outras aulas que pude acompanhar como observadora não-participante foram registradas em notas de campo.

Respeito e empatia também foram tema de outro cartaz produzido pelos alunos. O objetivo desse cartaz elaborado por um dos grupos era conscientizar os alunos acerca da necessidade de, colaborativamente, manterem ambientes coletivos organizados, auxiliando os funcionários da escola na tarefa de organização dos banheiros. Por que a limpeza da escola precisa ficar sob responsabilidade apenas das tias da limpeza? Esse foi o questionamento de um dos integrantes do grupo.

Um outro cartaz trazia frases que apontavam a necessidade de mais áreas arborizadas na escola, que poderiam ser criadas e mantidas coletivamente pelos alunos e comunidade escolar, sendo essa uma atividade que, segundo os alunos, também faz parte do currículo escolar, de uma “boa formação”. Os dois cartazes remetiam a questões relacionadas às responsabilidades que temos na convivência coletiva e o quanto estamos autoimplicados nesse processo, não podendo atribuir ao outro apenas a culpa pelas mazelas que ocorrem na sociedade. Esses cartazes foram, em certa medida, um convite para que nós da universidade também pudéssemos refletir sobre os problemas que enfrentamos em nosso contexto universitário e para pensarmos sobre nossa implicação nas dificuldades/soluções institucionais geradas.

Ao ouvir os alunos, ao abrirmos espaço para sabermos um pouco dos problemas que eles e a comunidade escolar enfrentavam diariamente, penso que trabalhamos a formação crítica enquanto escuta do outro, ao mesmo tempo em que tivemos a chance de mudar nosso olhar hierarquicamente construído sobre a escola pública, nos atentando para o que é produzido na escola. Meu objetivo era que os professores em formação vivessem com os alunos da escola parceira a formação docente e que houvesse um sentimento de pertencimento a esse local, mesmo que temporário e que esse sentimento impactasse na constituição de sua identidade profissional.

### **3.2 Gênero textual Manchete**

Ao acompanhar as aulas da professora regente no semestre anterior, uma das dificuldades que os professores em formação identificaram era a de desenvolver atividades de produção em língua inglesa com um grande número de alunos por sala (cerca de 40 alunos). Com isso, a professora acabava privilegiando em suas aulas o desenvolvimento de atividades de leitura de textos em inglês e sua aula se tornava centrada no professor, com pouca interação entre os alunos. De forma a alterar essa dinâmica, os professores em formação propuseram, então, uma sequência didática que



levasse os alunos a trabalharem de forma colaborativa. O gênero textual escolhido para ser trabalhado foi a manchete e foi estimulado um trabalho de *peer correction* (correção em pares) com a turma.

Para tomar decisões acerca do enfoque a ser dado na sequência didática desenvolvida com a turma, partimos da crença de que os alunos teriam conhecimentos básicos da língua inglesa e não conseguiriam escrever textos muito longos na língua-alvo. Por isso, foi escolhido o gênero discursivo manchete (*headline*), por se tratar de um texto mais curto. Com base na proposta de trabalho com gêneros discursivos de Ramos (2004), as seguintes etapas foram desenvolvidas:

- 1) Levantamento do conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero *Headlines*;
- 2) Apresentação da função, características e estrutura de uma *headline*;
- 3) Exposição dos alunos a diferentes amostras do gênero *headline* em inglês e em português<sup>9</sup>;
- 4) Produção de uma *headline* sobre um dos seguintes temas<sup>10</sup>: a condição da mulher na sociedade atual e repercussões do movimento LGBTQ+;
- 5) Permuta das *headlines* produzidas entre os alunos para realização de *peer correction*<sup>11</sup>;
- 6) Autocorreção das *headlines* e redação das produções finais com o auxílio da ferramenta Joomag;
- 7) Apresentação das produções finais das *headlines* para a sala.

Enquanto professora formadora, meu objetivo com os professores em formação no PROINTER II era fugir de um conceito de método na elaboração das aulas de inglês como algo previsível e que garantiria resultados efetivos. Ou seja, queria fugir do conceito

---

<sup>9</sup> Algumas das manchetes exploradas com os alunos, que estamparam *sites* de notícias na época do desenvolvimento das aulas, foram as seguintes: “STF manda incluir união homoafetiva em políticas para famílias do DF”; “Mulheres lutam por igualdade, mas problemas históricos persistem”; “Rise in homophobic attacks in Birmingham after LGBT teaching protests”; “Swiss women strike for gender equality”.

<sup>10</sup> Como comentado anteriormente, esse tema fazia parte de um projeto interdisciplinar que já vinha sendo desenvolvido na escola parceira.

<sup>11</sup> Para guiar o trabalho de correção em pares, os professores em formação criaram um *checklist* com características sobre as manchetes que foram apresentadas à turma e que deveriam ser observadas no trabalho produzido pelo colega, por exemplo, escrita concisa, omissão de artigos e do verbo *to be*, uso apropriado de verbos no presente simples e no infinitivo, dentre outras.

de material didático como algo “*self-contained*”, como discutido por Menezes de Souza (2011, p. 281), de que “basta qualquer um seguir um método que aprenderá por si”. Por mais que estivéssemos nos apoiando em um referencial teórico para a elaboração das sequências didáticas, queria que os professores em formação assumissem uma postura agentiva e adaptassem as propostas de trabalho com essas sequências, caso sentissem a necessidade e de forma a resolver dificuldades detectadas a partir do acompanhamento feito com a turma no semestre anterior, ou seja, que suas práticas pedagógicas fossem localizadas (e não universais), também flexíveis, caracterizadas por soluções provisórias, sempre situadas, como abordado anteriormente neste artigo. Por esse motivo, o trabalho nas aulas de inglês não se limitou ao desenvolvimento de uma sequência didática em torno do gênero manchete, sendo associado a um trabalho de correção em pares, já que essa dinâmica havia sido definida para resolver uma dificuldade apontada pela professora regente: lidar com grupos grandes e heterogêneos de alunos.

O trabalho desenvolvido com a turma em torno das manchetes mostrou aos professores em formação (e a mim também) a necessidade de romper com o esperado e abraçar o complexo. Isso porque, ao propor aos alunos a escrita de manchetes em língua inglesa, os professores em formação tiveram que rever sua crença inicial de que os alunos não conseguiriam escrever textos longos e complexos em inglês. Além disso, perceberam que precisavam se adaptar aos diferentes ritmos dos alunos para a realização das atividades de escrita em inglês e redesenhar suas atividades pedagógicas quando necessário, visto que alguns alunos escreveram *headlines* apenas, como solicitado, outros foram além e escreveram, além das *headlines*, um texto introdutório (de um parágrafo) e, ainda, houve aqueles que escreveram uma notícia completa em inglês. Ao nos preocuparmos com os ritmos de aprendizagem dos discentes e com os sentidos que produziram, estávamos entendendo que cada aluno vivenciaria a experiência dessas aulas de inglês de forma única, em seu próprio ritmo e com seus próprios erros e acertos. A ideia não era ditar aos alunos um corpo de conhecimentos que deveriam ser adquiridos ao final do semestre.

As produções das manchetes e notícias me surpreenderam pela criticidade e agência apresentada pelos alunos ao retratar os temas escolhidos para esse projeto: a condição da mulher na sociedade atual e repercussões do movimento LGBTQ+. Para terem ideias para produzir seus próprios textos, os alunos tiveram que aplicar estratégias de seleção de informações na pesquisa sobre os temas em pauta na Internet, além de terem que trabalhar de forma dinâmica (usando as palavras de um dos alunos), ao

compartilharem seus textos e debaterem dúvidas quanto à língua inglesa com seus pares e ao usarem uma ferramenta digital (*Joomag*) na produção final de seus textos. Uma aluna, por exemplo, fez um tutorial ensinando os colegas a utilizar o *Joomag* para produzirem as *headlines*, o que pode ser um exemplo de como a agência dos alunos emergiu nesse projeto.

Como explicado anteriormente, sujeitos ativos são, para mim, sujeitos questionadores de sua realidade e tal questionamento pôde ser evidenciado durante as aulas em torno do gênero discursivo abordado com a turma. Uma das manchetes produzida pelos alunos denunciava o fato de, no passado, mulheres escritoras terem de usar pseudônimos masculinos para conseguirem publicar suas obras. Outra manchete indagava a importância da mulher na sociedade, discorrendo sobre o quanto, cada vez mais, mulheres estão ocupando importantes cargos na direção de empresas. Na esteira dessa temática, uma aluna escreveu um texto sobre Luydmila Pavlichenko, uma franco-atiradora soviética que atuou na Segunda Guerra Mundial. Ao final de seu texto, a aluna questiona: “se há 77 anos uma mulher lutou para ser uma atiradora respeitável, nada conseguirá impedir que as mulheres lutem por qualquer coisa que desejem realizar”. Humor e ironia também temperaram o texto produzido por um dos alunos, que trazia a manchete “Bolsonaro came out” e o subtítulo “Jair Messias Bolsonaro, current president of Brazil, confessed to TV Globo: I’m falling in love with Trump”. A notícia produzida pelo aluno ironizava e, ao mesmo tempo, criticava o comportamento do presidente do Brasil no que diz respeito a sua idolatria pelo então Presidente dos Estados Unidos, Donald Trump. Também rebatia uma das inúmeras críticas feitas pelo presidente do Brasil contra o movimento LGBTQ+.

Interessante observar nessas produções o quanto a aula de língua inglesa se constituiu um espaço não apenas para aprender e praticar uma língua estrangeira (por exemplo, uso correto de verbos, substantivos, preposições e pronúncia adequada na apresentação das manchetes ao grupo), mas também de resistência a discursos dominantes, conservadores, que circulam na sociedade brasileira e que, muitas vezes, menosprezam o papel das mulheres e dos grupos LGBTQ+. As produções dos alunos evidenciam um trabalho com a língua(gem) que está longe de ser um sistema abstrato, neutro, mas que reflete um momento histórico-social que a sociedade brasileira estava e está passando com um governo de direita ultraconservador e misógino. A linguagem é uma atividade, uma prática social, algo que fazemos – por meio da linguagem denunciemos, criticamos, ironizamos, resistimos.

A experiência na escola parceira permitiu, portanto, o aflorar da criticidade dos alunos de ensino médio e também um aflorar da criticidade dos professores em formação quanto aos alunos de escola pública. Os professores em formação puderam fazer descobertas locais com/sobre os alunos, com quem construíram experiências significativas sobre/na língua inglesa, o que gerou uma revisão de crenças arraigadas sobre a falta de engajamento dos alunos nas aulas de inglês e sobre o que (ou pode ser) ensinar a língua inglesa na escola pública. Não seria essa uma formação crítica, tanto para alunos quanto para professores em formação? Minha resposta é afirmativa se considerarmos as palavras de Monte Mór (2018b) sobre o que seja uma formação crítica: “uma formação que não se restrinja à visão tradicional do que seja ser um professor de línguas. Essa visão voltava-se, em grande parte, para o conhecimento da língua inglesa e para a prática metodológica que resultasse em eficácia/eficiência desse ensino” (MONTE MÓR, 2018b, p. 270).

Durante as apresentações da turma sobre as manchetes e notícias elaboradas, um dos alunos, que criou a manchete sobre o Presidente Bolsonaro, pareceu bastante hesitante e constrangido em apresentar sua produção. Fiquei me questionando: seria essa relutância fruto de sua timidez em falar em público? Seria medo de falar inglês e cometer erros de pronúncia na frente dos colegas e dos professores ali presentes? Seria insegurança quanto ao que caracteriza uma aula de língua inglesa e até que ponto uma crítica ao presidente poderia ser feita em uma aula de inglês? Não deveríamos focar na língua inglesa mesmo? Aproveitando o questionamento que Biesta (2009) faz em relação ao propósito da educação, me pergunto: e qual seria o propósito de uma aula de inglês, afinal?

Apesar de o trabalho com o gênero discursivo manchete ter sido estruturado pelos professores em formação, os resultados obtidos a partir das produções dos alunos e do trabalho colaborativo de correção em pares revelaram o quanto epistemologias não-convencionais estiveram marcadas nesse projeto. Como explica Monte Mór (2018b, p. 271), essas epistemologias “propiciam construção de conhecimentos que não seguem o processo usual ou padrão, ou seja, conhecimentos que são elaborados sem modelos ou exemplos, sem que tenha havido ensino formal”. Nas aulas sobre manchetes, houve o ensino formal do gênero discursivo, mas esse ensino não abarcou, por exemplo, a ironia, a criatividade e a criticidade evidenciadas nas produções dos alunos. Acredito que a maior riqueza em termos de formação do professor de inglês resida justamente nesse fato: naquilo que escapa ao planejamento da aula e ao controle do professor, que o surpreende, que o faz perceber que ensinar uma língua pode ir muito além de transmitir conteúdos e

de organizar atividades para que os alunos pratiquem essa língua-alvo. A experiência na escola parceira trouxe à baila novos sentidos aos professores que atuaram no PROINTER II para o que seja ensinar uma língua estrangeira e o que seja o papel do professor de inglês na escola pública, sentidos esses que emergiram das práticas situadas instauradas no espaço da escola.

### **Considerações finais**

Neste artigo, relatei e analisei uma experiência enquanto professora formadora em uma disciplina do Curso de Letras: Inglês de Literaturas de Língua Inglesa que visava contribuir para a formação crítica de professores de língua inglesa e para um ensino de línguas amparado nos pressupostos do letramento crítico. Como explicitarei no início do artigo, o letramento crítico não é uma abordagem, método ou metodologia de ensino (tal como a abordagem comunicativa, por exemplo) com procedimentos rígidos acerca de como o professor deve trabalhar uma língua. Trata-se de uma filosofia de ensino, uma maneira de considerar a língua(gem) e seu ensino nas escolas, que reconhece sua não neutralidade (a linguagem é sempre política, em função das relações de poder que instaura), além do caráter situado e complexo do ensino dessa língua. Tal filosofia está muito mais preocupada com os usos da linguagem para atuar no mundo, ou seja, com os processos de produção de sentido por parte dos aprendizes do que em prescrever regras e usos de uma língua-alvo. Para isso, depois de apresentar os pressupostos teóricos que orientaram o trabalho desenvolvido, forneci detalhes acerca da disciplina “Projeto Interdisciplinar”, realizada em parceria com escolas públicas, e discorri sobre duas sequências didáticas em torno de gêneros discursivos, desenvolvidas com alunos de ensino médio.

Com esse relato e análise das experiências vivenciadas entre professor formador, professor em serviço, professores em formação inicial em aulas de inglês em turmas do ensino médio, minha intenção foi compartilhar exemplos de atividades de língua inglesa que puderam ser desenvolvidas em contexto de escola regular e que vão além do ensino de gramática e do desenvolvimento de habilidades dos aprendizes na língua-alvo. Mesmo nos respaldando em planejamentos estruturados em torno de determinados gêneros discursivos, que tinham como foco o desenvolvimento de habilidades de produção escrita dos alunos, as propostas trouxeram resultados que apontaram o não controle dos professores e a possibilidade de desenvolvimento de um trabalho que fugiu dos moldes

hegemônicos, moldes esses que costumam direcionar aquilo que deve compor uma aula de língua estrangeira. As propostas de ensino idealizadas e aplicadas conjuntamente com a professora regente da turma, para atender necessidades da professora e dos alunos, nos mostraram o caráter situado e aberto do ensino de línguas e que, mesmo quando tentamos planejar uma aula de forma “redondinha”, sempre existe algo que escapa, que não sabemos como lidar e que teremos que criar soluções à medida que os problemas se fazem presentes no cotidiano de nossas aulas.

O trabalho desenvolvido para/com a escola parceira foi também uma oportunidade para revermos algumas crenças que se fazem ainda presentes nas escolas públicas: de que não se aprende inglês nesse contexto, de que os alunos são fracos, não sabem inglês e que não têm interesse nenhum em aprender. De fato, com essa experiência, percebemos diversos problemas estruturais na escola que desanimam o professor: grande número de alunos confinados em pequenas salas mal ventiladas, que impedem que o professor desenvolva trabalhos em grupos e circule pelo ambiente para interagir com os grupos, ausência de um laboratório razoavelmente equipado com computadores em funcionamento e que comporte todos os alunos de uma turma, organização dos tempos das aulas, que fazem com que uma aula de inglês conte com apenas 30 minutos (se excluirmos o tempo usado pelo professor para transitar entre uma sala e outra e montar equipamentos como data-show). Essas adversidades fizeram com que algumas das atividades que requeriam uso de computadores e de Internet tivessem que ser desenvolvidas pelos alunos em horário extraclasse, contando com recursos dos próprios alunos. Entendo que em outros contextos de ensino talvez não fosse possível fazer um trabalho extraclasse como esse, contextos esses em que os alunos não dispõem das tecnologias necessárias para desenvolverem as produções textuais propostas.

Todavia, essas mesmas adversidades nos levaram a pensar em maneiras de aproveitar da melhor forma possível os trinta minutos de aula que tínhamos disponíveis, que optamos por utilizar para provocar a participação ativa dos aprendizes nas tarefas que foram propostas, abrindo espaço para a escuta atenta dos alunos, para questionamento da realidade, para posicionamentos sobre temas tão debatidos na atualidade, como o papel da mulher na sociedade e o movimento LGBTQ+.

Para mim, enquanto professora formadora, a maior aprendizagem no projeto se deu com a chance de estar no “chão da escola”, em meio a movimentos, aromas e sons tão diversos daqueles lugares que eu rotineiramente ocupo na universidade. Pude, assim, ressignificar a relação escola-universidade, o que significa preparar professores de inglês,

bem como refletir sobre os propósitos de ensinar a língua inglesa na escola e no curso de Letras, construindo saberes e não-saberes com outros professores e com os alunos. Para tais aprendizagens ocorrerem, foram necessárias certas desaprendizagens e o reconhecimento de que o caos, os desconfortos e as contradições não serão apagados: por exemplo, sentimos um desconforto em trabalhar a língua inglesa numa perspectiva de ensino mais aberta a diversas possibilidades (como é o caso do letramento crítico) e, ao mesmo tempo, ter que lidar com erros de escrita cometidos pelos alunos ao se expressarem em língua inglesa. Que erros corrigir e como corrigir os alunos de forma a não os desencorajar em sua expressão e de forma a sermos coerentes com a perspectiva teórica que estávamos adotando?

A correção em pares foi uma alternativa com vistas a provocar a autorreflexão dos alunos a respeito da língua inglesa e um posicionamento mais ativo dos aprendizes na busca de respostas para dúvidas da/na língua inglesa. No entanto, o *feedback* que recebemos dos alunos ao final do projeto sobre a correção em pares evidenciou que nem todos os alunos se sentiram beneficiados com a proposta de correção e que, no final, a contribuição do colega para a melhoria de seus textos foi mínima e eles acabaram contando mais com o auxílio dos professores.

Terminei a experiência no PROINTER II com a esperança de que o trabalho desenvolvido na disciplina tenha provocado inquietações e reflexões nos alunos e nos professores em formação tanto quanto causaram em mim, enquanto professora formadora. Minha aprendizagem da língua inglesa e minha formação enquanto professora se deu amplamente amparada numa abordagem comunicativa de ensino que, apesar de privilegiar a expressão na língua-alvo e a negociação de sentidos, não tinha como meta a construção de sentidos visando a agência do aluno. Portanto, ao conhecer a filosofia do letramento crítico, encarei-a com muita desconfiança. Pensava: e o ensino da língua inglesa em si, como fica numa abordagem crítica de ensino? Ao privilegiar questões críticas, não estaria eu negando aos alunos oportunidades de aprender uma outra língua, que poderia dar acesso a situações que levariam à transformação social dos alunos? Sentia que quanto mais minhas aulas de inglês exigiam do aluno uma postura crítica acerca de sua realidade, mais eu me distanciava do que era meu objetivo como professora de língua inglesa: ensinar a língua. Percebo que muitas professoras de línguas que oriento no mestrado e no doutorado carregam essa mesma ansiedade: como conciliar o ensino crítico na escola com o ensino da língua-alvo em si? O trabalho em torno de gêneros discursivos

e letramento crítico durante o PROINTER II foi uma amostra que permitiu responder a essa ansiedade e refletir sobre o que pode significar ensinar inglês na escola pública.

## Referências

AJAYI, L. Meaning-making, multimodal representation, and transformative pedagogy: an exploration of meaning construction instructional practices in an ESL high school classroom. *Journal of language, identity and education*, v. 7, p. 206-229, 2008.

BIESTA, G. Good education: what it is and why we need it. Inaugural lecture. The Stirling Institute of Education, University of Stirling, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/242597554/Biesta-2009-Good-Education-What-It-is-and-Why-We-Need-It>. Acesso em: 22 de set. 2017.

CONTI, L.F.D.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. Escola e universidade para a construção de saberes: uma pesquisa-ação sobre desigualdade social em aulas de línguas. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R. (org.). *(De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas*. Campinas: Pontes, 2020, p. 21-53.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

DUBOC, A.P. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 11-24.

GARCIA, A.; LUKE, A.; SEGLEM, R. Looking at the next 20 years of multiliteracies: a discussion with Allan Luke. *Theory into practice*, v. 57, p. 72-78, 2018.

MATTOS, A.M.A.; JUCÁ, L.C.V.; JORGE, M.L.S. Formação crítica de professores: por um ensino de línguas socialmente responsável. *Pensares em Revista*, n. 15, p. 64-91, 2019.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M.R.; PESSOA, R.R. A critical, decolonial glance at language teacher education in Brazil: on being prepared to teach. *D.E.L.T.A.*, v. 35, n. 3, p. 1-28, 2019.

MONTE MÓR, W. Letramentos críticos e expansão de perspectivas: diálogo sobre práticas. In: JORDÃO, C.M.; MARTINEZ, J.Z.; MONTE MÓR, W. (org.). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas: Pontes, 2018a, p. 315-335.

MONTE MÓR, W. Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e*



práticas de professoras/es universitárias/os de inglês. São Paulo: Pá de Palavra, 2018b, p. 263-276.

MORGAN, B. Fostering conceptual roles for change: identity and agency in ESEA teacher preparation. *Kritica Kultura*, v.15, p. 34-55, 2010.

PENNYCOOK, A. *Language as a local practice*. London; New York: Routledge, 2010.  
PÔRTO, W.A.A.; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas: decolonizando práticas e enfrentando desafios. *Domínios de linguagem*, v. 14, n. 3, p. 1-29, 2020.

RAMOS, R.C.G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESpecialist*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

ROCHA, C.H. Memórias e histórias de uma professora de inglês: por entre reflexões e vivências do letramento crítico. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 81-92.

SILVA, S.B. Educação linguística crítica, protagonismo e mobilidade: caminhos para viver a língua inglesa. In: PESSOA, R.R.; SILVESTRE, V.P.V.; MONTE MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018, p. 211-222.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Instituto de Letras e Linguística. Projeto pedagógico do Curso de Graduação em Letras: inglês e literaturas de língua inglesa. [Uberlândia: UFU], 2017.