



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

***TO BE OR NOT TO BE* – PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LÍNGUA
INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES À LUZ DA EDUCAÇÃO
CRÍTICA**

SOPHIA GUZELLA MACCHIONE BARROCA

SANTOS – SP

2024



SOPHIA GUZELLA MACCHIONE BARROCA

**TO BE OR NOT TO BE – PRÁTICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM LÍNGUA
INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES À LUZ DA EDUCAÇÃO
CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Saul.

SANTOS

2024

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

B277t Barroca, Sophia Guzella Macchione
To be or not to be - práticas de ensino-aprendizagem
em Língua Inglesa no Ensino Fundamental: reflexões
à luz da Educação Crítica / Sophia Guzella Macchione
Barroca ; orientador Alexandre Saul. -- 2024.
185 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Educação, 2024

1. Língua inglesa. 2. Ensino-aprendizagem. 3. Freire,
Paulo, 1921-1997. 4. Práticas educativas. 5. Educação Crítica.
I. Saul, Alexandre. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

SOPHIA GUZELLA MACCHIONE BARROCA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Saul (UNISANTOS)
Orientador

Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla (UNISANTOS)
Membro interno

Profa. Dra. Bruna Sola da Silva Ramos (UFSJ)
Membro externo

Santos, 30 de agosto de 2024.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Aos meus filhos Enzo e Luigi, *sweet love of mine*¹, meus mais lindos sonhos transformados em realidade, partilha de caminho, crescimento, transformação e aprendizagem para todo o sempre.

Ao meu marido Júnior, eterno companheiro de vida, incentivando, acreditando, trazendo, muitas vezes, a realidade para perto, para encorajar, persistir e alcançar sonhos sonhados juntos ... *love is love is nothing without you*².

À minha eterna professora, a primeira, na escola da vida e nas aulas de Geografia dentro da sala de aula, Odette, minha mãe querida, por sua dedicação sem medir esforços. *I did it my way*³ ... e você sempre esteve por perto, no suporte do dia a dia e apoio às minhas decisões.

Em memória de meu pai querido e amado, Francisco. Como ele costumava dizer, meu Pedagogo, o condutor da criança, na melhor definição grega da palavra, sendo o primeiro a me dar a mão, levando-me ao conhecimento da vida e ao mundo dos livros e do estudo. Com saudades, sua lembrança sempre estará em cada passo dado, em cada palavra escrita, em cada conquista alcançada ... *I wish you were here*⁴!

Aos meus professoras e professores, todas e todos! Aquelas e aqueles que partilharam seus ensinamentos, lembrança terna, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Magistério, Línguas (Inglês e Espanhol), Direito, Letras e aqui na Pós-Graduação. Sinto vocês nesta caminhada, sendo cada uma e cada um partes de mim. Como me foram importantes e essenciais! *'Till forever on it goes*⁵!

A todos os meus eternos e queridos alunos e alunas, *my dear students*, estou aqui por causa de vocês, esperança viva rodeando minha trajetória por todos os 25 anos que partilhamos a sala de aula ... *and I think to myself what a wonderful world*⁶!

¹ Como inspiração em todo este trabalho, versos de músicas, originalmente produzidas em Inglês, fazem parte da construção da pesquisa. Assim, também, aqui nesta seção, cada verso se conecta às pessoas nomeadas. Tradução da estrofe, indicação das músicas e intérpretes vêm a seguir.

Meu(s) doce(s) amor(es) – “Sweet child o’mine” (Guns n’ Roses).

² Amor é amor é nada sem você – “Love is Love” (Culture Club).

³ Eu fiz do meu jeito – “My way” (Frank Sinatra).

⁴ Eu queria que você estivesse aqui – “Wish you were here” (Pink Floyd).

⁵ Até a eternidade, sempre assim – “Have You Ever Seen The Rain?” (Creedence Clearwater Revival).

⁶ E eu penso comigo mesmo que mundo maravilhoso – “What a wonderful world” (Louis Armstrong).

AGRADECIMENTOS

Graças à vida, em sua plenitude, que me tem dado tanto⁷! À força invisível que nos sustenta, impulsiona-nos e guia-nos. Por me permitir trilhar este caminho, de desafios, aprendizados e realizações.

Ao longo deste percurso, repleto de boniteza, meu agradecimento imensurável ao Professor Dr. Alexandre Saul, meu orientador, que se tornou um grande amigo nesta caminhada. *Even flow, thoughts arrive like butterflies*⁸, em um fluxo contínuo de aprendizado, os pensamentos e reflexões chegaram e, como uma metamorfose, culminaram em diálogos profundos e transformadores. Sua acolhida e dedicação, combinadas com ensinamentos rigorosos, sem deixar de ser acompanhados de momentos alegres, foram fundamentais para que eu pudesse enxergar um horizonte humanizador em prática e teoria. Agradeço profundamente por sua sabedoria e paciência, que guiaram meu caminho de conhecimento e pela confiança depositada em mim e no potencial deste trabalho. E por partilhar nossa admiração comum por Freire, ampliando minha compreensão e saberes desse nosso eterno mestre.

Às Professoras Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla e Dra. Bruna Sola da Silva Ramos, por aceitarem estar conosco, mais uma vez, neste percurso, dedicando tempo à leitura cuidadosa, desde meu relatório de qualificação, trazendo contribuições ímpares para aprimorar meu trabalho. *And now there's so much more I see, and so by the way I thank you.*⁹ Com gentileza, generosidade e cordialidade, suas avaliações e contribuições foram inestimáveis. Sinto-me verdadeiramente feliz por tê-las ao meu lado e por poder compartilhar saberes e vivências.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “Currículo e Formação de Professores: diálogo, conhecimento e justiça social”, companheiros de jornada, partilha séria e alegre, profunda e ampla, pelas contribuições, experiências, reflexões e diálogos.

⁷ Referência à música de origem chilena “Gracias a la Vida”, composta por Violeta Parra, popularizada na poderosa interpretação de Mercedes Sossa. Uma licença pontual à Língua Inglesa, em destaque nesta pesquisa.

⁸ Como na seção anterior, seguiremos com a citação de alguns versos de músicas originalmente produzidas em Inglês que se conectam às pessoas nomeadas. Tradução, título e intérpretes na sequência: Fluxo contínuo, pensamentos chegam como borboletas – “Even Flow” (Pearl Jam).

⁹ E agora eu vejo muito mais, e a propósito eu te agradeço – “That’s what friends are for” (Dionne Warwick).

*Nobody said it was easy*¹⁰! Vocês, entretanto, fizeram do percurso, repleto de companheirismo e escuta atenta, algo mais fácil.

Agradeço a todas as professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UniSantos, bem como aos funcionários da Instituição, pelo apoio direto e indireto, que foi fundamental para minha trajetória acadêmica. As contribuições e as discussões com professores e colegas deste Programa ampliaram minha visão crítica e acadêmica, cada aula e cada conversa foram essenciais na construção deste conhecimento.

Aos sujeitos da minha pesquisa, por confiarem em mim e compartilharem suas experiências e saberes. Sem vocês este trabalho não teria sido possível. A construção conjunta deste conhecimento é algo que levarei comigo para sempre.

Meu sincero agradecimento às Irmãs Passionistas, especialmente àquelas que compartilharam comigo momentos no então Educandário São Gabriel e, posteriormente, no Colégio Passionista São Gabriel. Agradeço por me receberem, acolherem e apoiarem, com testemunho vivo da bondade e firmeza, desde os meus primeiros passos como aluna, no início de minha caminhada profissional, como estagiária, e ao longo de toda a minha trajetória como professora.

À Universidade Católica de Santos, que sempre esteve de portas abertas para mim, assim como esteve para meu pai e minha mãe, meu filho e meu marido, fazendo parte da trajetória educacional de minha família, ao longo das gerações. Agradeço não apenas pela oportunidade que me permitiu alcançar este momento de extrema relevância em minha vida acadêmica, mas também por carregar, com prestígio e excelência, o nome da cidade que está em nosso coração.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pelo financiamento da pesquisa, tornando possível a realização deste estudo.

¹⁰ Ninguém disse que seria fácil – “The Scientist” (Coldplay).

*Imagine all the people
Living life in peace
You may say I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday you'll join us
And the world will be as one*

John Lennon, "Imagine"

BARROCA, Sophia Guzella Macchione. **To be or not to be – práticas de ensino-aprendizagem em Língua Inglesa no Ensino Fundamental**: reflexões à luz da Educação Crítica. 2024. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2024.

RESUMO

O enfoque do ensino da Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) ainda é predominantemente instrumental, apesar de avanços teórico-metodológicos, do compromisso de educadores com a qualidade da educação e alterações legislativas em prol de uma escola mais inclusiva e democrática. Essa realidade ressalta a necessidade de investigar essa contradição e examinar as condições em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre, considerando tradições, elementos que impulsionam ou restringem o pensamento reflexivo e o desenvolvimento da criticidade entre educadores e educandos. Dessa forma, o estudo busca identificar e compreender os limites e as possibilidades para o desenvolvimento de práticas educativas comprometidas com o “ser mais” dos sujeitos, isto é, com a superação individual e coletiva de fatores que obstaculizam o processo sociocultural e histórico de humanização. Para tal, foca-se identificar elementos que limitam ou potencializam práticas educativas, referenciando-se na pedagogia problematizadora de Paulo Freire. O referencial teórico é composto por autores que promovem uma educação voltada ao desvelamento crítico da realidade, incluindo Paulo Freire, Ira Shor, Michael Apple, Ana Maria Saul, Alastair Pennycook e Kanavillil Rajagopalan. A pergunta norteadora do estudo é: que fatores limitam ou potencializam a ampliação da criticidade em práticas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental? Esta investigação, de natureza qualitativa, incluiu, na metodologia, revisão bibliográfica, aplicação de um questionário exploratório e entrevista semiestruturada. O grupo de sujeitos da pesquisa envolveu docentes de Língua Inglesa de diversas cidades brasileiras que se reúnem em um grupo virtual em que discutem temas e estratégias de ensino-aprendizagem que apresentam indícios de aproximação a perspectivas críticas de educação e outros, da cidade de Santos, na Região Metropolitana da Baixada Santista, selecionados com base no mesmo critério. A análise dos dados desenvolvida a partir de eixos temáticos inspirados em uma Trama Conceitual Freireana, centrada no conceito de “Educação Problematizadora”, revelou que, apesar dos desafios e obstáculos existentes, há práticas educativas que, não sem contradições e limites, têm o potencial de contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a construção de uma sociedade mais justa. Defende-se, no estudo, que assumir a humanização como vetor fundamental da prática educativa potencializa a resistência à instrumentalização do ensino e a objetificação das relações entre docentes e discentes, oferecendo possibilidades tangíveis para uma educação que integra de forma orgânica e crítica a prática social, visando, assim, a construção de uma sociedade mais fraterna e solidária.

Palavras-chave: Língua inglesa. Ensino-aprendizagem. Paulo Freire. Práticas educativas. Educação Crítica.

BARROCA, Sophia Guzella Macchione. **To be or not to be - Teaching-Learning Practices in English Language in Elementary Education:** reflections in the light of Critical Education. 2024. 185 p. Dissertation. (Master's in education) – Catholic University of Santos, Santos, 2024.

ABSTRACT

The focus of English Language teaching in the final years of Elementary Education (EF) remains predominantly instrumental, despite theoretical-methodological advances, educators' commitment to quality education, and legislative changes aimed at a more inclusive and democratic school environment. This reality highlights the need to investigate this contradiction and examine the conditions under which the teaching-learning process occurs, considering traditions and elements that drive or hinder reflective thinking and the development of criticality among educators and learners. Thus, this study seeks to identify and understand the limits and possibilities for developing educational practices committed to a humanizing educational practice, that is, with the individual and collective overcoming of factors that obstruct the socio-cultural and historical process of humanization. To this end, it focuses on identifying elements that limit or enhance educational practices, drawing on Paulo Freire's problematizing pedagogy. The theoretical framework comprises authors who advocate for an education oriented toward the critical unveiling of reality, including Paulo Freire, Ira Shor, Michael Apple, Ana Maria Saul, Alastair Pennycook, and Kanavillil Rajagopalan. The guiding question of the study is: what factors limit or enhance the expansion of criticality in English Language teaching-learning practices in the final years of Elementary Education? This qualitative investigation included, in its methodology, a bibliographic review, an exploratory questionnaire, and semi-structured interviews. The research group comprised English Language teachers from various Brazilian cities who gather in a virtual group to discuss teaching-learning topics and strategies that indicate an alignment with critical education perspectives, along with others from the city of Santos, in Baixada Santista Metropolitan Region, selected based on the same criteria. Data analysis, developed from thematic axes inspired by a Freirean Conceptual Framework centered on the concept of "Problematizing Education," revealed that, despite existing challenges and obstacles, there are educational practices that, although with contradictions and limitations, have the potential to contribute to the development of critical thinking and the construction of a more just society. The study argues that embracing humanization as a fundamental vector of educational practice strengthens resistance to the instrumentalization of teaching and the objectification of teacher-student relationships, offering tangible possibilities for an education that organically and critically integrates social practice, thus aiming at the construction of a more fraternal and supportive society.

Keywords: English language. Teaching-learning. Paulo Freire. Educational practice. Critical Education.

ÍNDICE DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Pesquisa dos estudos correlatos	30
Quadro 2 – Estudos correlatos selecionados	31
Tabela 1 – Localização e natureza da escola em que trabalha	100

ÍNDICE DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Legislação Nacional em vigor	44
Figura 2 – Trama conceitual Freireana	70
Gráfico 1 – Faixa etária	98
Gráfico 2 – Naturalidade	98
Gráfico 3 – Gênero que se identifica	99
Gráfico 4 – Raça/cor (conforme classificação do IBGE)	99
Gráfico 5 – Participa de algum movimento social ou político?	99
Gráfico 6 – Formação	100
Gráfico 7 – Há quanto tempo você ministra aula de Inglês?	101
Gráfico 8 – Fez curso de Inglês em escola de idiomas?	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD** - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- EMPG** – Escola Municipal de Primeiro Grau
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB** - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- MEC** - Ministério da Educação
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMS** - Organização Mundial da Saúde
- PCNS** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PPGE/UNISANTOS** – Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Santos
- TALIS** - Teaching and Learning International Survey
- UFSJ** - Universidade Federal de São João del-Rei
- UNISANTOS** – Universidade Católica de Santos

SUMÁRIO

HELLO, IT'S ME – PONTO DE PARTIDA	16
SHOULD I STAY OR SHOULD I GO? – PRIMEIROS PASSOS	20
Elementos Introdutórios	21
Um brevíssimo olhar para a prática educativa no contexto atual	26
Estudos correlatos	29
Organização da Dissertação	34
1 I STILL HAVEN'T FOUND WHAT I'M LOOKING FOR – PANORAMA NACIONAL	36
1.1 Ensino da Língua Inglesa no Brasil – breve percorrer histórico	37
1.2 Legislação em vigor referente ao ensino da Língua Inglesa na Educação Básica em âmbito nacional	43
2 IS THIS REAL LIFE? IS THIS JUST FANTASY? - REFERENCIAL TEÓRICO	55
2.1 Delimitando o campo teórico	55
2.2 Considerações sobre a Pedagogia Crítica e a Linguística Crítica	58
2.3 Destaque ao Referencial em Paulo Freire	68
2.3.1 Trama conceitual Freireana	69
2.3.2 A escola e o “ser mais”	72
2.3.3 Diálogo e Linguagem	80
2.4 Breves considerações sobre o Currículo	83
2.4.1 Movimento de Reorientação Curricular - Secretaria Municipal de Educação/PMSP – relatos de prática: uma prática inspiradora	85
3 GET UP, STAND UP – TRAJETÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	90
3.1 Percurso metodológico	90

3.2	Problematizando o objeto de pesquisa	91
3.3	Abordagem da Pesquisa	92
3.4	Caracterização do contexto e sujeitos da pesquisa	95
3.5	Planejamento e execução	101
3.6	Procedimentos e instrumentos de coleta de dados	104
4	<i>WE'RE HALFWAY THERE - DESVENDANDO AS NUANCES DAS PRÁTICAS</i>	111
4.1	Eixo Realidade Concreta	113
4.2	Eixo Diálogo Crítico	121
4.3	Eixo Conhecimentos significativos	128
4.4	Eixo Humanização	136
4.5	Síntese da Análise	146
	<i>HERE COMES THE SUN - CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	149
	REFERÊNCIAS	155
	APÊNDICE A – Carta apresentação/convite	162
	APÊNDICE B – Questionário	164
	APÊNDICE C – Carta convite para entrevista e verificação de agendamento	167
	APÊNDICE D – Apresentação e roteiro para a entrevista semiestruturada	169
	APÊNDICE E – Obras literárias citadas	171
	APÊNDICE F – Personagens literárias citadas	172
	APÊNDICE G – Músicas citadas	173

HELLO, IT'S ME

PONTO DE PARTIDA

“Me movo como educador, porque primeiro me movo como gente”

(Freire, 2016, p. 106).

A presente dissertação é composta por quatro capítulos, somados a esta seção, acrescentando a Introdução e Considerações Finais.

Partindo do sentido do verso presente no título deste segmento, iniciamos com a trajetória da pesquisadora, o percurso que levou à motivação deste trabalho. Então, traduzindo, olá, sou eu.

O desejo de olhar e se debruçar sobre este estudo é fruto de uma história pessoal, na qual a vivência pedagógica, debates e anseios que a envolvem sempre permearam minha existência. Desde as conversas informais, no âmbito familiar, passando pela minha experiência escolar básica, voltada a uma formação humanística, seguida pelo curso de Magistério¹¹. Destaco aqui, nesse período, um marco definidor do caminho a seguir: os primeiros estudos de grandes teóricos da Educação, em especial, meu primeiro contato com a obra de Paulo Freire, o qual colocou uma luz diferenciada em meu olhar, ainda tão jovem, como educadora em formação naquele momento, nos idos dos bancos da escola secundária profissionalizante.

O caminhar me levou a uma divisão de vivências no período seguinte. Comecei a lecionar Língua Inglesa para crianças em uma escola de Educação Básica, a mesma em que havia me formado na educação inicial e na qual minha querida mãe havia lecionado até sua aposentadoria. Esse passo foi possível ao reunir minha habilitação em Magistério e a formação em Língua Inglesa, obtida pelo Centro Cultural Brasil-Estados Unidos de Santos¹². Concomitantemente, inicio o curso de Direito na

¹¹ O Magistério caracterizava-se por um curso profissionalizante, integrado ao nível médio, com duração de quatro anos e que habilitava a seus concluintes a lecionar em turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais, como professora polivalente.

¹² Instituição sem fins lucrativos, sediada em Santos/SP. Por 75 anos atuante na Baixada Santista, tendo como missão ensinar com excelência o ensino do idioma, além da promoção da cultura dos Estados Unidos e Brasil. Encerrou suas atividades em 2019.

Universidade Católica de Santos, eterna “Casa Amarela”¹³, bancos nos quais meu saudoso pai também havia sentado no passado. Essa última formação e posterior prática profissional na área da advocacia ampliaram ainda mais minha visão de valorização da promoção da justiça social como forma de real humanização da pessoa.

A vivência docente exigiu mais estudo e, assim, voltando à Universidade, a Licenciatura em Letras veio complementar a formação linguística, de conhecimento fluente da Língua Inglesa, com a parte pedagógica. Isso fez expandir a atuação no magistério: comecei a lecionar em todos os segmentos, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio.

A experiência foi tão intensa que o caminho de atuação profissional, até então, dividido em dois percursos, no magistério e na advocacia, chegou a uma decisão. Assim como nas palavras da poetisa Cecília Meireles, escolher entre isto ou aquilo¹⁴. A intenção de dedicação exclusiva à sala de aula prevaleceu.

Dessa forma, o cotidiano se desenhou: lecionar Língua Inglesa ao longo de 25 anos, vivenciando por todo esse período a prática educativa na mesma instituição onde tive minha formação educacional inicial e contribuindo para a formação de tantos adolescentes e jovens ao longo desse lindo caminho. No meio desse percurso, ainda fui aprovada em concurso público como professora de Língua Inglesa na Prefeitura Municipal de São Vicente/SP, lecionando também nessa rede por alguns anos. No entanto, por conta de exigências da vida pessoal e familiar, necessitei declinar: o segundo filho havia chegado e nova decisão precisou ser tomada. Ficaria somente na escola em que já atuava há mais de dez anos à época e da qual me sentia parte.

Por toda essa trajetória, além da oportunidade de trabalhar com diferentes gerações e ciclos, em situações tão diversas, sentia, a cada passo, que a centelha ativada no início de minha vivência, tanto estudantil quanto profissional, nunca se apagou. Algo a mais eu estava fazendo ali, além de ensinar normas da língua estrangeira ou pronúncias corretas para uma efetiva comunicação.

¹³ Nome ao qual tradicionalmente se referem à Faculdade de Direito da Universidade Católica de Santos, em alusão à cor do imóvel que a abrigou nos primeiros anos de sua existência, desde sua inauguração em 1953.

¹⁴ Alusão ao poema “Ou isto ou aquilo”, de autoria da poetisa brasileira Cecília Meireles.

Com a observação do cotidiano vivenciado nas salas de aula, comecei a identificar e tentar colocar em prática diversas abordagens do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, tratando não só da decodificação de estruturas, mas também de significados contextualizados. Vejo-me neste caminhar assim como a explanação de Freire e Shor (2021 p. 18): “[...] o professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os estudantes a serem curiosos e críticos... e criativos”.

Diante de tantos momentos de experiências e aprendizagens, desenvolvidos a partir de materiais pedagógicos e ambientes viáveis a tal processo dialógico, senti que toda essa prática não poderia ser deixada pelo caminho, e, então, o intuito de retornar à Academia, voltar a me debruçar sobre o estudo e reflexão de tais vivências, somados às teorias existentes, para, a partir de então, poder contribuir na formação de outros docentes, os que estão e os que ainda chegarão a essa caminhada da educação.

Por um tempo, a intenção apenas se desenhava em meu íntimo. Diante de tantas exigências pessoais e profissionais, ainda era difícil planejar o início de um novo percurso de formação. Entretanto, a percepção em reconhecer novas gerações de colegas chegando e a nova partilha do cotidiano escolar tronaram-se combustíveis para meus planos pessoais, fortalecendo-me a criar perspectivas de também poder contribuir na formação desses novos profissionais. Afinal, entendo que nossas sementes devem ser plantadas na intenção da continuação da luta que assumimos.

Não há em mim como pensar na busca, desde sempre, por uma sociedade mais justa e igualitária, passando pelo cenário da Educação, como algo não finito. Sinto ser muito necessário também pensar em contribuir com o que está por vir.

Como Cortesão (2018) afirma, ao analisar a obra de Paulo Freire, diante da incompletude, olhando o percurso e com intenção de progressão e enriquecimento, busquei novos horizontes.

Assim, com esse intuito, depois de organizar e planejar o como fazer, voltei ao encontro do estudo formal. Ao me informar sobre os pesquisadores e suas linhas de pesquisa dentro da UniSantos, a identificação com Freire fez-me buscar o contato com o Professor Alexandre Saul, o qual, muito solícitamente, convidou-me a estar em um encontro na Universidade e, então, passei a integrar o Grupo de Pesquisa Currículo e Formação de Professores, no Programa de Pós-Graduação em Educação

da Universidade Católica de Santos no ano de 2022. Ainda, na sequência, com o convite para estar mais próxima dos estudos e discussões das obras de Freire, comecei também a participar dos encontros com a Cátedra Paulo Freire¹⁵, enriquecendo ainda mais a condução do referencial que tenho como pedra fundamental na presente pesquisa.

E, fazendo jus ao que o próprio Freire (2013 p. 130-131) deixa claro em uma de suas cartas à sua sobrinha Cristina, percorri, seguindo à risca seus preceitos: “sempre falo para quem trabalha dissertação ou tese doutoral que se obrigue, como tarefa a ser rigorosamente cumprida, a leitura de autores de bom gosto”.

Seguimos, então, com tal conselho, no caminho da pesquisa, em busca da investigação que nos projeta ao estudo deste trabalho. Freire e outros, que com ele conversam em teoria, são, em definitivo, minha escolha de bom gosto!

Por fim, para encerrarmos a descrição desta trajetória, importante pontuar que os revezes da vida muitas vezes se apresentam de forma inesperada. Em 2023, precisamente na metade da minha trajetória na pós-graduação, a mantenedora da Instituição onde atuei como docente por 25 anos tomou a difícil decisão de encerrar as atividades daquela unidade. Esse marco, embora doloroso, representou também uma oportunidade de reflexão e escolha. Com essa mudança, abracei um novo caminho: decidi dedicar-me integralmente à pesquisa acadêmica, assumindo o papel de pesquisadora como um compromisso rigoroso com a investigação.

Assim, espero que este percurso, que vai se concretizando aqui, abra espaço para novas possibilidades e reafirme minha intenção de contribuir para uma educação mais crítica e transformadora.

¹⁵ A Cátedra Paulo Freire da Universidade Católica de Santos, instalada em 2004, além de uma homenagem ao Patrono da Educação Brasileira, é um espaço de estudos sobre a obra de Paulo Freire e suas repercussões teórico-práticas para a Educação e demais áreas correlatas.

SHOULD I STAY OR SHOULD I GO?

PRIMEIROS PASSOS

*“[...] incorporar o pensamento crítico à vida cotidiana constitui sempre um desafio”
(Freire; Shor, 2021, p. 16).*

O tema da pesquisa, partindo do título *To be or not to be* – Práticas de ensino-aprendizagem em Língua Inglesa no Ensino Fundamental: reflexões à luz da Educação Crítica, direciona-se à análise de aspectos de práticas docentes em aulas de Língua Inglesa ministradas no segmento do Ensino Fundamental, anos finais da Educação Básica, em diferentes localidades do País. Análise esta desenvolvida em uma perspectiva crítico-dialética,

[em que] realidade é compreendida como um processo histórico, complexo e contraditório, em permanente devir. Essa orientação filosófica distancia-se das correntes positivistas, empiristas, funcionalistas e estruturalistas de pensamento, nas quais as práticas humanas são analisadas e compreendidas por meio de métodos supostamente neutros, que descontextualizam o objeto de estudo e o fragmentam em dados preferencialmente mensuráveis e/ou independentes (Saul, 2015, p. 84).

Tendo em vista a influência da realidade profissional vivenciada pela pesquisadora, como relatado logo ao iniciar estes escritos, justifica-se o uso, desde o título da pesquisa e ao longo do trabalho, de versos e títulos de músicas, bem como referências a personagens e obras, todas produzidas originalmente na Língua Inglesa.

Tal intenção, como demonstraremos em breve, também se encontra alinhada ao objeto de pesquisa do presente trabalho: as práticas dos professores que lecionam Língua Inglesa.

No intento de ampliar o envolvimento do leitor e ilustrar de forma coerente a estética de tais escolhas pontuais, breves relatos sobre os personagens e obras citadas, bem como as letras completas das músicas citadas, com suas respectivas traduções em Língua Portuguesa, encontram-se nos Apêndices, ao final da pesquisa.

Rememorando a fala do notável escritor inglês, William Shakespeare, apresentada ao público há séculos e parte integrante do título deste estudo, o porquê dessa escolha é discorrido brevemente à frente, em uma referência à tradução desta passagem – ser ou não ser – e o termo “ser mais”, que compõe parte do referencial medular da pesquisa.

Como homenagem ao ilustre mestre, patrono da educação brasileira, grande inspirador das práticas da pesquisadora como docente e ânimo para que ela se voltasse para o estudo acadêmico, algumas falas de Paulo Freire sempre estarão em epígrafe, ao iniciar cada capítulo. Ninguém mais, além dele, poderia ilustrar, de maneira tão completa, cada degrau deste trabalho.

Elementos Introdutórios

As inquietações da vida profissional docente criaram algumas dúvidas que acabaram por trazer um desejo de investigação. Por conseguinte, a verificação de obstáculos durante a prática do professor no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa evidenciou questões, por exemplo, cristalização de atividades, práticas engessadas, limites de ordem material e política. Entretanto, também se apresentaram possibilidades, situações positivas que aconteciam, como trabalho coletivo, participação da comunidade, mudanças de pontos de vista, transformações individuais, possibilidades de diálogo. Enfim, oportunidades de mirar a realidade de forma diferente.

Logo, diante dos momentos vivenciados exemplificados anteriormente, alguns questionamentos emergiram:

Há a possibilidade de a prática em sala de aula, especificamente na disciplina de Língua Inglesa, auxiliar a formação integral do ser humano, em uma perspectiva libertadora? Quais perspectivas teórico-metodológicas podem se comunicar com tais práticas?

Como professores de Inglês podem atuar em uma perspectiva crítico-libertadora dentro da escola? Como se constrói tal atuação?

Seguindo tais questionamentos, surgiu, ainda, a questão sobre a possibilidade de o ensino da Língua Inglesa abandonar uma função alienante, deixar aparente sua natureza política e oferecer contribuições significativas para a formação crítica dos sujeitos.

Em síntese, a pergunta que norteou este estudo pode ser assim formulada: Que fatores limitam ou potencializam a ampliação da criticidade em práticas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental?

Assim, admitindo que as práticas educativas possuem diferentes níveis de criticidade, interessa-nos saber que fatores obstaculizam ou potencializam o desenvolvimento do caráter crítico dos processos de ensino-aprendizagem em uma direção problematizadora da realidade, em prol de sua transformação.

Assumindo com Horkheimer (1980, p. 156) que a crítica “não almeja de forma alguma apenas uma mera ampliação do saber. Ela intenciona emancipar o [ser humano] de uma situação escravizadora” e, nesse mesmo sentido, que mulheres e homens são vocacionados para, individual e coletivamente, na História, tornarem-se mais plenamente humanos, interessam-nos identificar e compreender elementos que limitam ou tornam mais aguda e possível a criticidade na prática docente. Esse entendimento pode gerar pistas para denunciar perspectivas tradicionalistas, fatalistas e de acomodação que, vez por outra, adentram as salas de aula, desumanizando estudantes e docentes. E, na contramão desse desvelamento, reconhecer e fortalecer processos de ensino-aprendizagem que já trilham caminhos humanizadores, ainda que timidamente, mas em linha com uma vertente problematizadora de educação.

Com base em autores como Freire (2022), Apple (2006) e Torres (2003), reunimos elementos que nos servem de baliza para refletir a densidade crítica de práticas educativas: tomar a realidade concreta dos educandos como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem; testemunhar as negatividades presentes nessas realidades; comprometer-se seriamente com a busca pela razão de ser dos objetos de conhecimento, considerando a pluralidade de vozes, visões de mundo e perspectivas epistemológicas; desenvolver com os estudantes relações dialógicas e mutuamente pedagógicas; assumir a construção de conhecimento de forma relacional, em que a totalidade se constitui não da soma das partes, mas, sim, da inter-relação dinâmica e contraditória entre elas; ter em conta o caráter intertransdisciplinar do conhecimento; considerar a politicidade da prática educativa, que possibilita ao educador que se declara crítico, sem temor, explicitar que em suas práticas incidem sonhos em prol de sociedades mais justas, diversas e solidárias.

Ao dialogar com os professores sobre suas práticas, buscaremos nesta pesquisa encontrar algumas das razões que impedem ou permitem florescer o “ser mais” [termo que desenvolveremos mais adiante, no Capítulo 2, item 2.3.2] de docentes e discentes, certos de que a mudança da prática e dos condicionamentos que a determinam é possível, o que não significa que seja uma tarefa fácil.

Assim, com grande relevância da proposta de pesquisa nesse âmbito, diante de experiências concretas em sala de aula, a escolha se motivou por entender que é preciso partilhar e inspirar a prática docente. Indiscutivelmente, grande parte dos docentes leva consigo a intenção de melhorar atitudes em aula, busca qualidade em uma reflexão mais voltada às realidades que experimentam (Perissé, 2017).

Ressalto que essa intenção se fortifica não só com a experiência vivenciada há mais de duas décadas na Educação Básica, mas também com inúmeros argumentos científicos, outras pesquisas e produções já realizadas.

Tal relevância se apresenta a fim de defender a necessidade de estimular o pensar na vida escolar por completo, incluindo nesse rol o ensino de Língua Inglesa, visualizando não apenas a dimensão da formação técnica, mas também como instrumento possível no auxílio da formação de alunos protagonistas e reflexivos, em uma perspectiva crítico-dialética, visto que aprendizagem de teorias acontecem ao mesmo tempo em que a prática é experimentada (Saul; Saul, 2018).

Segue-se a análise de propostas didáticas dos conteúdos da disciplina de Língua Inglesa, como os Relatos de Prática editados pela Rede de Ensino de São Paulo, na gestão Paulo Freire (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992), bem como desenvolvimentos de aulas com recurso didático específico (Amos; Prescher; Pasqualin, 2020), reconhecendo a importância e a viabilidade de uma utilização da abordagem crítica na aprendizagem de uma nova língua.

Ressalta-se, ainda, a previsão explícita na letra da lei de uma educação que conduza ao pleno desenvolvimento da pessoa, desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), com destaque específico para a oferta da Língua Inglesa (Brasil, 1996; 2018) no currículo do Ensino Fundamental.

Nesse entendimento, ainda se determinam, também no âmbito da legislação nacional, critérios específicos para a promoção integral e cidadã dos alunos, incluindo a aprendizagem de Língua Estrangeira (Brasil, 1998), determinando que o componente curricular da Língua Inglesa deve partir de uma perspectiva de educação linguística consciente, crítica e reflexiva, considerando-se, por essa razão, a aprendizagem desse idioma como um meio a propiciar o exercício da cidadania ativa (Brasil, 2018).

Conclui-se, assim, que faz total sentido a reflexão da prática docente voltada a um trabalho não apenas para compreensão oral e escrita de uma língua estrangeira, mas, indo além, trazendo aqui a luz da análise crítica, possibilitando fundados questionamentos, criando novos significados e atitudes diante da sociedade.

Destacamos, então, uma passagem riquíssima do diálogo transformado em livro, de autoria de Freire e Shor (2021, p.124-125), falando especificamente do aprendizado do Inglês em uma visão libertadora:

[...] o professor libertador trabalha com os estudantes, que devem obter um bom domínio do inglês padrão e de seu uso correto.

IRA: Você está dizendo que o inglês padrão é uma qualificação para o trabalho, uma habilidade social que os estudantes devem possuir? O educador libertador é obrigado a ensinar o uso correto da língua?

PAULO: Sim, o professor libertador tem que saber isso, ou ver o problema da linguagem dessa forma. O chamado “padrão” é um conceito profundamente ideológico, mas é necessário ensinar a sua utilização enquanto se criticam, também, suas implicações políticas. Agora, a questão é a seguinte: sabendo de tudo isso, terá o professor libertador o direito de não ensinar as formas padronizadas? Terá o direito de dizer: “Sou um revolucionário, portanto, eu não ensino o ‘bom’ inglês?” Não. Do meu ponto de vista, o educador deverá tornar possível o domínio, pelos estudantes, do inglês padrão, mas – e aqui está a grande diferença entre ele e outro professor reacionário – enquanto o professor tradicional ensina as regras do inglês de primeira (rindo), ele acentua a dominação dos estudantes pela ideologia elitista, que está inserida nessas regras. O professor libertador lhes ensina a forma padronizada, para que possam sobreviver, discutindo com eles todos os ingredientes ideológicos dessa ingrata tarefa.

Partindo de um olhar a tais perspectivas, pretendeu-se formular a pesquisa e promover a inter-relação de conceitos, teorias e práticas, em uma triangulação de análise, focando sujeitos envolvidos, políticas (legislação em vigor) e documentos (propostas didáticas) que norteiam o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa.

O estudo em questão tem como objeto de pesquisa práticas educativas no contexto do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa na Educação Básica, com um recorte no segmento anos finais do Ensino Fundamental.

Com um foco específico, a pesquisa se debruça sobre um recorte particular desse cenário multifacetado, buscando compreender como uma abordagem problematizadora pode potencializar tais práticas, apesar dos desafios e obstáculos que podem surgir nesse contexto.

Então, reiteramos que a presente pesquisa tem pretensão de produzir conhecimento a partir de relatos de práticas em sala de aula de professores de Língua Inglesa atuantes na Educação Básica e, assim, contribuir para fortalecer práticas pedagógicas que respondam às necessidades de uma formação integral, valorizando, com a dimensão técnica, a dimensão crítica, socialmente consciente e responsável.

Ainda, mostrar a possibilidade de atuação docente a fim de desenvolver o engajamento comunicativo dos alunos, e não apenas a exploração dos aspectos léxico-gramaticais do idioma, em uma perspectiva crítico-emancipatória, baseada em análises de práticas inspiradas em material didático produzido específico e estando em contato direto com autores que demonstram a produção de um trabalho que apresenta um olhar aos indivíduos como sujeito do processo (Amos; Prescher; Pasqualin, 2020).

Destaca-se a possibilidade de verificar a disponibilidade e viabilidade da utilização da abordagem da Pedagogia Crítica no ensino de Inglês a partir da visão de professores em sua prática docente, em uma perspectiva da transformação social.

Assim, construímos como objetivo geral: identificar e compreender os limites e as possibilidades para o desenvolvimento de práticas educativas que possam ter um caráter crítico e compromisso com a humanização no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Por conseguinte, elencamos os objetivos específicos desta dissertação:

- contextualizar historicamente o ensino de Língua Inglesa no Brasil;
- contextualizar o ensino de Língua Inglesa na legislação nacional em vigor;
- identificar indícios de princípios da Educação Crítica em práticas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental;
- analisar obstáculos e elementos que potencializam o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, à luz da pedagogia problematizadora de Paulo Freire.

Importante ressaltar que esta pesquisa se aproxima do conceito e do paradigma indiciário, proposto por Ginzburg (1986), ao buscar e revelar indícios nas propostas apresentadas. A abordagem indiciária permite uma investigação profunda e

detalhada, capaz de identificar e interpretar práticas problematizadoras que de outra forma poderiam passar despercebidas.

Finalizamos esta primeira parte introdutória anunciando que usar a linguagem é se mostrar no mundo, contudo não é suficiente. É preciso dar atenção à forma. A maneira errada pode produzir um amargor que não se adoça mais. O como se faz, a rigorosidade metodológica é importante em todo o processo, sendo um quesito precioso e que deve ser valorizado. Caminhamos nessa busca nas páginas seguintes.

Um brevíssimo olhar para a prática educativa no contexto atual

Diante da diversidade de escolas em que os professores, sujeitos desta pesquisa, atuam, e para fins de manutenção do sigilo e identificação dos participantes, trataremos como cenário de contextualização alguns dados oficiais que buscam dar transparência à situação das escolas no País como um todo.

Usamos como base de análise a última Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis – tradução de *Teaching and Learning International Survey*), datada do ano de 2018, com as estatísticas publicadas em primeiro volume em 2019 e segundo volume em 2020.

A Talis trata-se de uma pesquisa sobre ensino-aprendizagem realizada em vários países pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, fica a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

A intenção desta breve análise e apresentação neste momento é traçar um sintético panorama sobre o ensino-aprendizagem no Brasil, pois esta pesquisa, de nível internacional, apresenta-se tendo como objetivo avaliar não só o ambiente escolar (clima escolar, desenvolvimento profissional, liderança escolar, gestão, entre outros), mas também as condições de trabalho de professores e diretores escolares, os quais, por meio desta pesquisa direta, acabam por partilhar suas percepções sobre tais assuntos que envolvem o espaço da escola.

A publicidade desta pesquisa justifica ser uma ferramenta que pode trazer contribuições na análise da Educação e o desenvolvimento de políticas educacionais. Entretanto, apesar de a Talis fornecer dados valiosos sobre a Educação, importante pontuar a natureza da OCDE: uma organização composta principalmente por países

desenvolvidos e, muitas vezes, suas recomendações e políticas educacionais refletem contextos e prioridades que podem não se alinhar completamente com a realidade de países em desenvolvimento, como o Brasil.

Retornando ao documento, de acordo com suas informações, muitos professores brasileiros percebem um clima escolar desfavorável, marcado por desafios disciplinares e falta de recursos. Há um sentimento generalizado de que as condições de trabalho não são ideais, afetando diretamente a qualidade do ensino e o bem-estar dos profissionais da Educação.

Ainda, é pontuado que a participação em programas de desenvolvimento profissional é uma necessidade constante. Entretanto, os dados indicam que as oportunidades são limitadas e muitas vezes não atendem às necessidades específicas dos professores, apontando, sem dúvida, para uma lacuna significativa na formação continuada, crucial para a melhoria da prática pedagógica.

Questões de infraestrutura, como condições adequadas de iluminação e ventilação nas salas de aula, e referentes a recursos materiais também são pontos sensíveis. Muitas escolas relatam a falta de recursos básicos, como livros didáticos atualizados, material de papelaria, equipamentos tecnológicos adequados.

Gatti (2019, p. 306), diante de um amplo estudo sobre o tema, também enfatiza:

[...] a maior precisão na coleta de dados sobre os professores e o exercício docente não tem sido devidamente acompanhada da projeção das demandas de profissionais habilitados nas diferentes áreas e etapas do sistema escolar, articulada à consideração das mudanças no perfil de crescimento demográfico da população. Isso seria importante para melhor direcionamento de políticas de incentivo em que o orçamento público é comprometido.

Alguns dados relevantes da pesquisa com relação aos docentes brasileiros:

- idade média: 42 anos;
- cerca de 23% têm 50 anos ou mais – indicando que o País precisará renovar cerca de um quarto de sua força de trabalho docente na próxima década;
- 69% são mulheres, um indicativo da feminização do magistério (Costa, 2010), fenômeno historicamente relacionado à desvalorização salarial e às condições de trabalho na Educação Básica. Além disso, essa predominância feminina

reflete desigualdades de gênero no mercado de trabalho, muitas vezes resultando em sobrecarga doméstica e na menor representatividade em cargos de liderança educacional.

No tocante às relações entre os sujeitos atuantes nas escolas, observa-se uma coexistência de aspectos positivos e desafiadores, conforme os dados a seguir:

- relações entre alunos e professores são positivas: 94% dos professores brasileiros concordam que há boa relação entre eles e seus alunos;
- 28% dos diretores relatam atos frequentes de intimidação/*bullying* entre alunos.

Quando o tema se volta ao cotidiano em sala de aula, alguns destaques:

- 87% dos professores frequentemente acalmam alunos disruptivos, no tocante à disciplina na gestão de sala de aula;
- 40% dos professores no Brasil frequentemente pedem aos alunos que decidam sobre procedimentos para resolver tarefas complexas;
- 67% é o tempo dedicado ao ensino-aprendizagem em sala de aula no Brasil.

Quanto às análises referentes ao desenvolvimento profissional dos docentes, elencamos mais alguns pontos:

- 83% dos professores no Brasil receberam instrução na formação inicial sobre conteúdo, pedagogia e prática de sala de aula;
- 87% dos professores participam de treinamento profissional, participando de pelo menos uma atividade de desenvolvimento profissional no ano;
- 82% relatam que o treinamento recebido impactou positivamente nas práticas.

Entretanto, reforçando o que comentamos anteriormente, as diretrizes e os padrões sugeridos pela OCDE podem não ser totalmente aplicáveis ao contexto brasileiro. As políticas educacionais propostas frequentemente partem de uma visão de mundo e um conjunto de valores que não consideram adequadamente as particularidades socioeconômicas e culturais do País.

Dessa forma, com o foco da OCDE em avaliações padronizadas e competitividade, o currículo corre sério risco de ser altamente estreitado, relevando-

se a importância excessiva em resultados de testes, deixando em segundo plano ou até mesmo varrendo a ideia de desenvolvimento integral do sujeito dentro de um processo de ensino-aprendizagem inclusivo, realmente humanizador.

Assim, importante ressaltar que a Talis fornece sim dados importantes sobre o estado da Educação no Brasil, entretanto a análise destes e as eventuais políticas derivadas dessas informações necessitam ser adaptadas às realidades locais, por meio de uma reflexão crítica, levando-se em conta o contexto brasileiro.

Por fim, seguindo as conclusões de Gatti (2019, p. 255):

Complexa é a trama que nos oferecem os dados trazidos neste estudo, considerando, de um lado, os aspectos relativos ao trabalho dos professores, as características dos docentes, da formação em serviço e continuada – como elementos que compõem o cenário das atividades de ensino-aprendizagem nas escolas do país – e, de outro, as posturas normativas, as condições de formação e socioculturais dos licenciandos em diversas áreas, sinalizando perspectivas de futuro para a qualidade da educação. Não são poucos os desafios a superar nessa direção, sinalizados pelas análises realizadas.

Estudos correlatos

Parte do estudo buscou produções correlatas, com o objetivo de reconhecer e identificar percursos já trilhados e detectar contribuições para a pesquisa, não na busca por ineditismos, mas com intenção esperançosa. Buscamos na história a humanidade vinda do próprio humano, voltando os olhos para o futuro por vir, algo que ainda pode vir a ser, não satisfeito em aceitar o que apenas está.

Levando-se em conta que, em termos freireanos¹⁶, a esperança é ponto fulcral não só na Educação, mas também no próprio percurso da vida humana e dela advém a força motivadora na busca da libertação e emancipação, partilharemos a descrição a seguir.

Assim, o estudo em questão deu-se nesse intuito, com pesquisas relacionadas ao tema que abordamos aqui e que já foram realizadas por outros pesquisadores, com

¹⁶ O uso deliberado do adjetivo freireano e flexões, assumido neste texto e em produções relacionadas à Cátedra Paulo Freire da UniSantos, é uma questão de preferência, pela compreensão de que a manutenção da grafia integral do sobrenome do autor destaca com maior vigor a procedência das produções: a matriz de pensamento de Paulo Freire. Em alguns redutos acadêmicos significativos, como a Cátedra Paulo Freire da PUC-SP, adotou-se, pois, o seguinte critério: à ortografia original do antropônimo foi acrescentado o sufixo ano, resultando no adjetivo freireano.

o objetivo de nos trazer mais uma base teórica para a presente dissertação, demonstrando também a relevância do tema escolhido.

Por meio de tais estudos correlatos, etapa importante na elaboração desta dissertação, procuramos identificar eventuais lacunas, detectar tendências e desenvolver novas perspectivas a serem abordadas em estudos além.

Tal pesquisa se deu na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), em alguns momentos: primeiro, à época da elaboração do Projeto de Pesquisa a ser apresentado no Processo Seletivo do Programa, em junho de 2022, quando a busca foi feita seguindo parâmetros de análise de palavras que se direcionavam ao tema detalhado no Projeto, destacando-se três produções também encontradas na pesquisa realizada a seguir.

Posteriormente, mediante orientação no Programa *Stricto Sensu*, a busca mais detalhada ocorreu novamente, em outubro de 2022, conectando alguns descritores representados por palavras e expressões-chave que envolvem o tema estudado.

O Quadro 1 traz um panorama de como se deu esta pesquisa:

Quadro 1 – Pesquisa dos estudos correlatos

Descritor 1	Descritor 2	Descritor 3	Resultados	Exclusão 1 (títulos)	Exclusão 2 (resumos)
“prática educativa”	“Língua Inglesa”	X	156	6	1
“prática educativa crítica”	“Língua Inglesa”	X	44	5	1
“ensino-aprendizagem”	“Língua Inglesa”	“Pedagogia Crítica”	9	3	1
“ensino da Língua Inglesa”	“perspectiva crítica”	X	1		1
“Língua Inglesa”	“Pedagogia Crítica”	X	31	10	2*

* Trabalhos já apresentados em resultados de pesquisas anteriores

Fonte: elaborado pela autora para fins deste estudo com base na pesquisa feita na BDTD.

Conforme apresentado, a investigação ocorreu com os descritores “prática educativa” e “língua inglesa”, encontrando-se 156 resultados. Então, usamos como

primeiro critério de exclusão a leitura dos títulos, reduzindo-se a seis os trabalhos que aparentavam trazer alguma relação com o tema. Seguimos à leitura dos resumos, como segundo critério de exclusão, verificando a relação com o problema a ser trabalhado na presente pesquisa.

Novas pesquisas, com outros descritores, foram feitas, observando os mesmos critérios de exclusão antes elencados, o que resultou:

- Descritores: “prática educativa crítica” e “Língua Inglesa”: 44 resultados, passando a 5 após a leitura dos títulos completos.
- Descritores: “ensino aprendizagem” + “Língua Inglesa” + “Pedagogia Crítica” – 9 resultados iniciais, restando 3.
- Descritores: “ensino da Língua Inglesa” e “perspectiva crítica” – 1 resultado, inclusive pesquisa bem qualificada, que contribuiu para este estudo e será comentada a seguir.

Nova busca, na mesma base de dados, realizada em novembro de 2022, outros descritores: “Língua Inglesa” e “Pedagogia Crítica”. Aqui, 31 trabalhos indicados, limitados a 10 após a leitura dos títulos, reduzindo-se a 2 após a leitura dos resumos.

Selecionados quatro trabalhos por apresentarem uma abordagem mais próxima a esta pesquisa e, assim, material teórico auxiliar, detalhados no Quadro 2:

Quadro 2 – Estudos correlatos selecionados

TÍTULO	AUTOR / AUTORA	PESQUISA	ANO
O ensino da Língua Inglesa e a construção do espaço público para a aprendizagem e o exercício da cidadania: reflexões sobre uma experiência utópica	Rosangela Pezente	Dissertação	2006
Ensino crítico de Inglês na escola pública: para além dos muros da escola	Suely Ana Ribeiro	Tese	2013
Inglês como língua estrangeira e a pedagogia crítica: repensando o ensino e a aprendizagem no século XXI	Vitalino Garcia Oliveira	Dissertação	2015
Inglês como língua do mundo: um olhar sobre a escola pública baiana	Roberta Pereira Peixoto	Tese	2018

Fonte: elaborado pela autora para fins deste estudo com base na pesquisa feita na BDTD.

Assim, a dissertação intitulada *O ensino da Língua Inglesa e a construção do espaço público para a aprendizagem e o exercício da cidadania: reflexões sobre uma*

experiência utópica, de Pezente (2006), traz um estudo que direciona o olhar à valorização da dimensão humana na construção de indivíduos conscientes e críticos, com aporte teórico em Paulo Freire, trazendo também ao grupo teorias de John Dewey e Henry Giroux, defendendo o ideal da Educação como possibilidade de emancipação do indivíduo.

A autora caminha na pesquisa focando a especialidade dos estudos das linguagens, por meio da análise de práticas em aulas da disciplina de Língua Inglesa em escolas de Educação Básica, indicando a potencialidade de meios que viabilizam modelos dialógicos e emancipadores de Educação.

Seguindo a análise, Ribeiro (2013), com o título *Ensino crítico de Inglês na escola pública: para além dos muros da escola*, investiga o ensino de Língua Inglesa aportado em uma perspectiva crítica e reflexiva. A pesquisadora desenvolve uma análise, em uma perspectiva qualitativa, da realidade de uma escola pública municipal, buscando desvelar condições sócio-históricas que envolvem as práticas sociais, com o intuito de mudanças em prol do bem comum. Os estudos da Pedagogia Crítica iluminam a pesquisa, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem como atividade essencialmente política e, dessa forma, envolvendo-se com a problematização do saber, com a construção de um diálogo crítico e afirmativo.

Ainda, fundamentam esta pesquisa vários estudos em Linguística Aplicada Crítica. Leva-se em conta o caráter político das práticas de linguagem e tem por base de referência teórica autores como Moita Lopes e outros que confirmam sua tese e também referenciados no presente estudo, a citar: Kanavilil Rajagopalan e Alastair Pennycook.

Salienta, além disso, a percepção de que a problematização de questões do cotidiano social nas aulas da disciplina em análise pode se tornar um canal não só de desenvolvimento do conhecimento linguístico, mas também ultrapassar o ambiente da escola. Assim, tem o poder de se tornar um reforço capaz de contribuir para o fortalecimento do grupo social e para a constituição das identidades e emancipação dos sujeitos.

Explorando a pesquisa investigativa de Oliveira (2015), intitulada *Inglês como língua estrangeira e a pedagogia crítica: repensando o ensino e a aprendizagem no século XXI*, identificamos que traz também o aporte teórico da Pedagogia Crítica,

fundamentado no ensino de Língua Inglesa como um ato ético e político. Anuncia a aprendizagem dessa língua como meio para transformar a sociedade contemporânea, que se apresenta injusta e desigual, podendo se tornar mais humana e ética, superando preconceitos.

Ainda, o estudo aponta aspectos que analisam a formação inicial e continuada do professor e, mais, percepções de docentes da rede municipal com relação ao ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Fundamenta-se em diversos autores já citados nos estudos supracitados, com a inclusão nesse rol de Michael Apple, no que tange à análise da finalidade de uma língua, e Pennycook, o qual realça seu olhar de estudo às relações de poder existentes no ensino de Línguas Estrangeiras.

Por fim, em *Inglês como língua do mundo: um olhar sobre a escola pública baiana*, de Peixoto (2018), a contribuição da pesquisa vem ao dedicar-se ao estudo da comunicação em encontros multiculturais, efetivada mediante o uso do Inglês e como essa representação se apresenta em salas de aulas, analisando a atuação de professores de Língua Inglesa da Educação Básica. A tese debruça-se sobre o estudo das práticas pedagógicas que levem em conta não apenas o conhecimento formal da Língua Inglesa, mas também a conquista de emancipação a partir do domínio dessa língua. Suporta sua pesquisa em autores associados a uma abordagem de ensino com perspectivas críticas, como Henry Giroux, Ira Shor e, principalmente, Paulo Freire.

O pesquisador acaba por elencar fundamentos teóricos que contextualizam o processo de expansão da língua, aspectos pedagógicos e formação de professores, com conceitos da Pedagogia Crítica e investigações no campo da Linguística Aplicada.

Ao finalizar essa análise de trabalhos correlatos, voltando-se, por fim, a Freire, quando declara que a esperança não é algo passivo, não é apenas um sentimento de fé de que algo aconteça, mas sim um compromisso ativo com o futuro e com o desejo de mudança, aqui caminhamos. Na construção dialógica com os demais pesquisadores neste momento elencados e estudados, envolvidos pela reflexão crítica e ação consciente, continuamos nosso trabalho de pesquisa a fim de anunciar outras diversas possibilidades de emancipação dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Organização da Dissertação

Esta dissertação, assim, segue uma estrutura composta por sete seções, cada qual dedicada a uma etapa específica do estudo. Partindo da apresentação inicial: *Hello, it's me* – Ponto de Partida. Seguindo à tradução da estrofe oi, sou eu, esta seção traz uma breve narrativa da trajetória da pesquisadora, um anúncio do caminho por vir.

Na presente seção, Primeiros Passos – *Should I stay or should I go*, em português, devo ficar ou devo ir, representa o instante da decisão inicial. Aqui realizamos a parte introdutória do estudo, relacionando a temática no contexto geral e a intenção de iniciar a busca das perguntas inaugurais. Seguimos abordando o problema que envolve o tema, bem como a justificativa dele, apresentando o objeto de pesquisa e os objetivos geral e específicos. Também incluímos uma revisão de estudos correlatos. Finalizamos com a presente exposição da estrutura geral do texto.

A apresentação do Capítulo 1, *I still haven't found what I'm looking for* – Panorama Nacional, traz o título da canção que pode ser traduzido como: eu ainda não encontrei o que estou procurando. Aqui, voltamo-nos ao momento da busca do ainda não encontrado. Percorre brevemente uma linha do tempo que aborda o histórico do ensino de Língua Inglesa no Brasil, bem como um sintético quadro das disposições legais em vigor, em âmbito nacional, que envolvem o ensino da disciplina em questão.

O Capítulo 2, *Is this the real life? Is this just fantasy?* – Referencial Teórico, traz a estrofe que em português traduz-se: esta é a vida real? Isto é apenas fantasia? Apresentamos a teoria que entendemos alicerçar a análise dos dados obtidos. A base teórica para o olhar à prática, ao real, que é vivenciado, não apenas imaginado. Assim, adentramos a discussão dos principais conceitos e elementos estudados. Nessa seção, tendo como espinha dorsal a Pedagogia de Paulo Freire e demais teóricos que com ele conversam, em sintonia de princípios, direcionamos nossa atenção para temas como currículo, ensino-aprendizagem, prática pedagógica, condicionantes da educação. Ainda, nesse capítulo, elaboramos uma trama conceitual freireana (Saul; Saul, 2018), com foco na prática educativa dialógica.

Seguindo para o Capítulo 3, Trajetórias na Construção da Pesquisa – *Get up, stand up*, levante-se, resista! O título dessa canção nos remete ao momento a ser

descrito: a movimentação, por assim dizer, da pesquisa. Apresentamos a descrição detalhada dos percursos metodológicos delineados e seguidos. Envolve uma explanação da metodologia empregada, a caracterização do contexto de pesquisa e dos sujeitos envolvidos, bem como a apresentação dos instrumentos e procedimentos de coleta e geração de dados.

Enfim, no Capítulo 4, *We're halfway there* – Desvendando as nuances das práticas, na tradução literal da passagem, estamos na metade do caminho, na intenção de chegada na meta inaugural e vamos concentrar nossa atenção na análise dos dados coletados. Destacamos as respostas obtidas por meio de questionários exploratórios e entrevistas semiestruturadas, pautadas pelo referencial teórico de sustentação. Os dados, categorizados em eixos, com base em critérios de aderência, divergência e contradição em relação à questão central da pesquisa, envolvendo as práticas analisadas, seus limites, desafios e possibilidades, além de indícios de práticas recorrentes ou ausentes.

Finalizamos apresentando as Considerações Finais – *Here comes the sun*, aí vem o sol, a luz final que chegará, quando recapitulamos a questão e os objetivos da pesquisa, em uma síntese dos principais achados do estudo, além de discutir algumas implicações da Educação Crítica para a prática educativa no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no âmbito da Escola Básica. Também abordamos as limitações da pesquisa e sugerimos direções para futuras investigações, entendendo que não há uma conclusão, um encerramento definitivo, pois o conhecimento é um processo contínuo, sempre aberto a novas interpretações e descobertas.

No encerramento do texto, são fornecidos as referências bibliográficas e os apêndices que completam o estudo.

1 I STILL HAVEN'T FOUND WHAT I'M LOOKING FOR

PANORAMA NACIONAL

*“a humanização em processo [...] é práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”
(Freire, 2022, p. 93).*

No percorrer deste estudo, chegamos ao presente capítulo, sem ainda encontrar o que estamos procurando, conforme o verso da música supracitado propõe.

Como um desenho de suporte para tal investigação, temos a intenção de, neste momento, fornecer, como forma de ilustrar e basear nosso cenário, um breve contorno do histórico do ensino da Língua Inglesa no Brasil e da legislação vigente em âmbito nacional.

Importante ressaltar que, embora tais temas não sejam o foco central desta pesquisa, sua abordagem é crucial para compreender o pano de fundo que molda a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do Inglês como língua estrangeira em nosso país.

Logo, a intenção deste capítulo não se dirige a uma análise complexa de tais aspectos, que, indiscutivelmente, também são de extrema importância, ainda mais por serem frequentemente objetos de intensos debates e reflexões acadêmicas.

Elencamos como objetivo da pesquisa o olhar às práticas docentes e, assim, neste momento, reforçamos: a intenção é traçar um panorama geral para situar a pesquisa no contexto amplo do sistema educacional brasileiro, reconhecendo as influências históricas e legais que moldaram e continuam a influenciar a prática docente que está acontecendo agora nas salas de aula ao redor do país.

Essa perspectiva proporcionará uma base para a compreensão de muitas dinâmicas e relevantes desafios enfrentados pelos professores de Inglês no Brasil, no intuito de destacar a importância de uma abordagem crítica e reflexiva no desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes, conforme pretendemos desenvolver nos capítulos que virão.

1.1 Ensino da Língua Inglesa no Brasil – breve percorrer histórico

Atualmente, no Brasil, o ensino da Língua Inglesa, conforme legislação em vigor, é obrigatório nas escolas de Educação Básica a partir do sexto ano do Ensino Fundamental (Brasil, 2018). Entretanto, é sabido que muitas instituições e redes de ensino oferecem aulas de Inglês desde a Educação Infantil, como forma de introdução à língua estrangeira.

Pode-se aqui surgir o questionamento do porquê dessa língua, visto que, quando usamos a expressão “estrangeiro”, somos remetidos a origens de países por muitas vezes colonizadores e dominantes. Ainda, reflexões acerca da qualidade de representatividade de um povo por meio de sua língua, deixar-se envolver-se com a obrigatoriedade de uma língua não nacional e, mais, uma língua que traz características tão marcantes referentes à história imperialista e poderosa no cenário mundial.

Bem, esse aspecto não é tão simples, nem mesmo surgiu há pouco. Algumas análises serão feitas quando tratarmos logo mais sobre a legislação e alguns outros pontos deixaremos em breves comentários, amparados por outros estudos já realizados, visto que o enfoque deste trabalho são as práticas dos professores que lecionam Língua Inglesa, com a intenção de buscar indícios de práticas alinhadas ou não a uma Pedagogia Crítica.

Desse modo, Fonseca (2017, p. 30), no corpo de seu trabalho, já havia contextualizado tal ponto de discussão em um painel histórico, voltando-se à época da vinda da família real para o Brasil:

[...] no contexto brasileiro, a aprendizagem do inglês passou a ser uma necessidade na época em que a corte portuguesa se instalou no Brasil. Para evitar um conflito direto com a França, que ordenou o fechamento dos portos europeus aos navios ingleses, D. João VI decide fugir para o Brasil com o apoio da Inglaterra, que escoltou o navio que trazia a Realeza ao país. Em troca, os ingleses exigiram privilégios comerciais na colônia. Com essa mudança, conseguiram estabelecer casas comerciais no país e passaram a ter grande controle sobre o comércio e o capital financeiro. Para conter os ânimos nacionalistas que protestavam contra o amplo domínio inglês, as companhias inglesas começaram a oferecer empregos para brasileiros. Um dos pré-requisitos era que estes falassem em inglês, o que gerou a primeira demanda pela língua e provavelmente estimulou o surgimento de professores desse idioma.

Identificamos, então, já nesse momento da história brasileira, o estímulo e, por conseguinte, a necessidade de professores de tal idioma, o qual, ainda segundo

Fonseca (2017), no início do século XIX, teve seu ensino formalizado como língua estrangeira no Brasil.

Ademais, nesse ponto, vale lembrar que essa institucionalização de estudo de uma língua estrangeira no cenário nacional não é algo novo, apenas readaptado. Verifica-se essa afirmação com a própria denominação do componente curricular em muitos documentos oficiais como Língua Estrangeira Moderna, tomando aos poucos o lugar de outros idiomas, o latim, por exemplo.

Ainda, a denominação de língua moderna a ser ensinada nas escolas brasileiras, a uma época pretérita, não englobava apenas o Inglês, mas também o Francês, o qual começava a apresentar certo declínio na metade do século passado.

Gomes (2019, p. 103) retrata o cenário brasileiro nesse período, especificamente na década de 1930:

No tocante às línguas, embora o americanismo fosse questionado e, por vezes, criticado até em sambas, os anos 30 viveram uma mudança de paradigma no mínimo interessante e extremamente favorável para a guinada da Língua Inglesa, com a ascensão dos Estados Unidos como ideal de modernização [...] o Inglês havia de se tornar uma língua mais *cool* que o Francês. E isso muito se deve às ações do Birô Interamericano.

E continua enunciando tal entidade:

Com a eclosão da II Guerra Mundial, a preocupação norte-americana com os demais países do continente americano tornou-se mais urgente [...] O Birô Interamericano tinha o jovem Nelson Rockefeller à frente, com o objetivo de coordenar as ações norte-americanas no que diz respeito às esferas econômicas e culturais na América Latina. Sob o pretexto de promover a cooperação interamericana e a união do hemisfério, os objetivos reais eram consolidar os Estados Unidos como potência mundial e impedir o avanço do Eixo nas Américas (Gomes, 2019, p. 104).

Gomes (2019, p. 131), enfim, aduz:

A relação entre o americanismo e o antiamericanismo pode ser representada, de forma metafórica, como um cabo de guerra, no qual as duas forças antagônicas duelam constantemente, e sensações pró e contra à influência e ao poderio norte-americano são acomodadas e reacomodadas diariamente, de modo que, mesmo em situações em que o antiamericanismo está presente, as práticas estadunidenses podem ser estabelecidas e consolidadas. A expansão do ensino de Inglês no Brasil está diretamente relacionada às questões de americanismo e antiamericanismo, embora este não tenha conseguido frear as ações americanistas em terras brasileiras. Para que essa dualidade possa ser melhor compreendida, é necessário investigar as ações de Washington, no Brasil, intensificadas pela política da Boa Vizinhança.

Vemos, assim, que a expansão da língua é algo com raízes muito mais antigas e que envolve múltiplos fatores que não se encontram contemplados pela intenção de recorte desta pesquisa.

Entretanto, para fins ilustrativos, neste trilha da história, podemos fazer uma panorâmica por esse período pós-II Guerra Mundial até momentos derradeiros do século XX, período às vésperas de nossa contemporaneidade.

A continuidade do ensino da Língua Inglesa nas escolas brasileiras ao longo do século XX foi marcada por uma série de transformações e influências, sempre como um reflexo das mudanças sociais, políticas e econômicas que o País experimentou durante esse período e que sabemos que foram muitas e diversificadas.

Contextos históricos específicos, como o período de industrialização e urbanização acelerada, impulsionado principalmente pelo governo de Getúlio Vargas, pode ser pontuado. Tal período de modernização econômica criou uma demanda crescente por profissionais com habilidades em línguas estrangeiras, incluindo o Inglês. Isso resultou em um aumento no interesse pelo ensino da Língua Inglesa nas escolas, especialmente nas instituições de ensino técnico e profissionalizante. Esse enfoque tecnicista visava preparar os jovens para as demandas do mercado de trabalho em expansão (Gomes, 2019).

Caminhando em passos mais largos no contexto histórico brasileiro, chegamos à década de 1960, quando o Brasil foi palco de um golpe militar que resultou em um governo autoritário, perdurando até meados dos anos 1980. E não se pode negar que esse período também teve um impacto significativo no ensino de línguas estrangeiras, incluindo o Inglês. O regime ditatorial militar enfatizava a necessidade de “defesa e segurança nacional”, e isso refletiu no currículo escolar. Assim, o Inglês deparou-se com uma total falta de empenho e comprometimento por parte das autoridades governamentais. Justifica-se tal postura por meio de outro *slogan* diretamente relacionado ao contexto histórico da época, que demandava dos cidadãos uma lealdade inquestionável e acrítica ao regime militar: “Brasil, ame-o ou deixe-o” (Gomes, 2019).

Ainda, ao caminhar pela metade final do século XX, após a abertura, ainda que com respiros de novos ares democráticos, identificamos no Brasil o fortalecimento das influências de tendências educacionais globais e crescente hegemonia cultural dos

Estados Unidos. A cultura *pop* americana, incluindo a música, o cinema e a televisão, desempenhou um papel decisivo na popularização do Inglês entre os jovens brasileiros, em uma verdadeira curva ascendente durante muitas décadas do século XX.

Seguindo a rota do tempo, nos anos 1990, o ensino da Língua Inglesa na Educação brasileira passou por mudanças significativas que refletiram o contexto socioeconômico e político da época, como o processo de abertura econômica e globalização. Com isso, a influência do neoliberalismo ganhou destaque à medida que o País buscava se integrar à economia global.

Nesse contexto, houve um aumento na demanda por habilidades em Inglês, muitas vezes associadas à busca por empregos e ao acesso a recursos culturais estrangeiros. Tais mudanças, por sua vez, tiveram implicações nos discursos pedagógicos, moldando o ensino da Língua Inglesa de acordo com as necessidades do mercado, em detrimento de uma abordagem mais ampla que considerasse a formação cidadã dos aprendizes, culminando na edição dos Parâmetros Nacionais Curriculares nos anos finais dessa década.

Ainda, é possível fazer uma análise histórica do componente curricular por um viés das teorias da aprendizagem, como aponta Emílio (2008), ao destacar o impacto significativo de tais teorias, alinhadas à linguística e psicologia, na prática do ensino ao longo das décadas, além de ressaltar a importância da discussão sobre o tratamento das questões relacionadas ao ensino de língua estrangeira nos documentos oficiais em contraposição ao surgimento de novas teorias de ensino-aprendizagem no contexto histórico mundial e que acabaram por repercutir no panorama nacional durante esse caminhar pelo passado.

Enfim, o histórico do ensino da Língua Inglesa nas escolas brasileiras foi moldado por uma combinação de fatores, com fortes elementos tecnicistas e uma ênfase na utilidade prática da língua e que pode ser analisado por diversos prismas no âmbito das áreas de estudo que envolvem a Educação.

Após este breve desenho no cenário histórico da disciplina, voltamo-nos ao ânimo inicial deste estudo, a busca em analisar o painel atual do ensino na Educação Básica. E aqui se encontra um grande número de profissionais que diariamente estão em sala de aula, ministrando a disciplina de Língua Inglesa, presente em todos os

currículos de redes públicas ou privadas pelo País. Interessamo-nos em ajustar o foco de pesquisa às possibilidades, obstáculos e desafios nessa atuação docente.

Dessarte, ao refletirmos, pousando o olhar na vivência real das salas de aula na atualidade, ancoramo-nos em Pennycook (1998) e Rajagopalan (2003), teóricos da área da Linguística, na esteira da Pedagogia Crítica, sobre a qual comentaremos mais detalhadamente em momento posterior. Esses autores se interessam pela sala de aula como um espaço de produção e reprodução de conhecimentos e, ao mesmo tempo, como reflexo das contradições e tensões que emergem da realidade que vive além dessa delimitação.

Para creditar a valorização da disciplina como conteúdo positivo a ser ministrado na escola, destacamos afirmações de Rajagopalan (2003), que discorre que é preciso analisar a identidade linguística na atual realidade, onde o mundo globalizado existe, independentemente de nossa vontade, ou seja, não podemos negá-lo. E ainda completa, explicitamente, diante dessa realidade, a necessidade de “investir cada vez mais nas estratégias de *‘empowerment’* – providenciar melhores condições para enfrentar o adversário em seu terreno, em vez de se esconder por trás de uma muralha de autoisolamento” (Rajagopalan, 2003, p. 61).

Atualmente, não se podem negar a rapidez, a facilidade e a realidade de uma comunicação global, envolvendo vários seres, diversas culturas, diferentes idiomas, por conseguinte. Seguindo esse pensamento, entendemos como Rajagopalan que o ensino de qualquer outra língua, que não a materna, acaba sendo um ponto de destaque de uma construção de identidade redefinida (2003, p. 69).

O autor ainda afirma que “quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade [...] quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa” (Rajagopalan, 2003, p. 69).

Isso posto, entendemos que identidades nunca são, mas estão sendo e podem vir a ser. Há uma mudança viável nesse âmbito e ressaltamos aqui o perigo, em discurso pró-identidade nacional, da possibilidade de criação de um isolamento linguístico e partir para a construção de desigualdades imensuráveis.

Alinhando-se aos preceitos de Rajagopalan, compreendemos que a disciplina ministrada em sala de aula pode também atuar como instrumento de solidariedade e

transformação coletiva do mundo. A possibilidade de professores tentarem encontrar certo equilíbrio em suas práticas dentro de sala de aula, buscando um olhar crítico durante o processo de ensino-aprendizagem, pode ser algo factível, se assim se posicionarem.

Fonseca (2017, p. 47) também nos preenche ao afirmar que:

[...] uma visão da língua como sistema complexo, dinâmico, não-linear e aberto, possibilita uma emancipação do aprendiz. Nesse sentido, em vez dele ser visto como um mero 'hospedeiro' da língua de outrem, um não-nativo que comete erros e cujo objetivo é internalizar um sistema fechado, passa a ser visto em sua integralidade, como um usuário da língua com capacidade de inovar e expandir os sentidos desta.

Enfim, Brito (2017, p. 28) também, em sua pesquisa, faz-nos lembrar que “o grande desafio de uma concepção crítica de ensino está em reconhecer justamente as disparidades de poder dentro do próprio sistema escolar, e como a partir dele ser possível criar um ambiente mais equipolente”.

Voltando-se à linha do tempo do ensino de Língua Inglesa, chegando ao momento atual, identificamos que o Ministério da Educação estabelece as diretrizes gerais para o ensino de Inglês nas escolas (Brasil, 1996), porém há certo espaço deixado vago no que tange à implementação específica, podendo esta variar entre diferentes localidades e que vão se levar em conta vários fatores, como recursos disponíveis, qualidade do ensino, formação do corpo docente, características da comunidade onde está inserida.

Tratando-se de abordagens pedagógicas, há uma tendência crescente em direção a métodos mais comunicativos e interativos, nos quais o foco é a prática da língua em situações reais. Isso envolve atividades de conversação, discussões, jogos, projetos e uso de tecnologia para auxiliar no aprendizado.

É importante notar, no entanto, que, embora haja um avanço perceptível nessa direção, ele muitas vezes parece superficial. O ensino ainda carece de profundidade e significado, concentrando-se em cumprir padrões estabelecidos, em vez de abordar as necessidades reais dos alunos. É fundamental que o ensino se afaste da simples busca por uma educação formal sem espaço para criatividade e se aproxime de uma abordagem mais conectada com as demandas da vida real. O incentivo aos alunos em identificar suas próprias necessidades e reconhecer o que é genuinamente importante para seu desenvolvimento acaba por não ser prioridade.

Nesse sentido, trazendo uma fala contraditória, é possível identificar um foco instrumental, excessivo em conteúdo e em detrimento da comunicação real. Ainda, prevê uma abordagem comunicativa descolada do cotidiano discente, que não prepara adequadamente os alunos para se comunicarem em situações reais. Mais um item para se elencar nesse rol, a abordagem padronizada, desconsiderando as diversas necessidades e contextos dos alunos em diferentes regiões do Brasil e impedindo uma abordagem mais sensível e personalizada.

Neste momento, podemos levar luz àquele grupo de estudiosos e pesquisadores antes citados, os quais vêm se interessando por um ramo da Linguística, a Linguística Aplicada.

Retomamos Rajagopalan (2003, p. 70):

[...] o verdadeiro propósito do ensino de línguas estrangeiras é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e modos de pensar. Significa transformar-se em cidadãos do mundo. [...] é preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine.

Por fim, de extrema importância é, mais uma vez, salientar que acreditamos que o ensino de Inglês no Brasil ainda enfrenta desafios significativos, fatores que pretendemos identificar durante esta pesquisa.

Assim, nossa intenção é verificar, trazendo, na melhor expressão freireana, o anúncio esperançoso nessa linha do tempo do ensino da Língua Inglesa no Brasil, com a possibilidade de progressão gradual no que toca, com uma maior conscientização sobre língua, a uma visão crítica.

Ademais, há o intuito da busca em denunciar desafios a serem superados, no desejo maior de garantir um ensino de qualidade e acesso igualitário ao conhecimento a todos os estudantes, por todo o País.

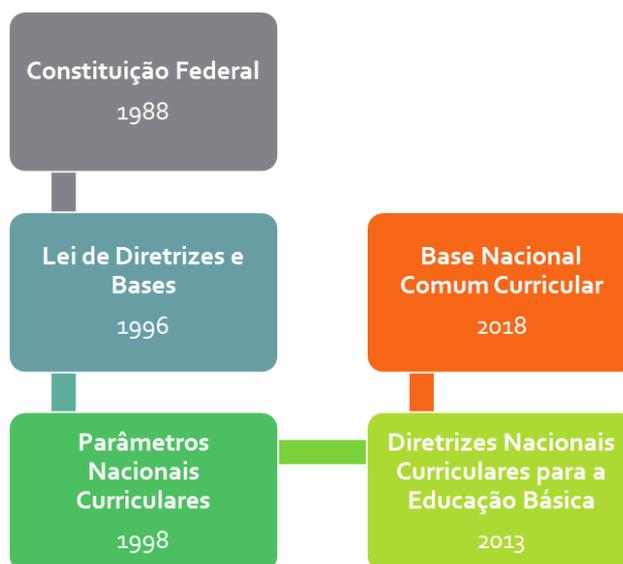
1.2 Legislação em vigor referente ao ensino de Língua inglesa na Educação Básica em âmbito nacional

Seguindo o desenho delineado para este capítulo, voltamo-nos neste momento à atualidade e, assim, vamos trazer uma análise que segue uma visão longilínea no tempo, de acordo com as legislações nacionais em vigor pertinentes a esta discussão, visto que todo o aparato legal é uma estrutura que envolve e influencia as práticas educacionais no cotidiano escolar do País.

Adotaremos uma sequência temporal e também hierárquica, em âmbito legal, partindo da lei maior que rege o País, a Constituição Federal de 1988, chegando à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o documento normativo colocado em vigor que define orientações pedagógicas que envolvem o ensino da Língua Inglesa.

Representamos essa sequência na Figura 1, com os respectivos comentários logo a seguir:

Figura 1 – Legislação nacional em vigor



Fonte: elaborado pela autora com base em dispositivos legais.

Entende-se que o desenvolvimento humano se dá por meio de uma interação dialética entre o indivíduo e o meio, o ambiente social e político no qual está inserido, somado às dimensões cultural e interpessoal, e que, em nossa sociedade, encontra-se num organograma legal específico.

Por essa razão, relevante realizar um apanhado de previsões legais que envolvem o ensino da Língua Inglesa na Educação Básica, desde a promulgação da Constituição Federal, que rege nosso Estado Democrático de Direito, passando pelas legislações específicas emanadas do Ministério da Educação, até o mais recente dispositivo que fundamenta a atual BNCC.

Mostra-se significativo demonstrar a importância da concepção que o professor tem a respeito de educação realista, em consonância com o contexto vivido por todos os atores do processo de ensino-aprendizagem. Apesar das críticas e recorrentes discussões geradas pelos documentos oficiais que orientam o currículo escolar

brasileiro, indubitavelmente tais determinações legais apresentam-se como um papel de relevância na definição das políticas de ensino-aprendizagem como um todo, em especial a ser analisado neste trabalho, na área de línguas.

Ainda, como bem explanou Cury (2002, p. 247):

Hoje, cresceu, enfim, a importância reconhecida da lei entre os educadores, porque como cidadãos, eles se deram conta de que, apesar de tudo, ela é um instrumento viável de luta porque com ela podem-se criar condições mais propícias não só para a democratização da educação, mas também para a socialização de gerações mais iguais e menos injustas.

Justifica-se, assim, a trilha legal a ser descrita e brevemente comentada a seguir, não deixando de pontuar algumas concisas análises críticas que a envolvem.

Retomamos o fim do século XIX, assim como Cury (2002, p. 253) relembra, para identificar o momento em que a Educação é tida como direito, explicitamente declarado no texto legal, com a certeza, desde sempre, de que essa determinação comumente esteve ligada ao jogo de forças sociais conflitantes em cada momento histórico. Entretanto, esse momento da pesquisa envolverá um comentário descritivo de fragmentos legais na linha do tempo desenhada anteriormente, não deixando de pontuar indícios críticos e relevantes que envolvam a discussão e a análise política da legislação em questão.

Iniciamos, assim, identificando que os objetivos que norteiam a prática pedagógica precedem de clareza e viabilidade, em uma tela em que o direito a um ensino de qualidade desenha-se, previsão explícita no corpo da Lei Magna (Brasil, 1988), na qual há a determinação de um que conduza a promoção humanística:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Clara a vertente da lei, determinando um alicerce jurídico de um Estado Democrático de Direito, assim como Cury (2002, p. 261) arremata: “[...] o direito à educação decorre de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano”. Indiscutivelmente a característica humanística e social aí se encontra. Em uma análise do contexto histórico, identifica-se a intenção do constituinte, adentrando em ares democráticos no cotidiano da nova realidade brasileira, de visualizar a criação de uma estrutura de base que propiciasse o desenrolar de uma nova sociedade.

Ainda, pertinente destacar as afirmações de Chauí (2021, p. 33), ao destacar que “um direito difere de uma necessidade ou carência e de um interesse”. Assim, Educação, elencada na Constituição Federal brasileira como um direito, caracteriza-se por uma determinação geral e universal, o qual, como a autora supracitada afirma, é o oposto a um privilégio, é decorrente de necessidades, carências, interesses que foram pressupostos a tal direito a se conquistar.

Seguindo um percurso temporal, identificamos o destaque para a oferta da Língua Inglesa (Brasil, 1996) no currículo do Ensino Fundamental na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), sancionada em 1996, revogando a anterior, datada de 1961.

Essa sequência justifica-se pela natureza da Constituição Federal promulgada anos anteriores. Diante de seus novos dispositivos, houve a exigência de uma revisão geral na legislação que regulamentava o sistema educacional brasileiro. Era necessário olhar para uma nova sociedade, um país que voltava a viver a democracia, com um povo que vivenciava constantes e distintas transformações.

Dessa forma, esse dispositivo legal dispôs sobre a obrigatoriedade do ensino de uma Língua Estrangeira Moderna no Ensino Fundamental:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...]

IV – Poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (Brasil, 1996).

Outrossim, já previa uma legislação que somente viria anos depois, no caso, a BNCC:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...]

§ 5.º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (Brasil, 1996)

Destaca-se que a redação de um dos parágrafos desse artigo antes citado somente explicitou a oferta da Língua Inglesa posteriormente, ao ter uma nova

redação dada pela Lei 13.415/2017: “§ 5.º No currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a Língua Inglesa”.

Na sequência temporal, chegamos em 1998, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram promulgados. Salienta-se que tais parâmetros são diretrizes oriundas do Governo Federal com o objetivo de orientar a Educação no Brasil.

Entende-se que tais PCN foram elaborados no intuito de complementar a legislação promulgada anteriormente, em vigor há dois anos então. Tal complemento tem uma natureza, em específico, direcionada aos currículos escolares e disciplinas ministradas na Educação Básica nacional.

É possível identificar que tal documento realça a importância do aprendizado da Língua, levando em conta os quatro pilares – a nosso ver, apenas de caráter técnico – do ensino de uma língua estrangeira: saber ler, escrever, ouvir e falar. A nosso ver porque, como bem demonstra e indica a presente pesquisa, a Língua Inglesa, dentro do cotidiano escolar, tem um potencial muito além desse caráter tecnicista.

Claramente, no corpo do documento, pode-se depreender a intenção de uma expressão de visão da aprendizagem da Língua Estrangeira como mais um componente na construção global do aluno, indo além:

A aprendizagem de Língua Estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social. Para que isso seja possível é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira [...] Além disso, ainda que seja desejável uma política de pluralismo linguístico, é preciso considerar aspectos da história dos alunos, da comunidade e da cultura local como critérios para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo (Brasil, 1998, p. 63).

Considerando que qualquer língua vai muito mais além de formatos gramaticais, estruturas técnicas e frias e que o que nos proporciona fazer é algo com muito mais ousadia, o que propicia levar o aluno a “estar habilitado para ir ao encontro do ‘outro’ e não de encontro, confrontando” (Carvalho, 2011), verificamos essa possível intenção nos principais objetivos descritos no início desse documento legal.

Os indícios da afirmação anterior vêm com a citação exemplificativa de algumas premissas encontradas no texto em questão: “aluno pertencente a um mundo diversificado também na língua, possibilidade de identificar vivências de diversas

culturas e tem a possibilidade de construir uma consciência crítica dos usos da língua estrangeira em estudo” (Brasil, 1998).

Assim, podemos afirmar que considerar a aprendizagem de Língua Estrangeira como também uma possibilidade de promover uma visão do educando como ser humano e cidadão do mundo e de seu mundo não é algo inusitado em práticas dentro da sala de aula, envolvendo engajamento do grupo, podendo repercutir na atuação em sociedade (Brasil, 1998).

Em nosso entendimento, quanto ao aprendizado de uma língua estrangeira, há a possibilidade de afirmar que também existem indícios no corpo dos Parâmetros Curriculares o olhar para esse processo de ensino-aprendizagem como algo que envolve o desenvolvimento global do aluno, abrindo possibilidades para novas experiências de vida, além do espaço-tempo de nascimento, uma abertura para outras e novas culturas, para o mundo tão gigante que nos rodeia.

Reforçamos aqui que não buscamos usar a expressão “mundo globalizado” com pitadas de neoliberalismo, mas com colheradas de humanidade, de olhar os demais não como os outros, mas como parte integrante também, apenas diversos de mim. Entretanto, em um olhar mais crítico à época da promulgação dessa regulação, a intenção realmente não seria desse tom.

Ainda, o acesso ao mundo da informação, com o desenvolvimento de habilidades comunicativas, abre a possibilidade do “eu saber por mim mesmo”, ou seja, a possibilidade da busca em fontes reais, originárias da informação e na possibilidade de interpretação direta, sem o “ouvir dizer” ou “dizem por aí”, artifícios tão funestos que nos fizeram vivenciar nos últimos tempos a crescente onda de *fake news*¹⁷ e tudo de mau que esse desconhecimento trouxe à sociedade global.

Assim, ainda com base em toda a disposição dos PCN de 1998, identificamos que o ensino da Língua Estrangeira e, no caso desta pesquisa, da Língua Inglesa mais fortemente tem o potencial de não se reduzir a um exercício técnico ou intelectual de aprendizagem de um código diverso da língua materna, mas a amplitude de

¹⁷ A expressão *Fake news* refere-se à disseminação intencional de informações falsas ou enganosas apresentadas como notícias. Geralmente veiculadas em plataformas digitais, essas informações visam manipular a opinião pública, gerar desinformação ou atender a interesses específicos, prejudicando o debate público e a compreensão dos fatos.

experiências a serem vivenciadas, com a capacidade de olhar, agir, discursar no mundo.

Retomamos Freire, que nos traz essa riqueza vivenciada em sua própria fala, relembando fatos de sua história pessoal, remetendo-nos a seu quintal de infância, à sombra daquela mangueira lá plantada, quando diz o quanto esse espaço, tão peculiar e pessoal, era de tamanha importância: “diferentes ‘não eus’ que me fui constituindo como eu” (Freire, 1995, p. 25). Ainda, logo adiante, afirma, categoricamente, que “quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, de me mundializar” (Freire, 1995, p. 25).

Voltando ao corpo do texto legal, destaca-se, mais uma vez nesta seção sobre legislação, Paulo Freire. Difícil não citá-lo por toda esta pesquisa, pois, de verdade, ele não discorreu apenas sobre Educação, mas também sobre Política, pois é impossível dissociar ambas. Indiscutivelmente como ele se faz relevante, explícito no documento ora comentado:

Cabe aqui recorrer ao conceito freireano de educação como força libertadora, aplicando-o ao ensino de Língua Estrangeira. Uma ou mais línguas estrangeiras que concorram para o desenvolvimento individual e nacional podem ser também entendidas como força libertadora tanto em termos culturais quanto profissionais.

Essa força faz as pessoas aprenderem a escolher entre possibilidades que se apresentam. Mas, para isso, é necessário ter olhos esclarecidos para ver. Isso significa também despojar-se de qualquer tipo de falso nacionalismo, [...]. A aprendizagem de Língua Estrangeira aguça a percepção e, ao abrir a porta para o mundo, não só propicia acesso à informação, mas também torna os indivíduos, e, conseqüentemente, os países, mais bem conhecidos pelo mundo. Essa é uma visão de ensino de Língua Estrangeira como força libertadora de indivíduos e de países. Esse conceito tem sido bastante discutido também no âmbito de ensino da língua materna. Pode-se considerar o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a linguagem como parte dessa visão linguística como libertação (Brasil, 1998, p. 39).

Entendemos, assim, que as diretrizes do documento legal aparentam trazer uma intenção no processo de ensino-aprendizagem, olhando para a língua estrangeira de modo a fazer bom uso desta, tanto em sala de aula quanto na sociedade, no mundo fora da escola, sem estar restrita a um modelo puro e frio de proficiência da língua, envolvendo apenas o domínio de regras e vocabulário.

Entretanto, em uma breve retomada nesse intervalo do tempo, identificamos que se tornaram reais algumas críticas que entidades como a Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) deixaram claras à época de análise de tal dispositivo:

Seguindo essa linha de reflexão e recorrendo aos indicadores apontados para a análise da pertinência dos PCN como política pública situada no paradigma multidimensional da administração da Educação, pode-se inferir que: a) sua contribuição não está sendo significativa na organização dos sistemas de ensino, na medida em que a sua utilização na práxis escolar é pouco frequente e influente; b) sua coerência e articulação com o projeto de desenvolvimento do país limita-se ao plano teórico uma vez que não há condições materiais de efetividade da proposta; c) o envolvimento e participação da comunidade na elaboração de propostas locais que incorporem as proposições teóricas e os objetivos dos PCN, segundo os próprios sujeitos envolvidos, não está ocorrendo. Portanto, os PCN somente podem ser considerados pertinentes na perspectiva de uma racionalidade instrumental que persegue, apenas, a equidade, “respeitando as diferenças”, sem comprometer-se com as condições de possibilidade dos sujeitos envolvidos na implementação das políticas públicas, ou nos processos de escolarização, para promoverem ou conquistarem o direito à igualdade (Santiago, 2000, p. 13).

Reafirmamos a importância de documentos oficiais, como os PCN e todos os demais aqui elencados e comentados. Entretanto, conforme sustenta o trecho anterior, é de extrema importância uma análise crítica à realidade da prática no ambiente escolar, das vivências enfrentadas e das dificuldades a serem superadas para que o verdadeiro e pleno exercício da cidadania, a autonomia discente, a interação e cooperação, entre outras disposições que o texto legal enumera, para que a intenção da formação de sujeitos críticos e autônomos torne-se minimamente realizável.

Caminhando na linha do tempo, chegamos a 2013, quando foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica. Essas diretrizes, que são normas obrigatórias, orientam o planejamento curricular das escolas e sistemas de ensino, sendo discutidas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Por se originarem da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, tais Diretrizes mantiveram o que na lei se estabelecia, em seu artigo 26, § 5.º: oferta de uma Língua Estrangeira Moderna a partir do 6.º ano do Ensino Fundamental, com a possibilidade de escolha pela comunidade escolar (Brasil, 1996; 2013).

Enfim, chegamos ao documento da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC do Ensino Fundamental, Lei 13.415/2017, entrando em vigor três anos após, em 2020,

ano a ser recordado com grande pesar, não só em nosso país, mas em todo o continente global, quando convivemos com a pandemia de COVID-19¹⁸.

Assinala-se, como explícito no início desta seção, que a BNCC já estava prevista na Constituição de 1988 e, também, na LDB de 1996. Apesar da elaboração da BNCC em 2018, as DCN continuaram a ter validade, pois ambos são documentos complementares.

No entanto, muitas questões de ordem político-social envolveram esse ínterim. Mais uma vez, reforçamos que a discussão e todos os bastidores desse período são extremamente extensos e trazem inúmeras considerações, que não são oportunas no processo descritivo na linha do tempo que estamos desenvolvendo neste momento, pois teceriam uma amplitude da pesquisa que agora não é cabível. Ainda assim, faremos adiante breves considerações que entendemos necessárias para nos colocarmos em posição de análise e foco no âmbito da Educação.

Assim, a BNCC vem trazer nova redação a vários dispositivos da LDB de 1996, inclusive nova redação ao artigo 26, § 5.º, determinando que “no currículo do Ensino Fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a Língua Inglesa” (Brasil, 2018), tornando-a obrigatória.

Já destacamos alguns pontos cruciais na crítica a esse dispositivo. A contradição entre a BNCC e a LDB revela um caráter padronizador e elitista na abordagem do ensino de línguas. Embora a BNCC reconheça a importância do Inglês, ela relativiza a autonomia da comunidade escolar na definição do currículo, antes prevista em lei. Ao afirmar que uma língua é essencial, desconsidera a voz da comunidade na escolha da língua estrangeira, levando à perda da decisão coletiva e democrática sobre o que é ensinado nas escolas.

¹⁸ A pandemia de COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, teve um impacto profundo em todos os setores da sociedade, incluindo a Educação. O vírus, causado pelo coronavírus SARS-CoV-2, levou a restrições globais sem precedentes, resultando no fechamento de escolas e instituições de ensino em vários países. Esse cenário forçou uma rápida transição para o ensino remoto e *on-line*, expondo desigualdades existentes e desafiando a capacidade de educadores, alunos e famílias de se adaptarem a novas formas de aprendizado. O ano de 2020 ficará marcado pela dor da perda de vidas e pela luta contra a disseminação do vírus, ressaltando a importância da ciência, impulsionando a valorização da pesquisa e do conhecimento científico, na busca por soluções para a crise sanitária e na conscientização sobre a necessidade de medidas de saúde pública.

Isso posto, reforçamos o quanto é fundamental que educadores e a comunidade escolar compreendam a primazia da LDB e a implicação das mudanças legislativas que a envolvem.

O texto da BNCC nos diz que o componente curricular da Língua Inglesa deve partir de uma perspectiva de educação linguística consciente, crítica e reflexiva, visto assim a aprendizagem desse idioma como um meio a propiciar o exercício da cidadania ativa:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da Língua Inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (Brasil, 2018, p. 237).

Em uma análise inicial do texto do dispositivo, podemos até mesmo afirmar que a BNCC elenca a Língua Inglesa no Ensino Fundamental como criadora de novas formas de engajamento e participação dos alunos com contribuições para a cidadania ativa e criação de novos percursos para a construção de conhecimentos. Entretanto, tal leitura e reflexão necessita de lentes de uma análise crítica em um âmbito social, histórico e político em que o Brasil caminha, discussão tratada extensivamente por entidades e teóricos, a qual, embora não seja objeto central deste estudo, faz de suma importância pontuar.

Reforçamos mais uma vez a posição da Anped, diante de todo o seu compromisso histórico com “o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social” (ANPEd, 2019), e que elenca críticas desde o questionamento de esse documento realmente ser fruto de um amplo debate coletivo, da valorização de apenas determinados conteúdos curriculares, indo por uma interpretação restritiva da Lei que a sustenta (LDB), além de indefinições de termos, colocados de maneira ampla e desconexa com a realidade das estruturas escolares do País (ANPEd, 2019).

Ainda, posições de alguns autores, como Vilaço e Grande (2019), criticam políticas de currículo como a apresentada na Base Nacional. No que tange a um olhar crítico mais pontual ao tema ora debatido, segundo as autoras, determinações dessa natureza não levam em conta a necessária articulação entre diferenças econômicas, socioculturais e regionais e o Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas. Particularmente, no tocante ao ensino de Língua Inglesa, elas indagam sobre a razão da exclusividade do ensino de Inglês na BNCC do Ensino Fundamental, fazendo a denúncia do estreitamento curricular e do caráter instrumental assumido por essa política, sob a lógica das competências (Lopes; Macedo, 2011). Assim, abrem a discussão na intenção de analisar que, ainda não de forma explícita e, por vezes, até com uma redação rebuscada, na intenção de um tom diverso, o que a BNCC intenciona, em seu âmago, é tão somente a formação de usuários da Língua Inglesa capazes de atender a demandas do mercado de trabalho.

As autoras supracitadas ainda reforçam: “Embora ela não se proponha a engessar o ensino, o mercado que se constrói em cima da BNCC prontamente se encarregará de tal engessamento, solapando o pouco espaço de criação e diversificação que possa haver” (Lopes; Macedo, 2011, p. 151).

Enfim, embora, hoje, o mais recente texto legal norteador da Educação brasileira, a BNCC, apresente-se como uma tentativa de padronizar o currículo e melhorar a qualidade da Educação no Brasil, há preocupações legítimas com o retrocesso que ela pode representar no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa.

Finalizando nossa observação de caráter descritivo, porém trazendo pequenas luzes de análise e discussão crítica sobre essa estrutura que envolve a legislação em vigor no Brasil, podemos afirmar que os dispositivos legais hodiernos estabelecem que há a expressa previsão de valorização do ensino de línguas. Entretanto, esta pesquisa ajuda-nos a enxergar, nas práticas em sala de aula, as possibilidades de identificar tais determinações legais sendo reais no cotidiano escolar.

Não queremos apenas informar que há uma Política Nacional que propicia o ensino da língua estrangeira, no caso a Língua Inglesa, com a aprovação de leis que englobam temas educacionais. Importante ressaltar que todo esse arcabouço legislativo precisa ser acompanhado de efetivas ações concretas para a valorização do ensino de línguas e que esse ensino se mostre efetivo em vários de seus aspectos,

especialmente a possibilidade de auxiliar o desenvolvimento de uma percepção crítica da sociedade e do mundo que nos rodeia, em um processo dinâmico e dialógico com os mais diversos contextos.

Importante destacar a necessidade de buscar a garantia de efetividade de tudo o que foi apresentado na letra da lei, que a teoria se torne efetivamente prática, até mesmo para que seja possível identificar a necessidade de nova teoria e novas disposições legais, diante do que está sendo vivenciado.

Como conclui Scaglione (2019), a garantia determinada, desde 1988, na Constituição Federal ainda está apenas no papel, e o caminho a ser percorrido vislumbrando um ensino de Inglês efetivo e de qualidade no âmbito da escola básica ainda é árduo.

Não obstante, seguimos. E por essa razão continuamos aqui, na busca de saber o que, diante desse cenário, está ocorrendo nos espaços das classes dentro das escolas brasileiras durante as aulas de Língua Inglesa.

2 IS THIS THE REAL LIFE? IS THIS JUST FANTASY?

REFERENCIAL TEÓRICO

“[...] não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”

(Freire, 2016, p. 112)

As duas provocativas perguntas que iniciam este capítulo, extraídas da música *Bohemian Rhapsody* (vide tradução em Apêndice G), ressoam não apenas como um questionamento existencial, mas também como uma reflexão profunda sobre a natureza da realidade e da ilusão: esta é a vida real, ou é apenas fantasia?

No contexto desta dissertação, a intenção de tal interrogação neste momento é indicar o ponto de partida que dará início à exploração das diversas perspectivas teóricas que moldam nosso entendimento sobre o tema em questão, na busca do suporte à análise factual do assunto em estudo.

Este capítulo propõe-se a apresentar o referencial teórico que fundamentará a análise e a interpretação dos dados coletados neste estudo. Ao adentrar nesse vasto campo de conhecimento, buscamos trazer lentes teóricas que embasarão o exame do problema colocado em questão.

O referencial teórico nos preenche no momento da exploração das dimensões e interpretações que moldam nossa compreensão do mundo, envolvendo aspectos centrais de nosso objeto de estudo, explorando conceitos fundamentais para a posterior análise de dados, podendo contextualizar e interpretar de forma significativa os resultados da pesquisa.

Então, a seguir, iniciaremos a apresentação de aportes teóricos que direcionam este caminhar. A busca, a inquietação, o movimento, trafegam com suportes que identificamos como verdadeira força motriz na manutenção desse percurso.

2.1 Delimitando o campo teórico

Os primeiros contatos com os referenciais teóricos foram, sem dúvida, marcantes e essa marca se faz presente como um delineador de direção na busca transformadora do ser humano e o esforço de manter esse movimento dentro do processo educacional.

Paulo Freire torna-se a base de força propulsora deste estudo. Nossos primeiros diálogos ocorreram por meio de seus textos, de seu método – expressão como nos foi apresentada há quase três décadas (Brandão, 1981). Enfim, de sua pedagogia, uma vez que toda a sua produção assim se configura. Assim afirmamos, pois, após anos, ainda nos debruçamos sobre muitos estudos por toda a sua extensa e rica obra e sabemos que toda a sua produção é muito mais que um método.

O tempo passou, ele se foi fisicamente, seu legado, não! Os que o estudam e nesse grupo incluímo-nos, buscamos nele aporte de reinvenção dentro do processo educativo persistem no caminho. Assim, nesse caminhar, aqui chegamos, com o sentimento de uma necessidade factível de referências ligadas à prática docente, com a possibilidade de expandir não só uma capacidade profissional, mas a potencialidade de auxiliar na construção de uma Educação comprometida com a mudança social, indo em direção do “ser mais”, resignificando a práxis pedagógica.

No campo vasto da Educação, ainda que voltássemos à antiga Grécia, encontraríamos a mãe Filosofia abarcando tantos conhecimentos diversos. Hodiernamente, encontramos-nos em áreas delimitadas do conhecimento, em uma organização metodológica e sistemática, sobre a qual, especificamente, debruçamos-nos na atuação da educação linguística.

Então, juntando aos aportes teóricos específicos, conhecimentos da Pedagogia acabam por iluminar o pensar em um espectro de especialidade, como a Linguística, porém articulado a questões de ordem filosófica, política, sociocultural, de maior amplitude e que expande perspectivas, ampliando o entendimento de linguagem, conhecimento e sujeito.

Aqui, então, não podemos deixar de somar a essa base teorias críticas, referentes tanto à Pedagogia quanto à Linguística, para abrir caminhos em direção às análises das possibilidades de práticas pautadas pela perspectiva crítico-emancipatória no processo de ensino-aprendizagem de Inglês.

Justificamos essa intenção e tomada de posição visto que entendemos que assumir uma visão crítica na Educação implica trazer a realidade para o foco principal dentro do processo de ensino-aprendizagem, tentando superar a divisão entre escola e sociedade. Analisar convicções, reexaminar tais bases fundamentais, desafiar preconceitos arraigados e métodos de instrução que não levam em conta a

integralidade dos sujeitos. Acreditamos que isso pode auxiliar na reconstrução da jornada no que se refere ao ensino da Língua.

Assim, recortando um pouco mais o objeto do presente estudo, com foco na prática pedagógica especializada de uma disciplina presente no currículo da escola brasileira, ajustamos o foco de análise ao potencial transformador da língua estrangeira e, especificamente aqui, da Língua Inglesa, se refletida, teorizada, planejada e colocada em prática sob a égide crítica.

Como aporte teórico, junto a teorias desenvolvidas neste trabalho, podemos também encontrar suporte, indo um pouco mais distante na linha do tempo, mas não menos atual, influências de John Dewey. Sua teoria, muito à frente de seu tempo, diante de tudo o que se preconizava à época, caracterizou um avanço nas práticas anteriormente existentes, sem dúvida. Levando em conta a ênfase na aprendizagem ativa, a experiência prática e a conexão entre escola e vida cotidiana, encontramos também laços de sustentação para a análise das práticas em sala de aula no cotidiano escolar.

Com o olhar voltado à rotina das aulas de Língua Inglesa, notório tentar identificar a intencionalidade de uma aprendizagem baseada na experiência, assim como podemos reconhecer em tais aportes. Com afirmações direcionadas à aprendizagem como algo mais eficaz quando enraizada na experiência pessoal do aluno, defendemos que os alunos devam se envolver ativamente na resolução de problemas do mundo real, explorar e experimentar, em vez de simplesmente receber informações passivamente (Dewey, 1971b).

Ainda, a ideia de aprender fazendo, levando em conta a importância da não dicotomia de teoria e prática, preconizando que os alunos podem aprender de uma melhor forma quando têm a oportunidade de participar de um modo colaborativo em todo o processo. Assim, a escola traz em si potencial de ser um lugar onde os que lá se encontram possam construir o conhecimento por meio de experiências concretas (Dewey, 1971b)

Soma-se ainda a relevância do contexto para a aprendizagem significativa, ou seja, as necessidades e os interesses dos alunos podem estar presentes na dinâmica da sala de aula, relacionando-se com a vida cotidiana e com os desafios enfrentados

fora da escola. Em suma, um processo de ensino-aprendizagem relacionado com questões do mundo real.

Colaboração da comunidade educativa, interação social, discussão de ideias e resolução de problemas em conjunto somados à valorização da liberdade e necessária presença da democracia na Educação são ainda aspectos basilares que podemos encontrar nesse teórico.

Enfim, há continuidade entre escola e vida, uma vez que a Educação não pode ser vista como algo separado da vida cotidiana, ambas estão conectadas, além de entender que, de verdade, a Educação ocorre ao longo da vida, um processo contínuo no decorrer de toda a existência; nas palavras de Freire, uma característica plenamente humana.

Em suma:

[...] educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo mais vida e crescimento [...] processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida [...] atributo permanente da vida humana (Dewey, 1971b, p. 31).

Verificamos também a participação de alguns outros aspectos aqui elencados a serem somados como aporte teórico desta presente dissertação e que fortalecem a tomada de postura perante as práticas docentes, consubstanciando com as palavras de Paiva (2010, p. 41), uma vez que “estamos envolvidos, agora e sempre, como agentes e pacientes, num processo permanente, [...] a educação é um compromisso permanente e mútuo”.

2.2 Considerações sobre a Pedagogia Crítica e a Linguística Crítica

Acompanhamos a linha do tempo histórica que envolve o Ensino no País e sentimos “na pele” as mudanças significativas nas relações, tanto sociais como estruturais, as quais não deixam de refletir no microcosmo da sala de aula.

Como anuncia Cortella (2022, p. 11), “estamos impregnados de futuro em nosso trabalho [...] precisamos repensar e refazer nossas práticas”. Tal assertiva nos faz movimentar, não permanecer estanque e buscar, acima de tudo, um propósito na prática que leve, com persistência, luta e afincado, à busca de uma Educação de qualidade.

Não se pode negar que no mundo contemporâneo há uma nova realidade de comunicação, com uma possibilidade real de intercâmbio de povos e culturas que não se limita a uma novidade pontual, está constantemente se expandindo.

Por outro lado, também é uma realidade dos tempos atuais o papel da Educação como meio de transformação da sociedade e é por meio dela que há a possibilidade de mudanças de pessoas, grupos e instituições. Assim, a Educação é dinâmica, não imobilizada, e intrínseca a ela está a prática pedagógica, que caracteriza uma prática social. Seguindo Aranha (1996), a Educação só pode ser realmente compreendida em um contexto histórico-social concreto, logo a prática social é o ponto de partida e a ação pedagógica, o ponto de chegada.

Nessa condição, não obstante a Língua Inglesa se colocar como mais um meio não só para a comunicação eficiente e satisfatória entre diferentes pessoas, de distintas realidades, mas também como uma ponte para se chegar mais próximo a diversificados saberes, com a decorrente valorização de tais diferenças, e potencializar lutas e falas para que cada vez mais os divergentes sejam vistos, ouvidos e respeitados. *O sol é para todos*, na melhor lembrança do clássico da literatura universal, de autoria de Harper Lee, originalmente publicado em inglês: *To Kill a Mockingbird* (aqui, caberia uma ampla discussão sobre a diferença entre o nome original e sua versão em português)¹⁹.

Atualmente, há uma perspectiva pedagógica que adjetiva a Língua Inglesa como uma língua franca, uma representação linguística não de um país específico, mas algo que se expande além de territórios geográficos, possibilitando esse caminhar tão amplo da comunicação.

Reforça-se assim a possibilidade de perceber os diferentes usuários da língua que necessariamente colocam pitadas diversificadas em seu repertório, com a influência de suas marcas identitárias de diversas culturas e contextos históricos e sociais.

Uma perspectiva não ingênua a essa colocação faz-nos refletir e ampliar o horizonte de trabalho dentro do Currículo. E isso implica, necessariamente, um novo

¹⁹ Tradução literal do nome original do livro seria algo como: matando um sabiá. A ideia de matar um pássaro, tipo sabiá, a destruição da inocência, o pecado representado nessa cena seria a interpretação ao título e história do livro.

olhar para o ensino da Língua Inglesa, que, forçosamente, precisa ampliar a interação da língua pelas diversas produções existentes, ou seja, todas elaboradas com o uso do mesmo idioma, porém com características peculiares de diversas regiões do mundo.

Esse reconhecimento, acolhido pela Base Nacional, conforme citamos no capítulo anterior, apresenta um entendimento de novas propostas pedagógicas dentro da sala de aula, com uma concepção aparentemente diferenciada do ensino da disciplina de Língua Inglesa. Repetimos, porém, que deve ser olhado por um viés crítico e, com isso, tentar colocá-lo presente nas práticas em sala de aula, seguindo um propósito, a nosso ver, mais amplo e envolvido em uma posição de oferta democrática, tendo como norte a constante luta pela justiça social.

Reforçamos aqui a possibilidade de elencar um bom número de críticas a serem tecidas ao documento, como já colocamos no capítulo anterior, muito já debatido por teóricos da Educação, sendo inclusive reconhecida como um documento contraditório, tendo como objetivo se somente atender a demandas de interesses empresariais, embasados na ideologia neoliberal.

Farias e Silva (2020, p. 148) esclarecem:

A visão expressa da BNCC concebe a criticidade como um fim (e não como um meio ou um processo), que poderia ser garantido pela educação linguística. É possível questionarmos, nesse sentido: desenvolver a competência linguística, garantiria nessa lógica um pensar e um fazer crítico? [...] O documento parece contraditório, uma vez que, por um lado, repetidamente menciona a importância do viés crítico para o ensino da língua, mas, por outro, ao discutir a operacionalização do ensino da língua [...] acaba por basear-se em uma concepção de língua como instrumento comunicativo, cujo domínio linguístico garantiria, por si só. A consciência crítica [...] faz-se necessário questionarmos, portanto, se esses objetivos expressam uma preocupação com a justiça social, cerne de qualquer proposta educacional da perspectiva da Pedagogia Crítica.

Partilhamos, dessa forma, do entendimento de que, com um olhar diferenciado, não ingênuo ou superficial, é possível buscar brechas ali existentes para substanciar a tomada de posição e a escolha de práticas que podem ser iluminadas por referenciais da Educação Crítica.

Isso posto, mantemo-nos na intenção de apresentar, no decorrer da presente pesquisa, a possibilidade de uma abordagem filiada a tendências socioculturais de um cenário em constante realinhamento, em um processo de ensino-aprendizagem dialógico, com amplitude, e não só ao conhecimento básico do idioma, suas estruturas

gramaticais, oralidade e vocabulário, mas também com a possibilidade de integração pessoal, social e histórica de todos os envolvidos.

Anunciamos que há a possibilidade de práticas não instrumentalizantes, que prezam a construção e reconstrução, envolvendo diferentes aspectos culturais, e também o favorecimento da superação, respeito e valorização da diversidade. Tal aspecto clama por princípios da Pedagogia Crítica a serem observados no processo dentro da sala de aula.

Importante ressaltar que a Pedagogia Crítica apresenta várias vertentes. Durante este estudo, direcionaremos nosso olhar às características da Pedagogia crítico-libertadora, com fundamentos na Educação Crítica, referenciada em Paulo Freire, matriz fundante da pesquisa, conforme já apontado desde as primeiras linhas deste trabalho.

Assim, podemos exprimir tal referencial por um prisma de abordagem que tem como razão de ser a promoção da conscientização, justiça social e a transformação da sociedade por meio da Educação. A escola, como estrutura social e política, reveste-se como espaço de criação e recriação de conhecimentos e culturas, em uma tensa e intensa experiência democrática com os que ali convivem e participam de suas atividades diárias.

Importante destacar aqui que, partindo da realidade concreta dos educandos, não se restringe apenas aos conteúdos e sua superficial análise, trazendo para o currículo a vivência educativa, contradições, tensões, conflitos, somados a conhecimentos diversos, produzidos em várias culturas.

Nessa perspectiva, apresenta-se a possibilidade de uma abordagem mais abrangente, de forma integral em relação aos sujeitos e suas experiências sem que haja a fragmentação entre conteúdo e todos os demais fatores (sociais, políticos, culturais) que circundam os envolvidos no processo.

Ao falarmos sobre conteúdos, na acepção escolar do termo, importante assinalar que os compreendemos como algo muito mais amplo do que apenas uma listagem de conteúdo programático, por exemplo.

Assim, compartilhamos o entender de Saul (2015) que, com base em Freire, afirma que se faz necessária a busca do conhecimento com significado, visto que

somente este traz em seu bojo a capacidade de interpretar de maneira alternativa, com crescente rigor, os motivos subjacentes aos eventos relacionados à vivência dos alunos. Destaca-se que tal assertiva vai além de meras opiniões, contribuindo ativamente para a construção do conhecimento em um processo de progresso contínuo, em vez de descontinuidade.

Ressaltando a importância do entendimento acerca de conteúdo, retomamos Freire (1998), em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. A questão do conteúdo educacional no contexto de sua Pedagogia Crítica enfatiza que ele não deve ser concebido como algo estático e desprovido de significado, mas sim como um elemento dinâmico e contextualizado no processo de ensino-aprendizagem.

A possibilidade de a abordagem *a posteriori* do conteúdo ser sensível às realidades dos alunos que iniciam o processo, promovendo o diálogo e a reflexão crítica, e que os ajude a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e na sociedade, evidencia pontos-chave da Pedagogia Freireana que são imprescindíveis nesse referencial, co-construindo o conhecimento, sem imposição, mas discussão e questionamento sobre o conteúdo que acaba surgindo do ponto de partida que é a realidade concreta.

Freire (1998, p. 117-118) bem exemplifica esse momento de vivência e partilha em sala de aula:

Não penso autenticamente se os outros também não pensam [...] não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros [...] O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas [...] O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro.

Entendemos pertinente juntar ao círculo da Educação Crítica neste momento o teórico norte-americano Ira Shor, o qual, com grande influência de Paulo Freire, olhou para a realidade escolar em seu país. Neste ponto, encontramos uma convergência ímpar com o tema que aqui discorreremos, visto a Língua Inglesa ser fator presente em tantas análises advindas de tal autor.

É possível identificar nas obras de Shor (1987a; 1987b), por meio de análises de professores que colocaram os ideais de Freire em suas práticas, entusiasmos

nessa tomada de posição e, conseqüentemente, tiveram ganhos juntos aos discentes, no que tange à formação crítica e política.

Shor traz em seus estudos inúmeras verificações da teoria crítica aplicada em sala de aula com o intuito de uma formação libertadora e na intenção de desenvolver uma sociedade inspirada em uma casa comum democrática e livre. Inspiração essa que nos faz manter a firmeza no caminho idealizado na análise das práticas próximas a nós, no atual momento, dentro das salas de aula aqui no Brasil.

Assim, caminhamos em uma perspectiva crítica, com um direcionamento freireano, podendo intitulá-la, mais especificamente, como crítico-emancipatória. Então, podemos declarar que as abordagens tradicionais à Educação, que se concentram na memorização e no aprendizado por repetição, caracterizam-se como opressivas e desumanizantes. Shor assim afirmou ao dialogar com Freire (2021, p. 150-151) em *Medo e ousadia*: “educação não é engolir livros, mas é, sim, transformadora das relações entre alunos, professores, a escola e a sociedade [...] a aprendizagem não é uma olimpíada de memorização!”.

Verdadeira atuação assemelha-se a bancos, onde se deposita apenas o conhecimento, por isso “educação bancária”, expressão nomeada por Freire (2022, p. 79), “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado [...] ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração”.

Entendemos, assim, que dificilmente um educador que tem a intenção de promover uma prática em sala de aula, à luz de uma Pedagogia Crítica, possa se imaginar ministrando a disciplina da Língua Inglesa apenas com itens a serem memorizados e repetidos, o que iria de encontro a toda a essa realidade repelida por Freire (2022, p. 80), que bem a descreve:

[...] a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá enchendo’ os recipientes com seus depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depósito.

Em contrapartida, Freire anuncia a possibilidade de uma abordagem participativa e dialógica no processo de ensino-aprendizagem, enxergando os educandos como agentes ativos nesse processo.

Não podemos deixar de realçar a ideia de conscientização que se encontra em toda a sua obra. Mais do que a simples tomada de consciência, a conscientização envolve também uma ação transformadora – é práxis. Trata-se do processo pelo qual as pessoas não apenas se tornam conscientes das variadas formas de opressão a que estão submetidas, e das relações entre essas opressões e as estruturas sociais, políticas e econômicas, mas também desenvolvem ações no sentido de mudar a realidade. No movimento incessante de reflexão-ação, os sujeitos tornam-se mais conscientes à medida que fazem opções, decidem e alteram a prática, individual e coletivamente. Ao mesmo tempo, a ampliação da consciência e do nível de criticidade melhora a prática.

Tendo em mente a estrutura da organização escolar que envolve o caminhar diário dos professores e, por conseguinte, influencia suas práticas, há que se afirmar que existem muitos condicionantes que potencializam ou obstaculizam a busca e efetiva concretude de tal perspectiva de uma educação humanizadora.

Diversos fatores, destacados por Paro (2002), contribuem para a compreensão das limitações enfrentadas no cenário educacional contemporâneo. Nesse sentido, a reflexão sobre as políticas públicas, as condições de trabalho docente, a carga horária insuficiente destinada às disciplinas, a escassez de recursos materiais, a superlotação de salas de aula, a formação deficitária dos professores e a falta de perspectiva de vida dos alunos emergem como elementos cruciais.

Com o objetivo de permitir análises focalizadas sobre alguns desses desafios, Paro (2002) lança mão de categorias para agrupar os condicionantes que incidem na realidade escolar. Os condicionantes materiais dizem das condições objetivas de prática, ambiente de sala de aula e a relação entre professor e aluno, fundamentais para o aprendizado. Um ambiente acolhedor e uma relação positiva favorecem o engajamento e o sucesso acadêmico. Já os condicionantes institucionais, ligados às políticas educacionais e à gestão escolar, refletem relações de poder estruturadas de forma hierárquica, e obstáculos como falta de recursos e burocratismo dificultam a qualidade da Educação. Nos condicionantes político-sociais, há a manifestação de interesses segmentados e não coletivos entre os grupos escolares. O currículo e sua abordagem pedagógica, quando relevantes e contextualizados, são essenciais para engajar os alunos, enquanto os condicionantes ideológicos, influenciados por crenças e desigualdades sociais, afetam o desempenho acadêmico, especialmente entre

alunos de ambientes desfavorecidos. Por fim, os condicionantes culturais dizem respeito à percepção da comunidade sobre a escola e sua participação no processo educacional.

Voltas (2019) confirma em sua tese que tais condicionantes evidenciam e auxiliam no entendimento da realidade do cotidiano a ser analisado nas práticas docentes. Certamente, um entendimento crítico, não ingênuo, o qual buscamos desvelar.

Reforçamos, assim, seguindo Freire: podemos crer que a Educação é uma dimensão indispensável ao desenvolvimento da capacidade de analisar criticamente a realidade e de entender e mudar o mundo ao redor.

Voltamos aqui a alinhar com Dewey, comentado anteriormente. Shor (1987a, p. 1), nas páginas iniciais de sua obra *Critical Teaching & Everyday Life*, também tece uma costura de pensamentos com tal teórico, ao discorrer sobre Educação Crítica:

Há cerca de quarenta anos, John Dewey estava preocupado com o fracasso da escola em promover a alfabetização democrática, [...] os problemas antigos parecem estar piorando. À medida que a escolarização cresce em tamanho, aumenta também sua crise (tradução nossa²⁰).

Podemos, assim, afirmar que a riqueza das ideias de Paulo Freire sobre a Educação pode ser somada a outros pensadores que caminham pelo mesmo trajeto, em uma busca síncrona, com um impacto de natureza humana e humanizadora e que, indubitavelmente, podem vir a influenciar educadores na abordagem de seu trabalho em sala de aula.

Mais uma vez citando um refrão musical interpretado em Língua Inglesa: *Hello, is it me you're looking for?*²¹ Diante dele, necessário se faz ressaltar a importância do ir ao encontro do outro, ampliando o aporte teórico que dialoga entre si em suas ideologias e intenções, respondendo: sim, é você que eu estou procurando! Na busca do diálogo, visto que o pensar crítico requer essa ação dialógica sempre horizontal e permanente, seja na teoria, seja na prática.

²⁰ No original: "Some forty years ago, John Dewey was troubled by the failure of school to promote democratic literacy, [...] The old problems appear to be worsening. As the schooling grows in size so do its crisis".

²¹ Refrão da música "Hello", interpretada por Lionel Richie, traduzida para português como: oi, sou eu quem você está procurando?

Seguindo por tal vertente, quando essa perspectiva crítico-libertadora apresenta possibilidade de espaço para ser aplicada no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, entendemos que se pode criar um impacto significativo, visto que o ensino da língua torna-se espaço propício à contextualização social e cultural, bem como a construção de consciência crítica, somando-se a possibilidade de ampliação de análise de mídia e discursos, culminando com a potencialidade de desenvolvimento de engajamento social, enriquecidos com a possibilidade de abordagens inclusivas e multiculturais.

Desenvolvendo tais aspectos supracitados, podemos fazer mais um recorte teórico, somando aspectos da Pedagogia Crítica e do ensino de línguas, ciência nomeada Linguística Crítica:

[...] uma linguística voltada para questões práticas. Não é a simples aplicação da teoria para fins práticos, mas pensar a própria teoria de forma diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância [...] para as nossas vidas, para a sociedade de modo geral [...] o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral (Rajagopalan, 2003, p. 12).

Dessa forma, no ensino da Língua Inglesa, pensamos na possibilidade de dar ênfase à importância de entender a língua no contexto social e cultural em que é utilizada. Em vez de focar apenas a gramática e vocabulário, buscar incentivar os alunos a explorarem a diversidade cultural e a relação entre a Língua Inglesa e o poder, identidade e desigualdades sociais. Assim como podemos compreender que uma língua, qualquer que seja, não se resume a ser um descritivo de realidades cotidianas, contudo é produtora e reprodutora de atitudes e valores do grupo social, os quais têm a possibilidade de manter ou dar novo sentido a discursos de desigualdade (Pennycook, 1998).

A consciência crítica sobre a Língua Inglesa e seu papel como falantes ou aprendizes também é um aspecto que pode trazer reflexão sobre questões como hegemonia linguística, estereótipos e discriminação linguística. Possibilidades de buscar, partindo da realidade concreta dos sujeitos envolvidos, situações nas quais os sujeitos se percebam nela, que partam deles e, assim, sintam-se encorajados a questionar, analisar e desafiar as estruturas de poder presentes na língua e a trabalhar em prol de uma comunicação mais inclusiva e equitativa.

Ter a possibilidade de analisar tais estruturas de poder faz-se necessário, conforme Freire preconiza ao debater com Shor (2021, p. 127): “aprender a se apropriar da linguagem dominante, para que você possa sobreviver na luta para mudar a sociedade [...] precisam dominá-la não só para sobreviver, mas sobretudo para lutar melhor contra a classe dominante”.

A análise da mídia e do discurso também é aspecto em destaque. Analisar o uso da língua nos meios de comunicação, na publicidade, por exemplo, identificando mensagens implícitas, viés ideológico e manipulação discursiva, também é potencial que pode permitir que eles se tornem consumidores mais conscientes da linguagem e desenvolvam habilidades de análise e interpretação crítica.

Seguindo mais esse item na argumentação positiva em defesa da análise da disciplina em questão, Moita Lopes (2005) reafirma a importância do ensino do Inglês, elencando exemplo de discursos que circulam na internet ou canais internacionais de TV, produzidos originalmente nessa língua. Ainda, periódicos científicos, congressos, eventos mundiais os mais variados, acabam adotando o Inglês como língua oficial. Com tais exemplificações, finaliza: “a língua comum por meio da qual aprendemos a ler o mundo criticamente para participar ativamente de sua construção” (Moita Lopes, 2005, p. 7).

Enfim, buscar enxergar o ensino da Língua Inglesa como um aparato riquíssimo na intenção de capacitar sujeitos a usar a língua como um meio para a ação social e para a mudança. Por meio do ensino, o incentivo a desenvolver habilidades de expressão oral e escrita para expressarem opiniões, participarem de debates significativos e se envolverem em questões sociais relevantes, com o propósito de se tornarem cidadãos ativos e engajados, capazes de entender a possibilidade de ter em mãos mais um instrumento que fortaleça a luta para a transformação social.

Não menos importante, acrescentamos a possibilidade de ter o ensino da Língua Inglesa como mecanismo de valorização da diversidade linguística e cultural dos povos. Reconhecer e valorizar a multiplicidade de experiências e conhecimentos trazidos pelos estudantes para a sala de aula pode ser ampliado para a análise fora dos muros da escola, ampliando para a aldeia global como um todo. A promoção de um ambiente inclusivo em que todas as vozes são ouvidas em sala de aula, pode se tornar o microcosmos para a intenção de um mundo plural e diverso. Ainda, incentivo

à exploração de variedades da língua, reconhecendo e valorizando a importância do multilinguismo na sociedade atual.

Essa relação entre o ensino da Língua Inglesa e as perspectivas da Pedagogia Crítica e Linguística Crítica demonstra como tal abordagem tem potencial para propiciar uma educação mais reflexiva, crítica e socialmente engajada, com a intenção de promover cidadãos conscientes e ativos em uma sociedade diversa e complexa.

Por fim, fazendo coro a Rajagopalan (2003, p. 114), juntamo-nos a um grande desafio: “pensar o mundo como um composto de entes cujas identidades se acham em permanente estado de renovação e recriação [...], estamos lidando com identidades em rápida transformação”.

A seguir, retomando o movimento inicial de nosso alicerce teórico, visto que todo o desenvolvimento de estudo parte desse ponto, iniciaremos um destaque ao referencial freireano e de alguns de seus princípios.

2.3 Destaque ao referencial em Paulo Freire

Conforme já explicitamente colocado, desde as primeiras linhas, o presente estudo é fortemente influenciado pelas obras de Paulo Freire, adotando uma perspectiva pedagógica alinhada ao conceito crítico-libertador da pesquisa e da prática docente.

Encontramos em Freire a assertiva de que a Educação não é apenas uma ferramenta para adquirir conhecimento, mas um meio de dar poder às pessoas para que possam transformar suas vidas e o mundo a seu redor. Sob seu olhar de estudo e análise, a Educação tem o atributo de desenvolver um processo libertador que pode levar os indivíduos a compreenderem as estruturas sociais, políticas e econômicas que limitam seu potencial e, assim, desafiá-las.

Esse caminhar, essa luta, não se caracteriza por algo omissivo ou violento, mas, sim, de tomada de posição assertiva e consciente: “A valentia de amar que, segundo pensamos, já ficou claro não significar a acomodação ao mundo injusto, mas a transformação deste mundo para a crescente libertação dos homens” (Freire, 2022, p. 241).

Enfim, seguindo o conceito fulcral de Freire, que é a característica humana do próprio ser humano, dos homens e mulheres que têm em si mesmos a plena força vital para desenvolverem a humanidade neles próprios, em uma perspectiva ainda que utópica, direcionando o olhar ao futuro, com perspectivas do passado, atuando no presente.

Salienta-se que não podemos falar em uma utopia como algo apenas no mundo ideal, sonho simplesmente perfeito e afastado do concreto, mas a possibilidade do vir a ser, da força que move a atividade do hoje, com a perspectiva não saudosista do que passou e ficou para trás, mas com a pitada do que foi, para o que está sendo e o que poderá vir a ser.

Na sequência, assim, desenvolveremos a reflexão acerca de alguns conceitos específicos, na intenção de proporcionar uma compreensão mais aprofundada e clara quando do momento da análise a ser desenvolvida diante do cenário educacional presente.

2.3.1 Trama Conceitual Freireana

Freire nos acompanha, então, criando um olhar em uma perspectiva pedagógica direcionada ao conceito crítico-libertador da prática docente. Nesse caminhar, propomos aqui a análise da representação de uma Trama Conceitual Freireana que possa ilustrar esta pesquisa.

Antes da apresentação e discussão da produção própria, logo a seguir, ressaltamos, na acepção de Saul e Saul (2018, p. 1149), que a Trama Conceitual Freireana é representada por conceitos interconectados, entrelaçados de forma problematizadora.

Importante ressaltar, porém, o que Saul e Saul (2018, p. 1150) anunciam:

A trama conceitual freireana distingue-se de outras representações conhecidas como mapas conceituais, diagrama de fluxo, organograma, redes conceituais porque: a) não se propõe a estabelecer uma relação de subordinação entre conceitos; b) relaciona conceitos da obra de um mesmo autor, no caso Paulo Freire; c) tem a intencionalidade de se articular com a realidade, tendo em vista compreendê-la e transformá-la.

Figura 2 – Trama Conceitual Freireana (Saul; Saul, 2018)



Fonte: elaborado pela autora com base nos conceitos do referencial teórico freireano.

Nosso foco nesta pesquisa é a Prática Educativa Problematizadora, na intenção de verificar o que essa prática, com tal característica, apresenta-nos.

Assim, por meio dessa Trama Conceitual, apresentamos conceitos básicos que entendemos serem essenciais nesse exame, com a possibilidade de tornarem-se subsídios para a denúncia e o anúncio, os obstáculos e as possibilidades recortadas na análise de nossa pesquisa.

Partindo do “coração” dessa trama, não entendemos haver um caminho único a ser seguido. A possibilidade de escolha, no intuito da direção de leitura que tomará, parte de quem a deseja, sem prejuízo algum a seu entendimento global.

Assim, nosso caminho desejado, neste momento, ao analisar a prática educativa problematizadora, é verificar, em um primeiro ponto, que esta, necessariamente, envolve sujeitos. Assim, é atuação viva, humana, de caráter pessoal no sentido de pessoas da ação. Por conseguinte, desenha-se como horizonte

a humanização dos sujeitos envolvidos, como uma assertiva à negação de coisificação, a qual torna homens e mulheres meros objetos do processo.

Seguindo por um caminho em sentido horário, reforçando, de escolha pessoal para esse momento, identificamos que tal prática necessariamente é mediada pelo contexto no qual aqueles sujeitos envolvidos estão inseridos. O “mundo” desses personagens influencia de forma muito enraizada a visão e atuação destes nas práticas assumidas. Assim, a imperatividade de partir da realidade concreta desses sujeitos, daquilo que já leem em seu mundo e trazem em partilha no momento comungado.

Seguindo a trilha, a prática educativa problematizadora identifica o objeto de conhecimento em questão, é a própria realidade, mediada e envolta nos aspectos anteriores. Reconhecemos aqui como fragmentos do próprio mundo, selecionados por uma situação específica do momento, pela necessidade apresentada, pelo interesse em questão.

Indiscutivelmente, por ser uma atuação humana, a prática educativa requer diálogo, que é a forma de dinamização da própria prática, forma como os sujeitos interagem entre si, entendem-se e se fazem entender. Entretanto, não qualquer diálogo, não uma fala e escuta por si só, mas uma troca reflexiva, representando um diálogo adjetivado de crítico, a partir do momento que não se furta a desvelar o que está aparentemente buscando, a radicalidade do que está posto em denúncia.

Em sequência, o momento advindo da promoção da reflexão, horizonte da prática educativa, seu querer intrínseco, pois esse momento precede a transformação, no melhor sentido etimológico da expressão: ocorre a verdadeira mudança da ação, por meio da construção de conhecimentos significativos, que respondem com a transformação da ação, gera a práxis, a teoria colocada em prática, na intenção de envolver novamente os sujeitos, mediados pelo mundo e todo o processo recomeça, em uma ação dialógica, espiral e ascendente na busca incessante de uma realidade na intenção de uma convivência mais humana, envolta em justiça social, respeito à diversidade e valorização das experiências pessoais.

Por fim, a presente pesquisa, partindo de um foco que passa por essa trama conceitual, visa analisar como todos esses elementos ganham ou perdem força nas

práticas educativas, especificamente nas aulas de Língua Inglesa nas escolas de Educação Básica.

Finalizamos essa análise reforçando o ideal freireano da construção e reconstrução do conhecimento, reiterando Saul e Saul (2018), anunciando as possibilidades futuras de novas construções, visto que as articulações aqui desenvolvidas não se esgotam nessa trama singular. Na espera, assim, de novas composições, baseadas em distintas leituras da obra de Freire e articuladas com inúmeros outros problemas de pesquisa que poderão estar por revelar-se (Saul; Saul, 2018, p.1168).

Corroboramos, assim, com os referidos autores, ao concluírem que “[...] o diálogo freireano é um ato de criação, uma urgência do nosso tempo que nos convida a encontrar o prazer e a beleza de pensar em voz alta [ou em escrever em destaque] com os companheiros de trabalho e de vida” (Saul; Saul, 2018, p. 1169).

2.3.2 A escola e o “ser mais”

Ao direcionarmos o recorte da pesquisa à escola de Educação Básica, possivelmente já desenhamos em pensamento tal local tão bem conhecido por todos. Espaço não somente físico, mas também social, emocional e, também, político.

Reafirmando Giovedi (2013, p. 123), “a escola afeta a formação de todos aqueles que dela se aproximam e nela adentram”. Assim, não podemos negar que todos e tudo o que envolve tal espaço impactam a formação de quem ali convive.

Por outro lado, há uma verdadeira relação dialética entre esses sujeitos e essa instituição, também havendo um fator influenciador e formador, vindo da outra direção, bem como aponta Apple (2006, p. 190-191):

[...] criação de identidades e significados em determinadas instituições – como as escolas – enquanto algo que ocorre em um contexto que frequentemente determina os parâmetros do que é negociável e significativo. Esse contexto não reside simplesmente no nível da consciência; é o que vincula as instituições econômicas e políticas; é a relação que define o que as escolas deveriam ser, que estabelece limites para esses parâmetros [...] condições situacionais muito concretas nas escolas e, frequentemente, pelas condições econômicas e sociais que ocorrem do “lado de fora”. Assim, para entender as escolas, devemos ir além do que os educadores e teóricos pensam estar acontecendo, vendo o resultado das conexões entre esses pensamentos e ações nas condições ideológicas e materiais – tanto dentro quanto fora da escola – que “determinam” o que pensamos ser nossos problemas “reais”.

Assim, não se pode desviar o olhar para a intrincada relação entre as condições econômicas, políticas e as instituições educacionais. Ao examinarmos essa interconexão, é fundamental compreendermos que as escolas não são meros espaços isolados de aprendizado, mas, sim, parte integrante de contextos mais amplos que delineiam o que é considerado negociável e significativo.

Nesse cenário, a criação de identidades e significados nas escolas é moldada não apenas por iniciativas internas, como as práticas educacionais, mas também por forças externas, incluindo as condições econômicas e sociais que permeiam o ambiente escolar. Todas as pessoas que aí participam, incluindo educadores e estudantes, estão intrinsecamente vinculadas a essas influências, moldando e sendo moldadas por uma teia complexa de fatores.

Com tal característica, compreender a escola vai além do que ocorre dentro de suas paredes, exigindo uma análise profunda das relações entre as ações e os pensamentos no ambiente educacional e as condições ideológicas e materiais que permeiam tanto o interior quanto o exterior da instituição. Essa abordagem permite uma compreensão mais abrangente das dinâmicas educacionais, reconhecendo que os desafios percebidos como reais são, em grande parte, resultado das interações entre os atores educacionais e o contexto mais amplo, social, político, histórico, em que estão inseridos.

Dessa forma, recortando o cenário e focando o olhar, também podemos usar tal lente nas aulas de Língua Inglesa. Ainda que tal idioma assuma, por vezes, posição muito próxima ao grupo discente, por outras, algo distante, verdadeiramente estrangeiro, podemos analisar, refletir e, na presente intenção, tecer quais condicionantes aqui podem fortalecer práticas que possibilitem levar a um processo de ensino-aprendizagem crítico-emancipador, buscando-se romper uma abordagem estritamente instrumental e mecanicista.

Nas palavras de Ana Maria Saul, ao prefaciar Freire e Shor (2021, p. 8), entendemos que se faz necessário o docente “assumir o compromisso com uma sociedade mais justa, desenvolvendo a sua ação pedagógica dentro e fora da escola”. E tal é a intenção por ora a ser analisada e refletida.

Ainda, retornando às palavras de Giovedi (2013, p. 136): “identidades violentadas e violentas são produzidas e reproduzidas pela violência escolar”. Trata-

se de uma realidade em muitos contextos educacionais na atualidade. Buscaremos, então, brechas, possibilidades, respiros para lutar, resistir e tentar transpor tais violências que negam o caráter ontológico do ser humano.

Com o uso de uma expressão comum na fala de Freire, boniteza, afirmamos que esta também é a identidade intrínseca do espaço da escola. Ou deveria ser. Espaço escolar que reúne um incontável número de seres, diversos, mas conectados; únicos, mas reunidos; caminhando com seus aspectos pessoais, porém com um ideal comum.

Voltemos nosso olhar então, neste espaço, à figura do docente. Nas palavras de Cortella (2022, p. 37):

[...] aqueles(as) que lidamos com o futuro, que lidamos com a educação que nos transposta a um novo tempo, no qual se deseja uma melhor condição de existência, em que a vitalidade a dignidade e a fraternidade têm lugar – precisamos esperar. E o esperar passa, necessariamente, pela nossa capacidade de trabalhar a nossa vida nessa direção.

Aqui, portanto, podemos levar em conta a dúvida na questão, advinda desde tempos remotos, nas palavras originárias do grande autor da Literatura Inglesa, parte integrante da disciplina em questão, e que se mantém no tempo: *to be or not to be? That's the question* – ser ou não ser, eis a questão. O príncipe dinamarquês, personagem criado na imaginação de William Shakespeare, ficou eternizado na obra com seu nome, *Hamlet*, quando, no ato III, fala solitariamente e se questiona sobre a própria natureza.

Transpondo esse questionamento ao espaço escolar, ao professor que por vezes ali se encontra, diante de obrigações, currículos impostos, precariedades de naturezas diversas, pode se questionar também. Será esse questionamento um fator propulsor de mudança, de superação, de tentativas, erros e conquistas ou apenas tomará a postura de negar tais tentativas, o erro, a conquista e, por conseguinte, apenas continua. Somente mantém o caminhar condenado e, repete, com outros o refrão famoso de Paul McCartney: *Let it be* – deixe estar? Dar tempo ao tempo e esperar, sem esperar?

Entretanto, voltemos, pensando em assumir a forma afirmativa do verbo tão estudado nos planos de aula da Língua Inglesa – *to be*: ser ou estar. Assim, tal situação de ser nos remete a um ponto de extrema relevância no referencial freireano, o “ser mais”.

Importante ressaltar que a presente análise não busca colocar os sujeitos em destaque, optando por avaliá-los de maneira dualista e simplista, adjetivando-os como enfrentadores ou conformados. Caminhamos na perspectiva de uma análise da prática, em determinados contextos. Entretanto, é imperativo destacar que tais práticas envolvem seres humanos e, diante de uma convicção de valorização da vida humana, não podemos negar tal qualidade de constante mudança e reconstrução.

Desde a obra medular de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, como em diversas outras do autor, identificamos a compreensão do “ser mais” como ponto fundamental de toda a sua construção.

Remetendo-nos ao Dicionário Paulo Freire, o conceito, por Zitkoski (2008, p. 369): “[...] busca do ‘ser mais’ através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade”.

E continua:

O que deve mover nossa luta pela humanização do mundo é a esperança no potencial dos seres humanos em modificar o mundo e a si mesmos. Sem essa esperança não é possível a assunção da utopia e a própria conquista da liberdade, capaz de ser afirmada somente através da ação ético-política libertadora (Zitkoski, 2008, p. 370).

Dessarte, ao olhar analítico de Freire não apenas responderemos à afirmativa do verbo – ser –, mas o ampliamos, diante da possibilidade de o ser humanizar-se e humanizar o mundo em que se encontra por meio da Educação, diante da vocação intrínseca de sermos educáveis e não apenas, em uma perspectiva de simples animal, adaptáveis ou treináveis, alcançando, assim, a possibilidade de uma consciência pessoal e do mundo a nosso redor.

Em caixa alta, com o devido destaque a que faz jus tal assertiva, encontramos em Freire (2022, p. 101): “o homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, esse é o permanente movimento de busca do SER MAIS”. Uma busca permanente, incrustada na essência da vida.

Complementamos esta reflexão com outros aportes teóricos que analisam, descrevem e refletem a realidade das práticas, como Shor (1987), somando a um olhar sensível, compreensivo e atento para o cotidiano atual das escolas brasileiras. Por conseguinte, acreditamos que é possível identificar práticas que trazem em si um

referencial crítico-emancipatório, ou, ainda, que é possível encontrar indícios de aproximação a princípios da Educação Crítica, como na perspectiva desenvolvida anteriormente neste capítulo, referenciadas em Freire.

Encontramo-nos, dessa forma, diante de uma denúncia, somada ao anúncio, binômio tão explorado no referencial que suporta esta pesquisa:

Por isso, denúncia e anúncio, nesta pedagogia, não são palavras vazias, mas compromisso histórico [...] o caráter utópico desta pedagogia é tão permanente quanto a educação mesma. Seu mover-se entre a denúncia e anúncio não se esgota quando a realidade denunciada hoje cede seu lugar à nova, mais ou menos anunciada naquela denúncia [...] não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível (Freire, 1981a, p. 48).

Dessa forma, pensamos que possibilidades concretas de transformação do ensino-aprendizagem podem ser evidenciadas no cotidiano escolar, sem criar uma descrição de realidade idealista sobre a prática de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Identificar o que realmente ocorre entre as paredes das salas de aulas do País.

Reafirmamos a busca por compreender as relações que se estabelecem e as razões que permitem que, sob certas condições políticas, ideológicas, materiais, institucionais (Voltas, 2019), outras práticas de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, que se propõem a superar a racionalidade instrumental, floresçam, gerando, assim, verdadeiras oportunidades de “ser mais” a docentes e discentes, em oposição ao não ser, reunindo aqui, mais uma vez, a referência inicial ao questionamento de *Hamlet*.

A denúncia surge diante de um olhar e entendimento mecanicista, em que “não se precisa indagar sobre o mundo dos valores, sobre as opções, sobre a liberdade, sobre ser ou não ser” (Freire, 2013, p. 182).

Assim, o anúncio do “ser mais”, neste estudo, reitere-se, de inspiração freireana, expressa-se na luta contra a negação de diferentes dimensões da vida dos sujeitos, de sua humanidade, histórica e situada. Trata-se de um “ser mais” que inclui a individualidade no bojo da coletividade, com o necessário entendimento de que não posso ser, se o outro também não é.

Podemos dizer neste ponto que há um direcionamento de encontros, um “encontro humilde, amoroso e corajoso” (Freire, 2022, p. 174), o que nos remete a somar a expressão “Pedagogia do Encontro”, intitulada por Perissé (2017, p. 81) em sua obra com mesmo nome, trazendo algumas assertivas que condizem com práticas

que por ora visamos buscar indícios, mesmo porque “somos seres de encontro, somos um tecido de relações e essencialmente talhados para criar relacionamentos”.

Assim, reafirmamos o conceito de “ser mais” de Freire, fundamental em sua teoria e que se relaciona diretamente com as práticas em sala de aula e a atuação docente.

Ainda, podemos destacar a questão do empoderamento, ou no uso originário da expressão inglesa dita por Shor: *empowerment*. Tal termo, frequentemente explorado em *Medo e ousadia* (Freire; Shor, 2021), é analisado com as experiências de professores em salas de aula e as dinâmicas de poder envolvidas na educação. Reflete, no contexto da Educação, a possibilidade de permitir que os alunos assumam um papel ativo em seu próprio aprendizado e desenvolvimento, pensamento crítico e com a possibilidade de tomar decisões informadas. Outrossim, relacionado à promoção da igualdade e da justiça social, com a possibilidade de enfrentamento e questionamento das estruturas de poder e desigualdades presentes na sociedade.

Indo além da visão reducionista do termo, Freire e Shor (2021, p. 191) afirma:

Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta.

Com essa perspectiva, a consciência crítica permeia também o objetivo da atuação docente, na perspectiva do “ser mais”. Ressaltamos que essa consciência crítica engloba não apenas a perspectiva pessoal, mas além do espaço vivenciado, o mundo ao redor. Práticas que emergem de tal intenção ajustam o foco no despertar da reflexão sobre estruturas de poder e injustiça social, trazendo a possibilidade de análise e questionamento da realidade. Tal processo de conscientização traz a potência de agentes de mudança, engajados na transformação da sociedade.

Entretanto, adverte Freire (2022, p. 229): “problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema [...] são sujeitos também a quem cabe conquistar o mundo [...] exige o desvelamento do mundo”.

Corroboramos a importância fundamental da educação na manutenção e evolução da democracia. A educação desempenha um papel crucial na formação de cidadãos informados, críticos e engajados, que são essenciais para o funcionamento eficaz de uma sociedade que tenha como objetivo a busca e a manutenção da justiça social.

A ideia de que tal educação, qualificada pelo teórico como boa, não se restringe à preparação ou conformidade ressalta a importância de uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas também promova a capacidade de pensamento crítico, criatividade e recriação diante dos limites a serem encontrados. Reforçamos nosso entendimento em ver a Educação como um processo contínuo de transformação da vida, seja singular, seja coletiva, onde os indivíduos aprendem e se desenvolvem ao longo de toda a vida.

O processo de ensino-aprendizagem não é um mero treinamento para o que está posto, de caráter hegemônico, mas um meio de possibilitar que todos os sujeitos nele envolvidos participem ativamente na construção e renovação da sociedade.

Nesse aspecto, não falamos apenas sobre aquisição de informações, conteúdos, mas também sobre a capacidade de aplicar essas informações e conteúdo para melhorar a sociedade e a si mesmo. E revisitar a teoria, incessantemente, refazendo-a por meio de novas práticas, em um processo de ação e pensamento sobre a ação que correm entrelaçados.

Freire (2013, p. 180-181) já advertia:

Ontem como hoje, a formação técnico científica não podia e não pode ser reduzida ao treinamento puramente mecânico de técnicas ou a memorização não menos mecânica de princípios científicos. A formação técnico científica envolve, de um lado, a capacitação técnica, de outro a apreensão da razão de ser da própria técnica. Mais ainda, a formação técnico científica não pode prescindir, sob pena de mutilar-se e mutilar-nos, da incessante busca de criação de um saber pensar, de um pensar certo, de um pensar crítico.

E continua, no texto em destaque, exemplificando um profissional, o torneiro mecânico, o qual podemos trocar pelo exemplo do nosso aluno em sala de aula:

É enquanto epistemologicamente curiosos que conhecemos, no sentido de que produzimos o conhecimento e não apenas mecanicamente o armazenamos na memória. Exercício de tal curiosidade não se faz na dicotomia dos indicotomizáveis, mas na compreensão dialética da realidade. Na formação do torneiro, não posso separar, a não ser didaticamente, o saber técnico de que ele precisa para ser um bom torneiro do saber político, o que trata do nosso posto na pólis, o que discute a questão do poder e esclarece as relações contraditórias das classes sociais na cidade (Freire, 2013, p. 183).

Neste caminhar reflexivo, acrescentamos, então, uma conexão entre conteúdos e realidade. Os temas e exemplos utilizados são contextualizados e relevantes para a vida dos estudantes. Entretanto, é imprescindível que tal relevância parta do próprio aluno, fazendo com que este mesmo perceba a importância do conhecimento para sua vivência pessoal e o motive a se envolver de forma mais significativa na aprendizagem.

Enfim, conhecer é um ato de criação, algo necessário na existencialidade do ser e, por conseguinte, imprescindível no processo de superação de conflitos enfrentados do cotidiano real, sejam de caráter individual ou coletivo, envolto por um olhar focado na justiça social.

Tendo em vista esse entendimento do conhecer, a busca de conteúdo e a compreensão deste mostram-se impregnados de conceitos que dialogam com a concepção explicitamente posta por Freire (1985, p. 56) em *Extensão ou comunicação?*:

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado.

Essa concepção impede os sujeitos envoltos no processo de ensino-aprendizagem de buscar sua função ontológica, histórica, de “ser mais”, representada por situações-limite, muitas vezes circundada de grande negatividade, mas indiscutivelmente presente na realidade concreta. Daí decorrem os objetos do conhecimento, em um movimento de cisão e retotalização, em uma retomada crescentemente dialógica.

Importante salientar a busca do equilíbrio necessário diante dessa postura, que se reveste de rigorosidade, em que não há manipulação, tampouco espontaneísmo:

A opção realmente libertadora nem se realiza através de uma prática manipuladora nem tampouco por meio de uma prática espontaneísta. O espontaneísmo é licencioso, por isso irresponsável. O que temos de fazer, então, enquanto educadoras ou educadores, é aclarar, assumindo a nossa opção, que é política, e sermos coerentes com ela, na prática (Freire, 1992, p. 16).

Logo, apostamos que a análise de limites e possibilidades de práticas educativas concretas e de seus condicionantes justifica a redação da questão central da pesquisa, anteriormente colocada, a qual retomamos neste momento: que fatores limitam ou potencializam a ampliação da criticidade em práticas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental?

Finalizando com a afirmação de Peixoto (2018, p. 99), que coaduna com a intenção deste estudo, voltamos ao recorte que foca o ensino da Língua Inglesa na escola:

Dessa forma, o ensino de línguas deve ir além da transmissão do código linguístico, proporcionando aos estudantes diálogos interculturais que favoreçam a reflexão crítica sobre diversas temáticas e, conseqüentemente, sobre a realidade que os cercam. Afinal, essa postura faz parte de uma educação humanística, democrática e cidadã. Para que isso ocorra, no meu

ponto de vista, é essencial que o professor conheça os princípios da Pedagogia Crítica, perceba a língua que leciona como meio de empoderamento de seus educandos e se reconheça como um intelectual transformador.

Diante dessas considerações, podemos afirmar que o ensino de línguas na escola pode ser encarado como um veículo de transformação e ampliação da criticidade para os estudantes. Uma abordagem que entenda a Educação como algo que vai além do mero repasse de conhecimento, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de participar ativamente de uma sociedade democrática.

Como Freire (2013) adverte, ter a perspectiva, em sintonia com a identidade social e construção histórica, em um imperativo de transcender as questões fundamentais relacionadas ao que é realizado, como é realizado e com quem se faz. É crucial o desafio de explorar indagações adicionais para quem se faz, seu propósito, resistências enfrentadas e em prol de quais valores e grupos se conduzem tais ações.

Mantemo-nos no percurso de elaboração de resoluções à pergunta central da pesquisa há pouco repetida, ampliando o aporte teórico, e continuemos desenvolvendo as análises anteriores e as que seguem *a posteriori*.

2.3.3 Diálogo e linguagem

Outro aspecto importante a ser salientado com Freire é a ideia de diálogo. Seguindo sua teoria, a Educação tem um caráter de um processo dialógico, no qual alunos e professores se envolvem em uma troca mútua de ideias e perspectivas. Esse enfoque cria um espaço no qual os sujeitos podem refletir sobre suas próprias experiências e perspectivas, à medida que aprendem com os outros.

Inegável, assim, que o processo de diálogo se torna essencial para que ocorra o desenvolvimento da consciência crítica e de participantes ativos na formação do mundo a seu redor.

Importante ressaltar:

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (Freire, 1997, p. 96).

Diante de uma relação horizontal entre docentes e discentes, a troca de ideias, perspectivas e experiências tem espaço para existir. A relação, a convivência – na melhor acepção do termo: viver com, viver junto –, é baseada no respeito mútuo e na construção coletiva do conhecimento.

Em um tecer de todo aporte teórico já aqui delineado, que percorre a Pedagogia e a Linguística, entendemos que a linguagem e o diálogo são partes integrantes dos sujeitos. Em um contexto de educação dialógica, a palavra e a linguagem podem se conectar profundamente ao desvelamento crítico da realidade, em que o sujeito historicamente situado estabelece suas relações consigo próprio, com os demais sujeitos e com a comunidade como um todo.

Entende-se, assim, o diálogo não como uma forma que transcende a mera troca de palavras ou uma simples interação verbal, o ir e vir de frases, e sim como um ato autêntico e participativo de comunicação, em que os envolvidos se engajam em uma troca de ideias e perspectivas em busca de compreensão e transformação do mundo. Assim, a linguagem não é apenas um veículo de transmissão de informações, mas uma forma de interação humana que possibilita a construção de significados compartilhados e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Ferreira (2016, p. 269-270), partindo de reflexões em Freire, salienta que:

[...] o diálogo é nevrálgico na atividade de ensinar, na qual professor e aluno são, ambos, igualmente responsáveis neste processo. A dialogicidade é característica basilar na prática educativa e é pela dialogicidade que ocorre a conscientização dos educandos.

A assertiva frequente de Freire, que diz que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, sublinha a centralidade da linguagem como elemento primordial. Esta não se limita ser apenas um meio de comunicação, mas constitui parte essencial para a construção do conhecimento, da consciência crítica e, por conseguinte, da transformação social.

Na perspectiva freireana, a linguagem está intrinsecamente ligada ao processo de conscientização, que envolve a reflexão crítica sobre a realidade social e histórica. O diálogo, então, torna-se um veículo essencial para essa conscientização, permitindo que os sujeitos, seres inacabados, se conheçam, se reconheçam entre si e, em sequência, possam se reinventar no processo constante de construção. Enfim, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (Freire, 1992, p. 11).

Geraldi (2005, p. 5) reforça a presença desses aspectos no constructo de toda a teoria da pedagogia de Freire: “no modo paulo-freireano de falar, corpo, gesto e voz se unem na forma estética de defender a ética [...] parecem dizer precisamente aquilo que devem dizer”.

A realidade pode ser refletida, as estruturas de poder questionadas e a busca de alternativas para uma transformação libertadora do indivíduo e da sociedade diante da possibilidade do diálogo. Há uma função construtiva de sujeitos na própria linguagem, reforçando a essencialidade das interações sociais, com destaque às verbais (Geraldi, 2005).

Além disso, Freire ressalta a linguagem como expressão da identidade e subjetividade dos sujeitos. No diálogo, as pessoas compartilham não apenas informações, mas também suas experiências, valores e perspectivas de mundo, contribuindo para uma compreensão mais profunda da realidade. De acordo com Pacci (2007), a noção de voz não se refere a qualquer uso da língua, mas deve estar relacionada à visão da criação e transformação de possibilidades.

O olhar sobre a linguagem pode ser direcionado à sua concepção social, bem como postula Freire (1999, p. 138): “[...] não se ensina a linguagem. Nós experimentamos a linguagem, criamos socialmente a linguagem, e nos tornamos afinal linguisticamente competentes”.

Assim, dentro da perspectiva referenciada, a linguagem e o diálogo emergem como meios fundamentais para a construção do conhecimento e da transformação social. Ao reconhecer o poder da linguagem como elemento de emancipação, os sujeitos podem promover o diálogo, a conscientização crítica e a criatividade também no ensino de Língua Inglesa, incentivando o desenvolvimento de sujeitos ativos e críticos em seu próprio processo de aprendizagem.

Reforçamos esse pensamento em uma abordagem com direcionamento específico com Batista (2016, p. 101):

Necessidade de um ensino de Língua Inglesa, que venha preparar os sujeitos para lidar com as diferenças e atender as necessidades de um mundo plural e uma realidade pluriversal, é necessário não abandonar as prioridades locais [...] é importante ter uma prática pedagógica na aula de Língua Inglesa que leve o aluno a entender que, pela linguagem, é possível desafiar as verdades estabelecidas, a realidade presente, os pontos de vista a serem dados e os construídos.

Por fim, para Freire (1998), a possibilidade de uma mudança na linguagem está inserida no processo de mudança de mundo. Assim, tal qual os sujeitos não estão prontos e acabados, também a linguagem passa por tal situação, sem estar estanque e cristalizada.

Entendemos, assim, que a intencionalidade se apoia em um olhar ao processo de aprendizagem em uma espiral ascendente, contínua e, também, prazerosa e significativa, sem perder o foco que direciona aos questionamentos pontuais, na busca de uma sociedade mais justa e igualitária.

Aqui, a grande potencialidade de ter a língua estrangeira como ponte que transforma o próprio sujeito tendo a possibilidade de levá-lo a ações e reflexões autônomas, que possam reverberar em seu meio e em outros, por meio da interlocução com grupos e pessoas diversas, valorizando a própria diversidade.

2.4 Breves considerações sobre o currículo

Enfim, após percorrer o caminho da Educação Crítica, chegando à especificidade da Linguística, com o destaque ao aporte teórico medular, focando alguns de seus conceitos, finalizamos esta passagem com algumas considerações que entendemos relevantes sobre o currículo.

Mais uma vez, é importante ressaltar nosso entendimento sobre o currículo a partir de uma abordagem ampla, em consonância com os pressupostos freireanos e, assim, trazemos para somar nesse referencial os pressupostos de Michael Apple e Ana Maria Saul.

Com base nesses teóricos, o entendimento do currículo parte, assim, não apenas de uma abordagem teórica, mas também envolve a prática e, ainda, com uma perspectiva política. Assim, vem despido de qualquer neutralidade, visto que reflete as ideologias e interesses dominantes do grupo que o constrói ou domina.

Apple (2006) argumenta que o currículo muitas vezes perpetua desigualdades sociais e culturais e promove uma visão de mundo que beneficia certos grupos em detrimento de outros. Ademais, enfatiza a importância de reconhecer as dimensões políticas do currículo e advoga por uma abordagem crítica que leve em consideração as relações de poder que moldam o que é ensinado nas escolas, envolvendo o conteúdo.

Completando tal referencial, Saul (2001) realça que é evidente a necessidade de incorporar uma dimensão ao processo de ensino-aprendizagem que reforce ainda mais a importância da promoção de práticas em sala de aula destinadas a desvelar as perspectivas ingênuas dos estudantes, com o objetivo final de nutrir um olhar crítico voltado para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Também reforça a natureza política do currículo, que reflete as relações de poder na sociedade. O currículo é, além de um conjunto de conteúdos e práticas de ensino, um instrumento que pode ser usado para perpetuar desigualdades sociais ou para promover a justiça e a equidade. Nesse ponto, demonstra-se a importância de torná-lo mais inclusivo, relevante e significativo para os alunos.

Nesse contexto, compreendemos que professores que ministram a disciplina de Língua Inglesa, assim como todas as outras disciplinas, desempenham o papel fundamental de agentes políticos. Eles devem se envolver ativamente na busca por proporcionar um espaço de análise de questões relevantes para a vida de todos os sujeitos envolvidos.

A seleção de conteúdos, em um norte pedagógico que segue uma racionalidade crítico-emancipatória, com a possibilidade de busca da transformação da realidade, necessita vir da visão de mundo da comunidade, embebida das necessidades e limites na apreensão do que é real. Somente nesse sentido há uma justificativa ético-crítica em tal seleção.

Mister faz-se explicitar, seguindo o referencial-base da pesquisa, como se entende o conteúdo, conceito este que encontramos em diversas obras de Paulo Freire, no completo “sentido de manifestar a indissociabilidade entre pensamento-linguagem referido ao mundo” (Silva, 2004).

A sala de aula, no contexto da prática docente que ali é desenvolvida, assume um papel crucial como terreno fértil para a atuação crítica e emancipatória. É, sem dúvida, um espaço político e jamais pode ser considerado neutro, uma vez que a neutralidade não se coaduna com a natureza humana.

Nas palavras de Boff (1999, p. 27), “ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam”. Tomamos posições diariamente, e dentro da escola, em sala de aula, não é diferente.

Enfim, finalizando tal exposição, entendemos o quão importante é esta discussão, no intuito de questionar e buscar uma transformação do currículo para promover uma educação mais justa e igualitária, com perspectivas que possam influenciar práticas referenciadas na Educação Crítica.

2.4.1 Movimento de Reorientação Curricular – Secretaria Municipal de Educação/PMSP – Relatos de Prática: uma prática inspiradora

Em um resgate a referenciais freireanos, apresentamos um norteador de extrema importância para este trabalho e que se demonstrou verdadeira inspiração para incentivo à pesquisa, uma joia rara encontrada no percorrer do estudo que resplandeceu aos olhos da pesquisadora!

Ao conhecer o documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade de São Paulo, na gestão de Paulo Freire como secretário ²², pudemos nos remeter aos anos 1990 e ver, concretamente, todo o ideal a ser neste momento pesquisado, presente em uma produção factual.

Como o próprio documento inicia sua apresentação, trata-se de “um início de caminho, uma proposta preliminar de discussão com os educadores do papel da língua estrangeira no ensino de 1.º Grau”²³ (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992, p. 1).

Pois bem, temos em mãos um documento reproduzido especificamente para professores da Língua Inglesa, a partir da oitava das considerações destes, baseado em suas atuações docentes no ano de 1989.

Importante ressaltar a análise problematizadora do desenvolvimento da disciplina na rede, sem negar a oportunidade de oferta de tal aprendizagem aos alunos, mas sim com a preocupação de pensar propostas olhando por um prisma dialógico.

Os relatos de práticas apresentados demonstram a preocupação dos educadores em buscar subsídios para reorientarem suas práticas e serem inspiração

²² A Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da cidade de São Paulo viveu um período marcante sob a gestão do educador Paulo Freire como secretário. Durante seu mandato, que ocorreu entre 1989 e 1991, Freire implementou políticas inovadoras e progressistas voltadas para o aprimoramento do sistema educacional da cidade. Sua visão pedagógica centrada na educação libertadora e crítica inspirou diversas iniciativas, com a promoção de uma gestão democrática nas escolas da rede.

²³ Nomenclatura usada à época que hoje corresponde ao Ensino Fundamental.

para demais colegas, ressaltando a criação própria de cada um, mas com o mesmo objetivo de promover um “pensar teoria-prática em uma perspectiva dialógica” (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992, p. 1).

Apresenta-se, assim, uma visão que vai totalmente ao encontro do que buscamos, ou pelo menos inspirar, neste trabalho. Proposituras que são apresentadas claramente no documento: “aprender outra língua implica também aprender a cultura, a história e os interesses dos falantes daquela língua” (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992, p. 5). Ainda: “um trabalho contextualizado com a linguagem é a que mais se aproxima de nossa concepção de língua” (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992, p. 6).

O texto continua destacando a importância do ensino da língua estrangeira, dando ênfase positiva quando esse processo de ensino-aprendizagem é direcionado em uma perspectiva dialógica:

[...] reduzir a linguagem a produto e desconsiderá-la enquanto atividade humana social e histórica [...], conceitos que permitem ao sujeito compreender o mundo e nele agir e assim constituir-se ao constituir sua fala que não é só sua, mas também dos outros e para os outros (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992, p. 7).

E, por uma vertente quase profética, afirma:

[...] no próximo século o encontro entre culturas será inevitável. Nesta perspectiva o ensino de línguas estrangeiras propõe-se a ser uma reflexão crítica com relação à língua e cultura estrangeiras [...] Aprender Inglês não tem mais uma ‘importância utilitária’ de ascensão social, de ‘conseguir emprego melhor’, nem se restringe a aprendizagem de quatro habilidades básicas (e estanques) [...], mas se constitui em uma proposta que sendo uma reflexão crítica no pensar a própria cultura e a do outro, forneça subsídios aos alunos para esse encontro de cultura (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992, p. 7).

Como o próprio material descreve, ao elencar exemplos de professores e suas práticas em sala de aula, partiu-se da intenção de despertar a busca por novas trajetórias no processo de ensino-aprendizagem, especificamente nas aulas de Inglês.

Para ilustrar, como exemplo do riquíssimo conteúdo, traremos a seguir comentários sobre um desses relatos de prática.

Cada relato inicia com o nome da professora responsável por desenvolver as práticas descritas e uma breve caracterização da escola, àquele tempo chamada de Escola Municipal de Primeiro Grau (EMPG)²⁴.

Além de caracterizar a localização geográfica e o histórico da instituição em si, traz breves dados e características da população que vive nos arredores do bairro.

O relato de prática nomeado “NAE-9” (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992, p. 17-21) parte, a seguir, com a descrição específica das atividades destacadas pela professora no documento em questão: “no início do ano, conversei com os alunos sobre os motivos pelos quais estudamos uma língua estrangeira, porque a escolha do Inglês, sua importância, o quanto gostam do idioma e o que esperam do curso” (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992, p. 17).

Nessa parte inicial, consta uma primeira observação, que neste relato totalizam seis e se encontram no final do texto. Apresenta-se como um comentário de cunho explicativo no que tange a um referencial teórico: “(1) é importante a problematização para que o professor perceba o limite explicativo que o aluno tem acerca do assunto” (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992, p. 20).

Voltando ao relato, a professora traz sua percepção após a discussão proposta: “[...] enquanto língua universal, o Inglês faz parte do nosso vocabulário cotidiano. O que fazer então: ignorá-lo ou usá-lo conscientemente?” (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992, p. 17).

Diante dessa primeira questão, o relato demonstra um ponto de partida de relevância indicativa e diagnóstica, trazendo a seguinte observação:

(2) a partir de questionamentos propostos ao longo do 1.º grau, o aluno tem possibilidades de conhecer e entender uma cultura diferente em formação filosófica, política, cultural, religiosa, econômica e social para ampliar e contrapor a sua visão de mundo de forma consciente e crítica (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992, p. 20).

A descrição avança, trazendo a sequência das atividades desenvolvidas, por exemplo: com o mapa-múndi, em que professora e alunos buscaram localizar países que tinham o Inglês como primeira e segunda língua; partilha de informações

²⁴ Atualmente é o ciclo equivalente ao Ensino Fundamental.

musicais, com algum conhecimento que já traziam a respeito de canções em Língua Inglesa.

Na continuação da descrição, abordaram o tema do trabalho e profissões envolvidas com a língua. Somaram ainda o tema do vestuário falando sobre marcas internacionais e textos que aparecem em estampas de camisetas.

O trabalho ainda foi ampliado com a temática da identidade: “em relação ao nome, discuto com os estudantes a sua importância e o fato de que em qualquer lugar do mundo o nome das pessoas se mantém o mesmo” (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992, p. 18).

Os temas que compunham as práticas se ampliaram ainda mais: a possibilidade de soletrar nomes com conhecimento do alfabeto, iniciar um estudo da realidade com o tema gerador cultura no bairro, que teve como base pesquisas realizadas pelos próprios alunos, trazendo uma gama de nomes de comidas e bebidas em Inglês.

Com o uso de jornais, desenvolveram pesquisas sobre o dinheiro, no caso, o dólar, o que proporcionou o desenvolvimento de várias atividades que daí partiram. Uma das observações após a listagem dessas atividades: “(4) aprender uma língua é mais do que dominar a sua estrutura gramatical [...] o aluno [...] deve ter o que dizer, para quem dizer e estratégias de como dizer, adequadas ao momento” (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992, p. 21).

O relato continua elencando a descrição de outras práticas, tendo a professora como uma interlocutora no processo de ensino-aprendizagem e traz mais exemplos, com a abordagem da literatura e apresentações teatrais. Ainda, atividades que ultrapassaram as paredes da sala de aula, indo, inclusive, até outras unidades escolares.

A sessão finaliza com as considerações apresentadas pela professora. Traz seu entendimento positivo à importância da reflexão no trabalho pedagógico. Por fim, considera a possibilidade de envolver o aluno com seu conhecimento prévio: “esta prática rompe com o programa limitador, tanto para o professor quanto para o aluno, pois resgata a criatividade, a realidade e o conhecimento do estudante” (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992, p. 20).

A professora não deixa de explicitar também a denúncia com o anúncio:

Infelizmente, a linha que defende o ensino de Língua Inglesa a partir do verbo *to be*, continua hegemônica, apesar do surgimento de formas alternativas que visam a uma releitura do processo ensino-aprendizagem. Cabe a nós, professores, a busca de novos caminhos para uma prática transformadora” (Prefeitura Municipal de São Paulo, 1992, p. 20).

Enfim, ao lermos essa e as demais práticas de professores daquela época, naquela rede, percorridas no documento, identificamos que há possibilidades reais de buscar caminhos novos com a intenção de uma prática transformadora. Sem dúvida, todo esse movimento apenas se reverte de possibilidade diante de posturas modificadas durante o processo pedagógico.

Completando tal referencial, com afirmações de Freire em *Pedagogia da autonomia* (2019), sabemos que a fagulha dessa mudança parte da presença do professor, já que ela é uma presença política, de tomada de posição, definitivamente não omissa, sem neutralidade, ainda que diante de alternativas, incertezas, experimentações e possibilidade de retomadas.

3 GET UP, STAND UP

TRAJETÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

“ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar”
(Freire, 1998, p. 155).

Pelo presente capítulo, discorreremos sobre a metodologia adotada nesta dissertação, retomando as questões que foram o nascedouro deste estudo, apresentando também a descrição do plano geral de pesquisa e do contexto em que ela se realizou, além dos participantes envolvidos.

Entendendo a aprendizagem como uma jornada em constante evolução, seguimos com a intenção de desvelar os caminhos percorridos na condução da pesquisa.

Com mensagem do refrão marcante da música “Get up, stand up”, de Bob Marley, usado no início deste capítulo, trazemos, mais uma vez, a convicção de que a Educação é um campo de luta constante pela emancipação e pela transformação social. Então, na melhor tradução do verso, levante-se, firme-se!

Sob essa inspiração, delinearemos esta seção do processo de pesquisa, refletindo sobre as escolhas metodológicas, os instrumentos utilizados e os desafios enfrentados ao longo do percurso.

3.1 Percurso metodológico

Prosseguiremos com a apresentação dos procedimentos utilizados para coletar os dados, bem como a justificativa para a seleção de tais métodos específicos.

A explicitação e a fundamentação das opções metodológicas deste estudo refletem nosso compromisso com considerações éticas e a precisão científica durante todo o processo de pesquisa.

Importante salientar as raízes etimológicas da palavra metodologia: uma fusão de dois termos gregos que trazem a ideia de o que vai além do caminho percorrido, ou caminho a ser seguido, com a ideia de discurso. Dessarte, destacando a metodologia da presente pesquisa, envolveremos o discurso sobre o caminho escolhido em nosso percurso da busca do conhecimento.

Faz-se mister um foco de luz em tal comentário sobre a junção de elementos da palavra em si, visto nosso entendimento em destacar a ideia fundamental por trás da metodologia. Logo, discorreremos não apenas acerca do método em si, mas também da reflexão, análise e discussão a respeito do caminho escolhido para alcançar os objetivos inicialmente elencados.

Reforçamos esse entendimento com Minayo (2002, p. 16): “[...] entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”.

O capítulo, assim, encapsula a ideia de um processo intelectual e sistemático para abordar e resolver questões, assinalando a importância não apenas da prática, mas também da reflexão crítica sobre a abordagem escolhida.

3.2 Problematizando o objeto de pesquisa

O planejamento desta pesquisa teve como objetivo principal compreender as experiências de práticas docentes de determinado grupo de sujeitos, em um contexto específico, por meio de uma lente crítica e reflexiva.

Para tanto, revisitamos as questões que orientam este estudo, refletindo sobre a possibilidade de a prática em sala de aula, especificamente na disciplina de Língua Inglesa, auxiliar na formação integral do ser humano sob uma perspectiva libertadora. Também se busca identificar quais perspectivas teórico-metodológicas podem dialogar com essas práticas e como os professores de Inglês podem atuar em uma abordagem crítico-libertadora nas escolas, considerando a construção dessa atuação. Além disso, questiona-se se o ensino da Língua Inglesa pode abandonar uma função alienante, explicitar sua natureza política e contribuir significativamente para a formação crítica.

Enfim, como síntese desses questionamentos, a pergunta que norteou a pesquisa, conforme apresentada anteriormente, foi: Que fatores limitam ou potencializam a ampliação da criticidade em práticas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental?

Assim, tal questão fulcral envolve as possibilidades e limites dessas práticas educativas, objeto central desta pesquisa.

Tais reflexões e questionamentos fornecem a base para a seleção da metodologia apropriada para investigar o fenômeno em estudo, conforme discorreremos a seguir.

3.3 Abordagem da pesquisa

Confirmando, então, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que, segundo Chizzotti (2008), é possível verificar no processo a partilha com pessoas, lugares, acontecimentos que envolvem a pesquisa, trazendo a intenção de buscar nesse intermeio sentidos e significados que apenas se tornam compreensíveis mediante uma sensível atenção, a qual, por conseguinte, é dissertada, transformada em texto.

Logo, é possível diferenciar tal abordagem, utilizada nesta pesquisa, daquela reconhecida como quantitativa. A comprovação de fatos por meio de estatísticas, dados e números, sem a ênfase em pontos históricos, sociais, políticos e culturais presentes na análise, não nos oferece, de maneira satisfatória, a intenção dos possíveis achados do estudo.

Ainda, para Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalística, interpretativa, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas e eles conferem.

Justifica-se, assim, a importância da pesquisa qualitativa na compreensão dos fenômenos educacionais, a qual permite uma investigação mais profunda dos contextos sociais e das experiências dos participantes, proporcionando um entendimento mais complexo e detalhado do fenômeno em estudo.

Encontramos em Freire esse aporte, quando, por suas obras, traz à tona a possibilidade de conscientização e de ação transformadora a partir do momento em que tomamos parte na intenção de desvelar práticas de dominação presentes nos sistemas educacionais.

Enfim, ao utilizar tal abordagem de pesquisa, permite-se explorar e compreender as complexidades e nuances do contexto, especificamente o

educacional, bem como as percepções dos sujeitos envolvidos, buscando-se obter um entendimento mais profundo dos processos e significados.

Ainda, tal pesquisa qualitativa, como anunciado nas linhas introdutórias deste trabalho, aproxima-se do conceito de paradigma indiciário, ancorando em Ginzburg (1989, p. 149): “[...] um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais considerados reveladores”.

Por outras palavras, ancorando-se em tal teoria, trazemos indícios como sinais ou vestígios aparentemente insignificantes que, quando observados de maneira cuidadosa e interpretados de forma rigorosa, podem revelar informações importantes sobre um fenômeno maior. Pequenos detalhes que têm a potencialidade de levar à compreensão de eventos e processos complexos envolvem tal conceito, o qual pode ser aplicado às Ciências Humanas para desvendar práticas culturais e sociais ocultas ou pouco evidentes.

Ressalta-se que essa definição é fundamental para a pesquisa que está sendo realizada, diante da intenção de identificação, análise, interpretação de práticas no contexto educacional, que possam trazer os indícios de uma prática de vertente crítico-emancipadora.

Ao adotar a abordagem de Ginzburg (1989), a pesquisa busca ir além das evidências óbvias e visíveis, procurando por pistas que, à primeira vista, podem parecer triviais ou irrelevantes, mas que, depois de uma análise minuciosa, revelam dinâmicas problematizadoras significativas:

‘Decifrar’ ou ‘ler’ as pistas [...] são metáforas. Sentimo-nos tentados a tomá-las ao pé da letra, [...] por outro lado, [...] o minucioso reconhecimento de uma realidade talvez ínfima, para descobrir pistas de eventos não diretamente experimentáveis pelo observador (Ginzburg, 1989, p. 152-153).

Partimos, assim, com a ampliação metodológica de tal possibilidade: “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (Ginzburg, 1989, p. 177).

Em continuidade, ao retornarmos ao teórico que constrói a espinha dorsal deste estudo, faz-se muito pertinente citar neste momento princípios e ideias de Paulo Freire que podem ser aplicados à pesquisa.

Embora não haja citações diretas de Freire sobre metodologia da pesquisa em Educação, seus princípios pedagógicos e sua visão crítica de tal sítio do conhecimento podem fornecer uma base sólida para a construção de uma metodologia de pesquisa sensível e transformadora na área educacional.

Justifica-se tal assertiva, visto que em sua extensa obra podemos identificar a defesa de uma abordagem crítica e participativa na Educação, e esses princípios podem ser usados em paralelo ao se abordar a metodologia da pesquisa.

Nessa toada de pensamento, retomamos a importância do diálogo, da escuta ativa e atenta, além da participação dos sujeitos envolvidos. Com base nesses princípios, temos como possibilidade o engajamento dos participantes como colaboradores ativos, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e que suas perspectivas sejam consideradas na pesquisa, o que demonstraremos logo a seguir, ao descrevermos e apresentar a aplicação dos métodos que incentivaram a participação dos sujeitos no processo de pesquisa.

Completando, com base em Freire, a valorização da conscientização e a reflexão crítica como ferramentas para a transformação social são peças fundamentais na tomada de posição do pesquisador. Assim, sentimo-nos muito à vontade em incorporar tais princípios à metodologia da pesquisa, incentivando a análise crítica dos dados coletados e a reflexão sobre as implicações dos resultados para a prática educacional.

O intuito da pesquisa, enfim, é buscar revelar facetas menos perceptíveis ou ainda inexploradas de uma questão, sendo impregnada pela intencionalidade e por ideias que emanam do arcabouço teórico que a embasa.

Destacamos, dessa maneira, a compreensão de que não existe pesquisa imparcial, neutra, desvinculada de compromissos. A investigação demanda um olhar ao dueto teoria e prática. Refletir, agir e refletir a prática novamente, retomando a ação, em um processo que se desenvolve dialeticamente, manifestando-se em compromisso ético, epistemológico, metodológico e político.

3.4 Caracterização do contexto e sujeitos da pesquisa

A pesquisa consistiu na seleção de um contexto educacional específico, levando em consideração as características do grupo de docentes que enfrentam ou

enfrentaram realidades semelhantes em salas de aula de escolas de Educação Básica, lecionando a disciplina de Língua Inglesa em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Assim, passaremos a descrever os detalhes do contexto e seus desdobramentos no momento da pesquisa de campo.

A escolha do contexto se deu, inicialmente pela atuação profissional da pesquisadora, a qual, em razão de uma obra didática usada em sala de aula por algum tempo, deu a ela a percepção da possibilidade de brechas que, apesar de se tratar de um material previamente editado, propiciava uma abordagem que fosse ao encontro de princípios de uma Educação Crítica.

Em virtude de um material diferenciado em sua abordagem, com o passar do tempo, houve um contato mais direto e pessoal com os autores da obra e estes propuseram um convite para que professores que lecionavam com o mesmo material fizessem parte de um grupo virtual de debates e partilha de experiências e práticas pedagógicas.

Detalhando as informações anteriormente referidas, a inspiração para o início desta pesquisa foi uma soma de fatores advindos de uma prática pessoal, desde o estudo em nível técnico, no antigo curso de magistério, quando os primeiros ensinamentos de Paulo Freire nos foram apresentados, além do contato com materiais didáticos que, a nosso ver, são diferenciados, diante da gama de produtos existentes. Tal diferenciação entendemos ser preponderante no transcurso deste estudo.

As ideias que iniciaram o fomento da presente pesquisa começaram a ganhar mais corpo durante um convite para participar de um grupo virtual no aplicativo de comunicação *WhatsApp*. O grupo era composto por professores de várias localidades do território nacional que tinham contato com material didático chamado *Our Way*, de autoria de Eduardo Amos, Elisabeth Prescher e Ernesto Pasqualin. Desses autores, os dois primeiros, Eduardo e Elisabeth, foram os fundadores do grupo e responsáveis por convidar uma gama considerável de professores para se reunirem.

Ao participarmos desse grupo e estabelecermos um contato direto com os autores (Elisabeth e Eduardo atuantes até hoje, pois Ernesto nos deixou há alguns

anos), criamos laços não só profissionais, mas também de amorosidade e partilha, pensando sempre nas práticas dentro da sala de aula. Acreditamos que seja um diferencial em toda a relação com o processo de ensino-aprendizagem de Inglês: professores, atuantes por todo o Brasil, em contato direto e em tempo real com autores, partilhando experiências da prática em sala de aula, envolta por uma escuta atenta e cuidadosa por todos.

Iniciando a participação nesse grupo, tomamos conhecimento de toda a história daqueles que promoveram esse encontro. Eduardo Amos foi um professor de Inglês por muitos anos no Estado de São Paulo, com algumas experiências no exterior, e, com seus colegas, Elizabeth e Ernesto, também professores, nos anos 1980, reuniram-se com o intuito de escreverem um livro didático de autoria própria para o ensino de Inglês nas escolas de Educação Básica, diante de tanto material estrangeiro que não reconhecia a realidade do aluno brasileiro. Eles entenderam que seria importante criar um caminho próprio, ou nas palavras deles, o “nosso caminho”, daí o título da coleção *Our Way*, a tradução literal da expressão anterior.

Essa coleção foi extremamente bem aceita na comunidade de professores brasileiros, justamente em virtude de sua abordagem diferenciada, próxima à realidade do aluno, diante de um idioma que não era sua língua materna. Por essa razão, passou por várias edições, encontrando-se atualmente na nona edição.

Em nossa prática pedagógica, há algum tempo tivemos o primeiro contato com essa coleção e realmente identificamos um diferencial no uso de tal material e assim nos envolvemos com a prática. Iniciamos e mantemos o contato direto e pessoal com os autores e participamos, desde 2018 do *Our Way Group*. O grupo, criado pelos idealizadores dos livros, reúne professores da Língua Inglesa, docentes em escolas públicas e privadas, de várias regiões do País, e atualmente conta com 108 participantes.

Ao participar desse grupo durante todo esse tempo, fomos convidados para debates virtuais e algumas gravações de vídeos com o intuito de conversar sobre a posição da Língua Inglesa dentro da Escola Básica. Os debates entre professores, trocas de ideias e experiências acabaram por acender a fagulha de uma busca maior, onde hoje aqui nos encontramos.

Ainda, foram identificados nesse grupo indícios de que tínhamos ali docentes não somente preocupados com uma visão tecnicista da língua, mas também com um olhar para o aluno como um verdadeiro ser integral, com a capacidade de fala, decisão, vontades, podendo ter sua postura em si respeitada.

Reforçamos que a união de tantos professores no mesmo ambiente, ainda que virtual, também é fruto de Eduardo e Elizabeth, que trazem em sua concepção inicial de ensino da Língua todas essas vertentes engajadoras da disciplina. Ambos claramente deixam explícito que hoje, como autores, eles podem ir além do trabalho técnico com a Língua Inglesa, buscando exercitar também essa amplitude integral de atuação dos sujeitos envolvidos no processo.

Portanto, mediante tal contato, próximo às primeiras ideias de desenvolver a presente pesquisa, pudemos realizar uma conversa individual com Eduardo Amos, explicitando a intenção de ter aquele grupo de professores como nosso campo de pesquisa e ele se dispôs a ser uma mola propulsora para que esse contexto fosse viável. Gravou vídeos e fez chamadas no grupo virtual, apresentando a pesquisadora e o tema de pesquisa, solicitando a participação dos colegas no primeiro momento da coleta de dados, o questionário exploratório.

Assim, em algumas conversas *on-line*, partilhamos com o autor o objeto da pesquisa e a intenção na busca dos dados. A partilha da ideia do estudo com os colegas do grupo veio a seguir, aos quais apresentamos por mensagens a intenção do trabalho e propomos a participação de quem pudesse e estivesse com interesse em fornecer dados e ser sujeitos da presente pesquisa.

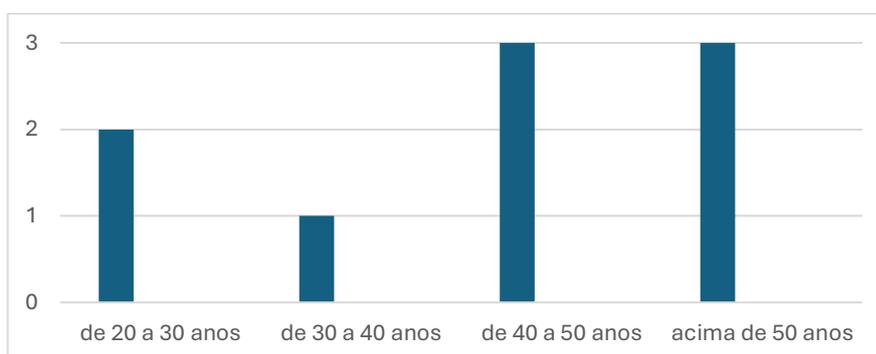
Em seguida, partimos para contatos entre professores da região da Baixada Santista, em razão de alguns contornos que ocorreram nesse momento da pesquisa, conforme descreveremos no item 3.6. Ao fim, nove professores participaram desse questionário inicial.

Apresentaremos na sequência a caracterização dos sujeitos participantes da pesquisa, de acordo com os dados coletados na primeira parte do questionário exploratório, conforme se encontra no Apêndice B.

Entendemos a importância da identificação do perfil dos participantes a fim de contextualizar os resultados obtidos e compreender a diversidade de perspectivas presentes no estudo.

A seguir, as principais características são ilustradas por gráficos e tabelas, seguidas de breves descrições sobre a intenção da pergunta e achados coletados. Informações pessoais dos sujeitos respondentes, como idade, naturalidade, gênero, raça e cor, participação em movimentos sociais e políticos, formação. Ainda, outras informações relevantes à atuação docente, como a localização e natureza da escola em que leciona, o tempo em que ministra aulas de Língua Inglesa e formação adicional em cursos livres de Inglês. Todo esse rol intenciona auxiliar a análise dos dados e a validação das conclusões.

Gráfico 1 – Faixa etária



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário exploratório aplicado.

Partindo de uma visão inicial sobre a composição do grupo estudado, identificamos as faixas etárias envolvidas, verificando um maior número de docentes acima de 40 anos.

Gráfico 2 – Naturalidade

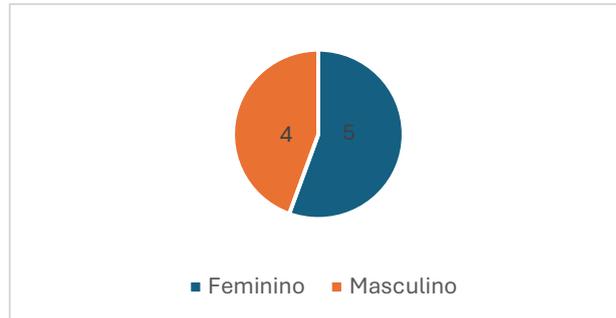


Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário exploratório aplicado.

A intenção desse dado era verificar se havia entre os sujeitos alguém que teria origem em países que têm a Língua Inglesa como língua materna. Identifica-se que

todos são docentes de naturalidade brasileira, o que demonstra que todos passaram pelo processo de ensino-aprendizagem da segunda língua.

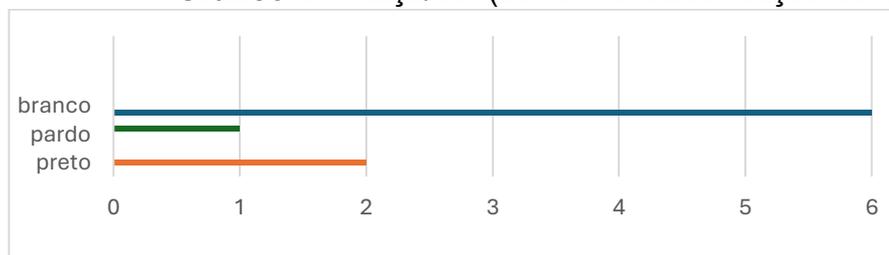
Gráfico 3 – Gênero com que se identifica



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário exploratório aplicado.

A distribuição por gênero com o qual o sujeito se identifica demonstra certo equilíbrio entre docentes do sexo masculino e feminino, sendo 4 e 5, respectivamente.

Gráfico 4 – Raça/cor (conforme classificação do IBGE)



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário exploratório aplicado.

A listagem, apresentada em conformidade com a classificação do IBGE, demonstra um maior número de docentes brancos como sujeitos da pesquisa.

Gráfico 5 – Participa de algum movimento social ou político?



Especifique:

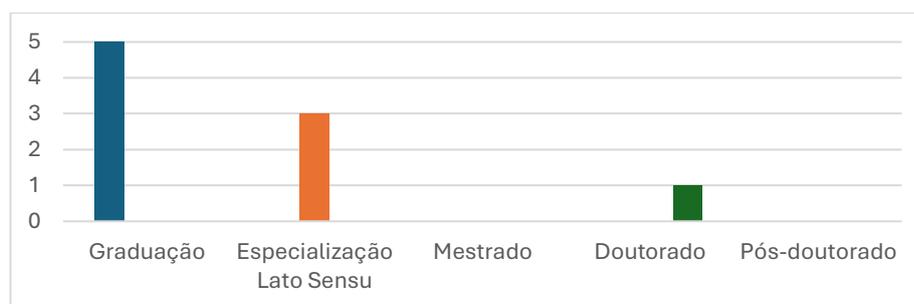
1. Poetas da Maré, Mães de Maio, Coletivo Novo Paraíso
2. Sindicato dos Professores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário exploratório aplicado.

A pergunta tem a intenção de constatar indícios de engajamento social e político dos sujeitos, por meio de sua participação em movimentos dessa natureza,

visto que entendemos ser fator que pode trazer reflexos diretamente a suas respostas. De todos os docentes apenas dois responderam afirmativamente, especificando quatro movimentos ou entidades às quais são ligados: Poetas da Maré, Mães de Maio, Coletivo Novo Paraíso e Sindicato dos Professores da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Gráfico 6 – Formação



Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário exploratório aplicado.

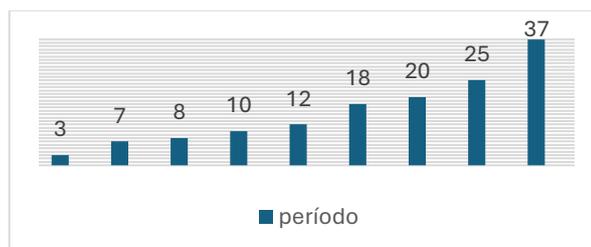
A escolaridade dos sujeitos também se destaca como elemento significativo para a percepção e experiência dos participantes com relação ao tema investigado. Nas opções de respostas foi detalhada a distribuição dos níveis de escolaridade, desde a graduação até a pós-graduação, com suas divisões, entre especialização e pós-doutorado. A maioria dos sujeitos da pesquisa tem como formação a Graduação, seguidos de 3 especialistas *lato sensu* e apenas 1 com título de doutorado.

Tabela 1 – Localização e natureza da escola em que trabalha

Localização	Pública	Privada
São Gonçalo/RJ		1
Belém/PA		1
Salvador/BA		1
Santos/SP	3	3

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do questionário exploratório aplicado.

A Tabela 1 apresenta a distribuição das escolas onde os sujeitos atuam, com a identificação da cidade e Estado em que se encontram e classificadas pela natureza da instituição, pública ou privada. Ela mostra a quantidade de escolas em cada localidade e categoria, permitindo uma visão clara de diferentes contextos educacionais na pesquisa.

Gráfico 7 – Há quanto tempo você ministra aulas de Inglês?

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário exploratório aplicado.

Na intenção de proporcionar uma compreensão mais ampla do perfil dos sujeitos, o tempo de docência, atuando com a Língua Inglesa, também é entendido como um fator relevante para a futura análise. Interessante ressaltar que o grupo é bem diverso, partindo de docentes que estão atuando na área há apenas 3 anos, até aqueles que têm 37 anos de docência.

Gráfico 8 – Fez curso de Inglês em escola de idiomas?

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do questionário exploratório aplicado.

Outro aspecto, como a possibilidade de ter realizado um curso de Inglês em escola de idiomas, também foi considerado. A inclusão dessa informação permite uma análise mais aprofundada e completa sobre o perfil do docente e o domínio que potencialmente pode ter da língua.

Por fim, após essa análise, importante salientar, mais uma vez, como tal caracterização detalhada dos sujeitos da pesquisa tem a potencialidade de fornecer uma visão clara e abrangente do perfil dos participantes, desenhando-se um contexto sólido para a interpretação dos dados e das conclusões que serão discutidas nos capítulos seguintes.

3.5 Planejamento e execução

Seguindo o projeto inicial da pesquisa, o critério de escolha do grupo de sujeitos, em um primeiro momento, seria ser professor participante do rol virtual de

partilha didática e discussões pedagógicas descrito anteriormente, sendo necessariamente professor atuante na Educação Básica, lecionando Língua Inglesa, condição para que pudesse fazer parte desta pesquisa.

Com relação aos docentes participantes da pesquisa, foram escolhidos com base no fato de trabalharem com um material que propiciou trocas de conversas, opiniões e debates informais que traziam indícios da intenção de uma prática direcionada a uma Educação Crítica.

Justificam-se tais indícios, visto que na apresentação do material em questão, em sua nona edição, coloca-se que ele foi desenvolvido com:

[...] o objetivo de propiciar aos professores e alunos a oportunidade de ensino e aprendizagem do Inglês, por meio não só do aprimoramento da capacidade de uso oral e escrito da língua, como também pela reflexão crítica acerca de suas mais diversas abordagens sociais e culturais (Amos; Prescher; Pasqualin, 2020 p. 14).

Seguindo o planejamento inicial, o questionário exploratório, anteriormente comentado, foi colocado público, no grupo de professores *Our Way* antes descrito, no início do mês de novembro de 2023.

Um dos autores do livro, criador do grupo, publicou inclusive um vídeo-convite, explicando o processo da pesquisa e convidando os professores para participarem, respondendo o questionário, seguido de outra mensagem da pesquisadora, no intuito de envolver os sujeitos na produção dos dados, parte de suma importância durante o processo.

Entretanto, o retorno com respostas ao questionário, o qual foi colocado no grupo e ficou público por três semanas, foi de apenas três participantes, o que levou a pesquisadora a repensar a abordagem, o campo de pesquisa e os sujeitos participantes.

Um olhar mais atento a esse envolvimento com a pesquisa, ou a falta dele, traz à tona o conceito trabalhado por Han (2017), identificável na sociedade atual, resultado de um processo sócio-histórico e econômico, diante do qual colhemos uma sensação de cansaço existencial. Identificamos que este se torna um fator relevante na pesquisa, especialmente quando se trata da participação dos sujeitos chamados a responderem o questionário.

Segundo o teórico, vivemos em uma sociedade de desempenho, plantada com intenções neoliberais, em que a pressão para sermos produtivos e eficientes em todas as esferas da vida resulta em um estado crônico de exaustão e esgotamento. Esse cansaço existencial pode influenciar diretamente a disposição dos sujeitos em participar da pesquisa, pois a sobrecarga não só de serviço em si, totalizando muitas horas dedicadas ao trabalho, mas também o acúmulo emocional e mental, pode diminuir a motivação para engajar-se em atividades fora do cotidiano comum, como a possibilidade de participação em pesquisas como esta.

Envoltos na lógica da mercantilização, com o apagamento de uma possibilidade de uma vida também contemplativa, a viabilidade de entrar em discussões e reflexões sobre significados relevantes ao social e coletivo esvai-se.

A sensação de estar constantemente pressionado a alcançar metas e a enfrentar desafios que envolvem os sujeitos da sociedade atual pode ser fator decisivo na tomada de posição de evitar compromissos que não sejam considerados absolutamente essenciais, o que resulta em um obstáculo significativo na coleta de dados do estudo.

Logo, entendendo necessário ampliar a gama de dados, expandindo as repostas a serem analisadas, procuramos contatos com outros parceiros que, apesar de desconhecermos a existência de indícios de atuação e práticas que envolvessem direcionamento à Educação Crítica, poderiam ser descobertos em potencial.

Em contato com tais parceiros, pessoas em cargo de gestão em escolas na região da Baixada Santista, foi apresentada a proposta da pesquisa. Obtivemos a aprovação da parceria para que tais pessoas pudessem levar o questionário ao conhecimento de outros professores de Língua Inglesa de escolas da rede particular e pública de Santos/SP.

Assim, com tal seleção e participação de mais alguns docentes, buscou-se entender o que existe no conjunto que envolve professores de Língua Inglesa em situações de vivências diversas e suas práticas.

Importante salientar aqui que a busca não é direcionada a uma generalização e uma visão estatística, atrelada a números pura e simplesmente, mas, sim, procurar

entender a caminhada dos docentes em suas práticas em sala de aula no presente momento da Educação, podendo ter uma visão ampla de tal contexto.

Dessa forma, o questionário foi apresentado a um grupo maior de docentes, ficando público para ser respondido por mais três semanas, entre os meses de novembro e dezembro de 2023.

Com isso, ampliamos a participação na produção dos dados, os quais foram advindos de mais seis professores atuantes na Educação Básica da cidade de Santos/SP, sendo três de uma escola particular que atende uma população, em sua maioria, composta por uma clientela de classe média-alta, e outros três de uma escola estadual, localizada em uma região que atende a uma população de uma comunidade periférica.

Por fim, os sujeitos da pesquisa são professores da disciplina de Língua Inglesa em escolas de quatro estados do País: Pará, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo. Alguns são participantes de um grupo virtual, reunidos em razão de um material didático específico, e outros, da cidade de Santos, região da Baixada Santista do Estado de São Paulo, de escola pública e outra escola privada.

3.6 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

Foi feita a escolha, inicialmente, por um questionário exploratório, pois, de acordo com Gil (1999), o questionário é um dos instrumentos de coleta de dados muito utilizado por pesquisadores, uma vez que traz a possibilidade de apreender informações precisas e relevantes sobre o que os respondentes têm a dizer, tendo como pontos positivos e vantajosos aos comparados a outras técnicas de coletas de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas em uma área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 1999, p. 128-129).

Ainda, vale ressaltar que o questionário exploratório em uma pesquisa qualitativa pode ser uma abordagem valiosa para coletar dados e obter percepções aprofundadas sobre o fenômeno em estudo, enriquecendo a compreensão do pesquisador.

Entendemos que dessa maneira os pesquisadores têm a oportunidade de alcançar uma amostra mais ampla e diversificada, obtendo diferentes perspectivas e experiências dos participantes, sendo especialmente útil na identificação de temas emergentes, na geração de hipóteses e na formulação de questões mais aprofundadas para uma possível investigação posterior.

Fundamental considerar aqui alguns cuidados tomados ao utilizar tal instrumento, a fim de que a produção de dados representasse algo criterioso e travestido de rigor necessário à futura análise. Assim, a formulação de perguntas abertas e flexíveis foi pensada para que os participantes expressassem suas opiniões de maneira livre.

Outrossim, um olhar sensível e atento ao contexto cultural e social dos sujeitos envolvidos, garantindo que as questões sejam relevantes e compreensíveis para o público-alvo.

Tal questionário exploratório foi feito por meio do formulário virtual *Google Forms*, apresentado com uma divisão em três partes e o *link* enviado por meio de mensagem eletrônica, podendo ser acessado e respondido pelos participantes no momento mais adequado a cada um.

Na parte inicial, em seu cabeçalho, iniciamos com uma chamada-convite (Apêndice A), em que a pesquisadora se apresentou e também fez uma breve descrição da pesquisa, seu objeto de estudo e intenção.

Também, deixando explícitos os aspectos éticos que envolvem a dissertação, foi claramente informado acerca do rigor pelo anonimato e confidencialidade de dados, garantindo o respeito aos direitos dos participantes envolvidos, apresentando também os contatos pessoais da pesquisadora, que ficaria à disposição, caso houvesse a necessidade de eventuais esclarecimentos ou dúvidas a serem sanadas diante da participação dos sujeitos envolvidos.

Nas duas seguintes seções (Apêndice B), uma delas é composta por questões para caracterização dos sujeitos, com informações pessoais e profissionais de cada participante, tais como: idade, naturalidade, gênero, raça/cor, participação em movimentos social ou político, formação, escolas em que atuavam, tempo de magistério e se frequentaram ou não um curso de Inglês em escola de idiomas e por quanto tempo.

Por fim, a última seção contém dez questões produzidas observando uma relação com elementos da Trama Conceitual desenvolvida pela pesquisadora durante este estudo, conforme apresentada e descrita no Capítulo 2, item 2.3.1.

Assim, partindo do centro da pesquisa, o objeto desta dissertação, que se apresenta como a prática educativa problematizadora, percorremos eixos específicos, sendo formuladas duas perguntas derivadas de cada um. Logo, seguindo a Trama Conceitual Freireana (Saul; Saul, 2018) produzida neste trabalho, tais temas geradores das questões foram: envolve sujeitos, objetivando a humanização mediada pelo contexto, partindo, assim, da realidade concreta, requer diálogo crítico o que identifica o objeto do conhecimento, construindo conhecimentos significativos, que, por fim, transforma a própria prática.

Nessa seção, foram apresentadas questões abertas e outras fechadas, que listavam opções de respostas predeterminadas, mas também com a possibilidade de acrescentar uma opção a ser descrita pelo sujeito.

Reforçamos que os temas que geraram as questões não foram apresentados aos participantes, porém foram aqui elencados apenas para fins de compreensão na formulação delas.

As respostas a esse questionário foram fundamentais para delinear o roteiro das entrevistas subsequentes, na qual buscamos aprofundar questões de destaque e relevantes na intenção de nossa procura.

Optamos por dar continuidade à coleta de dados, usando a entrevista semiestruturada, uma vez que, a nosso ver, mostra-se um método eficaz para aprofundar a compreensão de um objeto de estudo como o desta pesquisa, na área de Educação e, amplamente, dentro das Ciências Humanas. Também se decidiu por

entrevistas em pares, especialmente por trabalhar com sujeitos e utilizar uma abordagem dialógica.

Entendemos que a entrevista possibilita a detecção de nuances e detalhes que muitas vezes passam despercebidos por outros instrumentos, ampliando assim a nitidez dos dados a serem analisados.

Segundo Triviños (1987, p. 146), na escolha desse instrumento:

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Dessarte, a coleta de dados ocorreu em várias etapas, utilizando a publicação de um questionário exploratório para capturar diferentes perspectivas e obter uma compreensão abrangente do fenômeno em estudo.

Iniciou-se em 3 de novembro de 2023, quando o questionário se tornou público pela primeira vez, sendo apresentado ao primeiro grupo de forma virtual.

A data de fechamento deu-se em 15 de dezembro de 2023, após um período considerado razoável de publicidade dele, no aguardo para que os sujeitos participantes pudessem ter contato com o material e conseguissem partilhar suas informações.

Assim, a primeira parte do processo de coleta de dados foi realizada em um período de cerca de 45 dias, envolvendo abordagens qualitativas. Incluíram, em uma enumeração temporal, a conversa com um dos autores, apresentando o projeto de pesquisa e o consentimento em usar o espaço criado por ele para a abordagem inicial ao grupo de docentes, com a chamada para responder ao questionário exploratório.

Por fim, corroboramos o entendimento inicial, advindo da escolha de tal instrumento, visto que conseguimos verificar que o uso do questionário exploratório em pesquisas qualitativas foi uma estratégia eficaz para ampliar a abrangência da coleta de dados, capturando uma variedade de perspectivas e enriquecendo a compreensão do fenômeno investigado. Nas palavras de Minayo (2002, p. 51): “[...] uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que

desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”.

Importante ressaltar aqui, mais uma vez, que tal aplicação foi cuidadosa e atenta em se adaptar às particularidades da pesquisa em questão, garantindo a qualidade e a relevância dos dados obtidos.

Com a intenção de complementar os dados obtidos na primeira fase da coleta mediante um aprofundamento, planejamos um momento de entrevista com alguns sujeitos participantes do questionário inicial.

A entrevista foi organizada durante o mês de maio de 2024, por meio de um roteiro semiestruturado, o qual partiu dos temas tratados no questionário (Apêndice D). A intenção seria abordar com destaque práticas docentes que trouxessem indícios de intencionalidade crítica, suas potencialidades e obstáculos no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Inicialmente, quatro professores que haviam respondido anteriormente o questionário como participantes deram um retorno positivo à participação. A intenção seria promover um momento em duplas, sendo uma dupla de professores da cidade de Santos/SP e outra dupla de professores participantes do grupo virtual.

O contato individual com cada um dos professores foi realizado durante a segunda quinzena do mês de maio de 2024, via mensagem de *WhatsApp*. Com a aceitação do convite de todos os quatro, organizamos um agendamento compatível para a participação em dupla. Ressalte-se que, apesar de as entrevistas ocorrerem remotamente, pela plataforma *Google Meet*, prezamos por compartilhar essa organização com os sujeitos envolvidos, visto que entendemos ser esta uma construção coletiva.

Depois desse primeiro contato, o momento da entrevista com a primeira dupla foi agendado para o dia 06.06.2024. Os sujeitos receberam uma cópia do roteiro da entrevista para compreenderem melhor o propósito da pesquisa, em conformidade com a proposta de dialogicidade e transparência que permeia esta investigação. Com as confirmações prévias um dia antes da data agendada, a pesquisadora e dois professores se reuniram na sala virtual e a entrevista se desenrolou por

aproximadamente 1 hora e 10 minutos, sendo gravada em áudio com autorização dos participantes.

Iniciou-se com o agradecimento e apresentação da pesquisadora e da pesquisa, seu processo e objeto de estudo, além de salientar a importância da entrevista em si e da pesquisa como processo investigativo e de formação. Na sequência, com a caracterização pessoal, cada sujeito falou um pouco sobre sua formação e atuação como docente de Língua Inglesa, partindo de memórias e experiências, tanto pessoais, ligadas à atuação docente, quanto profissionais, que envolveram o percurso profissional de cada um, sentindo-se, ambos, muito livres nesse momento, que se mostrou verdadeiramente dialógico, sem amarras a respostas objetivas ou limitadas.

Apesar do roteiro semiestruturado, elencando perguntas para direcionamento da entrevista, não houve ordem rígida de abordagem, acontecendo uma participação desprendida entre os sujeitos, em um espaço aberto a argumentações, debates e reflexões sobre os temas tratados.

Por fim, no encerramento, os participantes demonstraram uma percepção muito positiva acerca da participação e da valorização da possibilidade de partilharem um espaço como tal para o debate.

Com relação a outra dupla de sujeitos, primeiramente foi agendada a data de 31 de maio, visto que ambas, em um primeiro contato, confirmaram a disponibilidade para essa data. Logo em seguida ao agendamento, porém, uma das participantes informou que não poderia estar presente na data agendada. Assim, como a intenção era promover uma entrevista em pares, reorganizamos uma nova data em que a agenda de todos fosse compatível, definindo-se dia 10.06.2024, marcado e confirmado pelas participantes para entrevista.

Da mesma forma como no outro evento, posicionamo-nos de forma a partilhar a construção desse momento alguns dias anteriores à data marcada e, também, enviamos confirmação via mensagem de *WhatsApp* para os participantes. Conforme agendamento e organização prévia, a pesquisadora abriu a sala virtual no momento marcado, enviou os *links* dela às participantes e aguardou nesse ambiente virtual em torno de quarenta minutos – diga-se que já havia sido planejado que a entrevista se daria ao longo de uma hora.

Aproximando-se do horário planejado para o término da entrevista, nenhum dos dois sujeitos chegou à sala virtual ou se manifestou em outros meios de comunicação sobre suas ausências. Entendendo que a entrevista não seria possível, após 45 minutos de espera a pesquisadora fechou a sala e aguardou algum retorno dos sujeitos. Uma delas, algumas horas depois, enviou mensagem à pesquisadora justificando sua ausência por questões de saúde familiar a outra apenas entrou em contato no dia seguinte, justificando a impossibilidade de estar presente.

Diante do evento, entendemos que o caminhar da coleta de dados nesse ponto do planejamento poderia não ser tão frutífero como no momento anterior (a entrevista com a primeira dupla de professores) e, ainda, diante do silenciamento posterior dessas professoras optamos por não remarcar essa segunda entrevista, ainda mais em razão do calendário avançado, para que pudéssemos dar andamento ao instante da análise de dados.

Logo, finalizamos a coleta de dados com o questionário exploratório, tendo aqui a participação de 9 docentes e a entrevista de aprofundamento, com a participação em conjunto de 2 docentes, partes integrantes do grupo anterior.

Concluímos, após esse percurso, que os sujeitos envolvidos nesse processo geraram dados extremamente relevantes. Estes, extraídos da transcrição da gravação em áudio feita do material original, foram categorizados, com as respostas do questionário, em eixos interpretativos e analisados logo adiante.

A seguir, passamos à análise dos dados obtidos com a intenção de consolidar a triangulação da pesquisa e aprofundar nossa compreensão dos elementos em estudo.

4 **WE'RE HALFWAY THERE**

DESVENDANDO AS NUANCES DAS PRÁTICAS

“é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”
(Freire, 2019, p. 43-44)

O presente capítulo marca o ponto de virada em nossa jornada de pesquisa, trazendo o momento da análise de dados. Estamos no meio do caminho, como nos remete o significado da estrofe da música que inicia esta seção e já visualizando a reta final, com os resultados advindos da análise.

Esta fase da pesquisa estabelece o marco crucial no desenvolvimento da dissertação, sinalizando o momento da transição dos dados brutos para uma compreensão mais profunda e significativa, por meio da análise.

No capítulo anterior, descrevemos como ocorreu a coleta de dados e, assim, este momento da pesquisa carrega a promessa e a potencialidade de descobertas que estão por vir.

Enfim, partindo da reflexão sobre a finalidade desta fase, relembramos Minayo (2002, p. 69):

Podemos apontar três finalidades para esta etapa: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando o ao contexto cultural da qual faz parte. Essas finalidades são complementares, em termos de pesquisa social.

Ao mergulharmos neste atual estágio da pesquisa, temos a consciência de que seremos desafiados a explorar e interpretar os dados de maneira a elucidar padrões e tendências que nos permitam avançar em direção ao cerne de nossa investigação, encapsulando a empolgação e a expectativa que acompanharam a busca pelo entendimento e a possibilidade de desenhar a resposta à nossa questão inicial.

Reforçamos que a intenção nesta análise será partir de eixos interpretativos, advindos da Trama Conceitual, com apoio dos condicionantes, assuntos do Capítulo 2 (item 2.3.1), pertinente ao Referencial Teórico.

Esta análise, assim, foi realizada por meio de uma abordagem interpretativa e reflexiva, considerando as teorias e os conceitos da Educação Crítica. Os dados

coletados foram organizados, categorizados e interpretados, buscando identificar padrões, contradições e questões emergentes.

A intenção, com esse repertório, será trazer à tona fatores que limitam ou potencializam a ampliação da criticidade em práticas de ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Inglesa, as contradições e, também, não-ditos nas ausências de repertório, bem como indícios recorrentes no processo. Assim, buscaremos traçar um olhar aos desafios e possíveis ampliações em futuras considerações sobre a presente pesquisa.

Com base nos dados brutos obtidos, objeto desta análise, seguindo o referencial teórico anteriormente apresentado, partimos na intenção de uma aproximação a um ponto factual histórica e socialmente localizado.

Recapitulando o que foi detalhadamente descrito no capítulo anterior, destacamos que os dados provenientes da pesquisa foram colhidos mediante a aplicação de um questionário de natureza exploratória a nove participantes, docentes que ministram a disciplina de Língua Inglesa, atuantes em salas de aula nos anos finais do Ensino Fundamental. Posteriormente, dois desses sujeitos da pesquisa participaram de uma entrevista coletiva semiestruturada.

Deixamos explícito, mais uma vez, que foram seguidas as considerações éticas, garantindo a proteção ao sigilo referente aos participantes, com medidas adotadas para manter a confiabilidade e a validade da pesquisa, por exemplo, os nomes dos professores, sujeitos da pesquisa, foram trocados por nomes de personagens encontrados nas obras de William Shakespeare, cujo breve relato elucidativo sobre cada um encontra-se ao final do trabalho (Apêndice D).

Ao ponderar sobre a seleção de evidências e o mérito científico dos resultados colhidos na pesquisa qualitativa, Triviños (1987, p. 170) salienta que:

Para que os resultados possuam valor científico, é imperativo que atendam a determinadas condições. A coesão, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade), de um lado, constituindo os elementos do critério interno da verdade, e, de outro, a intersubjetividade, o critério externo ao qual já fizemos menção, devem estar presentes no trabalho do pesquisador que aspira apresentar contribuições científicas às ciências humanas.

Reforçamos e reafirmamos, assim, que, durante todo o processo de pesquisa, foram seguidos os princípios éticos de respeito, confidencialidade e consentimento

informado aos participantes. Além disso, a reflexividade foi uma preocupação constante, incidindo sobre a própria posição da pesquisadora, privilégios e influências no processo de pesquisa, buscando evitar reforçar as desigualdades e as opressões presentes no contexto estudado.

Enfim, partimos entendendo que a análise temática é uma abordagem robusta e flexível na pesquisa qualitativa em Educação, que permite a identificação de padrões, temas e categorias que emergem dos dados, contribuindo para uma compreensão aprofundada do fenômeno em estudo, conforme afirmam Lüdke e André (1986), ao discutirem a análise de dados qualitativos.

Os eixos interpretativos, seguindo a Trama Conceitual, listados nos tópicos a seguir e ilustrados por trechos transcritos dos documentos dos dados brutos, servem como verdadeiras lentes para um espelhamento a ser utilizado na intenção de revelar o objeto da pesquisa.

4.1 Eixo realidade concreta

Iniciamos o exame dos dados nos debruçando sobre a discussão acerca da realidade concreta como o primeiro eixo de análise das práticas.

Seguimos, então, da noção freireana de realidade concreta, buscando entender como essa perspectiva se manifesta e se torna fundamental no desenvolvimento de práticas pedagógicas problematizadoras:

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá em mim na relação dialética ente objetividade e subjetividade (Freire, 1981b, p. 35).

Transcendendo a mera materialidade dos fatos, integram-se a ela as percepções e as vivências dos sujeitos, favorecendo a “compreensão do mundo que pode começar a mudar no momento mesmo em que o desvelamento da realidade concreta vai deixando expostas as suas razões da própria compreensão tida até então” (Freire, 1998, p. 27).

Partimos, assim, para a análise de um recorte de uma prática que considera os conhecimentos prévios e as experiências de vida, destacando a fala do professor

Romeu, quando lhe é perguntado sobre o que vê como parte importante no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, que responde: “o saber do estudante alinhado com o idioma”²⁵.

De extrema importância visualizar a superação de um saber no âmbito instrumental, da pura transferência, caminhando no sentido do entendimento do outro como sujeito, um alguém que sabe coisas, que tem alguma percepção sobre o que vai ser ensinado. Entretanto, por esse excerto não temos ainda condições de dizer se o professor vai além dessa perspectiva, se busca o alinhamento do saber do estudante com aquilo que está sendo ensinado, no sentido de provocar o desvelamento crítico da realidade.

Acrescentamos que o processo pedagógico também apresenta um caráter histórico e dinâmico, refletindo a própria historicidade dos sujeitos, conforme o mesmo professor continua em sua fala, agora trazendo relatos de sua própria vivência:

Desde pequeno eu tive um gosto muito grande pela Língua Inglesa [...] lembro que eu me sentava na moto do meu tio [...] lá estava *turn right, turn left*, os componentes que eram utilizados para passar setas [...] e a música [citando o tema do filme *Aventureiros do Bairro Proibido*] que tocava sempre, [...] isso nos anos 90. Não tinha tanta tecnologia [...] também o som [aparelho de som] sempre estava o *FF* que, na verdade, você traduzia era o *fast*, entre outras palavras. Quando você estava gravando, [apertava] o *rec*. São coisas assim que a gente não acredita, mas quando a gente percebe, começa a estudar (Professor Romeu).

Retornando à atividade docente desse professor, sua postura diante do grupo de alunos pode ainda não estar embebida de criticidade, mas já é um primeiro movimento divergente a uma prática cristalizada, de receita pronta. O professor também destaca a questão do respeito ao aluno, seu conhecimento, independentemente do ciclo ou faixa etária em que esteja, afirmando que não adianta apenas ter uma prática predeterminada sem fazer emergir o que o aluno traz de seu saber:

[...] mesmo que o aluno seja, por exemplo, do sexto até o terceiro ano, a gente tem que respeitar o conhecimento próprio dele. Não adianta chegar lá e passar o auxiliar do futuro sendo que o menino não sabe nem o *Simple Present* (Professor Romeu).

²⁵ Todas as falas dos sujeitos, ao longo deste capítulo, foram reorganizadas para estarem de acordo com a norma culta da língua, ou, melhor dizendo, seguindo o entendimento do linguista Marcos Bagno (2007), de acordo com a norma de prestígio, sem prejuízo ao sentido original da transcrição.

Considerar o saber do estudante, a situação real vivida pelo aluno, tendo um ponto de onde partir, acaba por ser um diferencial que supera a mera transferência de informações, com caráter instrumental. Ao contrário, caminhar em direção ao entendimento do outro como sujeito no processo de ensino-aprendizagem, conectando saberes e abrindo possibilidades para uma educação problematizadora. Assim descreve a professora Lady Macbeth:

A estrutura da minha aula, primeiramente, é o conhecimento prévio que eu tenho do aluno. Porque eu não vou dar para ele aquilo que não vai fazer um *link* com o que ele já tem. Então, se é só a curiosidade que ele tem, tudo bem. Eu vou trabalhar através da curiosidade de primeira instância. E, assim, o interesse do aluno, ele vai estar muito baseado nisso. Se ele não tiver interesse, o Inglês para ele nunca vai ser aprendido. Nunca. Então, assim, a primeira coisa é despertar o interesse do aluno para aquilo que ele já faz *link* na vida dele. Hoje em dia, eu acredito que a música e os jogos são as grandes ferramentas que a gente tem, porque é um nível de interesse muito grande em cima disso.

Embora ainda não possamos identificar, nos excertos das falas anteriores, questionamentos, por parte dos docentes, mais profundos sobre a situação existencial dos alunos, suas contradições e seus limites, podemos afirmar que essas narrativas desafiam estruturas engessadas e instrumentalizantes. Ultrapassam o olhar a uma realidade genérica concebida como um conjunto de dados e fatos quantitativos previsíveis.

No entanto, ainda não reconhecemos um horizonte em que a realidade seja compreendida como a visão de mundo da comunidade, com seus limites significativos na apreensão do real. Apesar de o ponto de partida ser a situação dos educandos, a realidade é usada como uma ilustração de conteúdo, levando em conta interesses com finalidades didáticas.

Partindo para outro prisma, a fala da professora Cordélia projeta uma possibilidade diferenciada da realidade em que atua. Ela diz que “utilizar pautas do dia a dia e ter turmas reduzidas” poderia trazer aspectos positivos à prática.

Os professores trazem as suas hipóteses, conseguimos reconhecer um perfil de intelectuais conceptores de currículo, transformadores da Educação (Giroux, 1997), o que é extremamente relevante. Demonstram um compromisso em suas práticas do dia a dia, somado a suas formações teóricas. Então, com tais informações e consciência de pontos importantes, como exemplificado (usar a pauta do dia a dia, incluir o cotidiano na discussão sobre os conhecimentos escolares), trazem a

realidade como o ponto de partida. Identificamos, assim, uma potência na figura desses docentes, com a possibilidade de avanços, em uma interface entre conhecimentos, em direção a uma organização dialógica da programação.

Nesta última fala apresentada, da professora Cordélia, a colocação acerca de turmas reduzidas impõe um aspecto de relevância. Pesquisas que demonstram isso (Finn, 2019; Laitsch, Nguyen, Youngusband, 2021) alertam sobre essa questão. Esse ponto é algo muito concreto, da realidade vivida pelos docentes. Entretanto, muitas vezes não são perguntados sobre isso, vivenciam determinações pré-moldadas, recebem algo pronto, enfim, é imposta a eles uma série de situações que dificultam muito o desenvolvimento de uma prática problematizadora.

Percebe-se, então, que formação em linha com uma prática progressista é muito importante se avanços na Educação são realmente intencionados. Quando esse ponto se desalinha, os obstáculos emergem, ainda que existam professores com uma perspectiva humanizadora e crítica. Conseguimos identificar esse aspecto com relação ao fluxo do pensamento do próprio professor Romeu:

De uns cinco anos para cá na sala de aula, eu vejo que a Língua Inglesa deu um *up* [...] os alunos são mais alfabetizados da Língua Inglesa, quero dizer que o aluno consegue entender, consegue escrever. Infelizmente, está tendo esse retrocesso [uso das plataformas], mas vejo que tem uma valorização maior do que tinha no começo. Porque antes, tinha um preconceito na sala de aula da Língua Inglesa.

Analisamos que ele tem a percepção de que houve uma ampliação da possibilidade da discussão sobre a Língua Inglesa, mais socialmente valorizada na atualidade, mas também não fica totalmente claro o que realmente querem dizer tais colocações em face do contexto atual. Assim, séries de conjecturas emergem, por exemplo, se houve de fato uma apropriação mais crítica da Língua Inglesa, ou tal ampliação se deu apenas por conta das redes sociais, da facilidade da comunicação ou do próprio mecanismo de globalização da cultura.

Para este ponto de análise assinalamos a importância de olhar por meio de uma perspectiva crítica. Entendemos que é importante a apropriação da Língua Inglesa como uma forma de descolonização. Também é preciso fazer uma apropriação crítica das tecnologias sociais, dos constructos humanos em relação a tudo o que pode nos abrir horizontes de humanização.

Dessa forma, se o Inglês faz parte disso – e certamente o faz –, como outros idiomas, sem sombra de dúvida não podemos seguir o ideário de que o simples fato de não falar Inglês denota uma postura progressista ou crítica diante do mundo, ou seja, não é negando o Inglês que se desenha uma resistência ao Imperialismo. Pelo contrário, o Imperialismo precisa ser confrontado com a apropriação crítica da Língua Inglesa, visto ser uma língua que muito se espalhou.

Nessa progressão de pensamento, entendemos que se viabiliza adentrar os espaços de luta, de significação, de representação no mundo de hoje, onde a política é discutida e decidida, de produção científica, acadêmica, cultural, se houver uma relação crítica com a Língua Inglesa.

Reforçamos esse posicionamento com estudos de teóricos da Linguística Aplicada. Rajagopalan (2003), Pennycook (2001) e Moita Lopes (2005) propõem uma abordagem que desafia padrões reprodutores de violências e tradições baseadas em desigualdades. Essa perspectiva valoriza as vozes e as realidades socioculturais, políticas e históricas dos participantes, adotando uma visão que se refere não apenas ao Hemisfério Sul geográfico, mas também a uma região epistemológica, tendo como ponto de partida as realidades locais.

Posto isso claramente, com esse tensionamento, é necessário lidar com a realidade concreta vivida.

Em continuidade, apontamos também o esforço dos docentes em planejar práticas, partindo da experiência vivenciada, conforme o professor Hamlet descreve: “Levo os alunos para atividade de campo: entrevistar turistas no Centro Histórico de Salvador, com o objetivo de explorar habilidades orais, de escrita e de relação interpessoal”.

Por sua vez, a professora Portia traz mais uma exemplificação de práticas: “dramatização de rotina, compras no supermercado”.

Apesar de tais relatos exporem um horizonte ainda com tons mais pedagógicos do que em uma perspectiva política, não podemos deixar de pontuar que são indicativos de avanços para além de uma perspectiva instrumental, de uma realidade genérica.

Indicação de avanços que mostram possibilidades anunciadas, desde que haja reflexão sobre a prática, mais condições materiais e físicas, melhoria de condições de trabalho, são aspectos muito importantes a serem sinalizados. E, apesar de muitas amarras, tentativas de superação se apresentam, conforme menciona a professora Julieta:

Cada unidade do livro tem um tema. Eu o desenvolvo a partir das experiências dos alunos. Começamos com discussão do tema, trazendo exemplos dos próprios alunos. Depois fazemos leitura do texto e discutimos questões de interpretação de texto na qual enfatizo o uso do glossário como um recurso autônomo do aluno.

Trazendo a expressão cunhada por Charlot (2008), estratégias de sobrevivência são desenvolvidas pelos docentes para lidarem com os desafios impostos pela estrutura. Ser um professor atualmente chega a ser missão desafiadora, exigindo flexibilidade e criatividade para confrontar inúmeras contradições:

Quanto mais difíceis as condições de trabalho, mais predominam as estratégias de sobrevivência. Avanço a hipótese de que são essas estratégias de sobrevivência, e não uma misteriosa “resistência à mudança”, que freiam as tentativas de reforma ou inovação pedagógica (Charlot, 2008, p. 23).

Podemos identificar nas falas trazidas pelos sujeitos, quando envolvem a problematização dos temas já estabelecidos nos materiais didáticos, a tentativa de criação de espaços de reflexão crítica. Assim, estratégias que vão sendo criadas para conseguir, dentro dos limites que condicionam, ir além. O professor vai desenvolvendo “manhas”, saberes, relações, leituras de realidade que o permitem aplicar tais estratégias.

Outros sujeitos, entretanto, aparentam divergir dessa postura, mantendo-se rígidos a práticas preestabelecidas, como identificamos nas seguintes falas: “Trabalho em uma escola que utiliza livro didático então apresento e explano as unidades depois há avaliações oral, escrita e auditiva” (professora Cordélia). “Na rede, há um tema norteador por unidade letiva que todos os componentes curriculares precisam se desenvolver” (professor Hamlet).

O destaque aos trechos *supra*, todavia, não vem com o dedo em riste aos colegas. Justificamos isso pois acreditamos não ser possível apreender de tais passagens se essas falas se apresentam em virtude da intenção de estes sujeitos se colocarem explicitamente ou não em suas respostas durante a pesquisa, bem como

a compreensão dessa possibilidade. Ainda, se há consciência e questionamento sobre o compromisso fundamental em sua cotidianidade. Nessas falas identificamos tão somente o que eles realmente fazem: cumprem o que mandam ser cumprido.

Nesse sentido, não podemos perder de vista também que a escola que está posta hoje de forma dominante é a escola capitalista, que reproduz as relações de dominação e as relações de classe presentes na sociedade burguesa. Muitas vezes, esses professores são apenas frutos dessa realidade também.

Seguindo a análise pelo desenrolar desse pensamento, trazemos o aporte de Apple (2006, p. 102), que faz a relação, expondo o distanciamento da escola com a realidade histórica, somado uma certa paralisia docente: “e se as escolas e o currículo tiverem chegado ao que são para que os interesses da minha comunidade ficassem subsumidos aos interesses de pessoas mais poderosas?”.

Da mesma forma, trazemos Bourdieu e Passeron (1992) à nossa reflexão, no ponto em que sustenta a análise de qual escola é essa que vivenciamos, entendendo que é uma escola em que o tempo todo vai exigir dos professores um alinhamento às normas e valores da classe dominante, perpetuando suas formas de pensamento e cultura.

Ademais, compreender que uma postura contra-hegemônica requer um trabalho exigente, como diz Freire e Shor (2021, p. 68), um ato de nadar contra a correnteza, “significa correr riscos e assumir riscos [...] não podem esperar ganhar de presente fins de semana em praias tropicais!”.

Assim, com tais colocações, concebemos não ser possível cravar a conclusão de que não há resistência nessas falas. Até porque, a partir do momento em que esses sujeitos foram identificados, chamados à pesquisa e terem aceitado participar dela, foi em razão de indícios existentes, alinhados a uma perspectiva crítica e a partir dos quais buscaríamos o desvelamento de limites, obstáculos e superações de práticas instrumentalizantes.

No transcorrer da análise, podemos inclusive pontuar, retomando o discorrido anteriormente, que tais posturas possam ser estratégias de sobrevivência diante da realidade dentro de uma escola capitalista em que estão.

Em contrapartida, a denúncia vem. Professora Lady Macbeth consegue expor pontos que vão além de simplesmente responder de forma descritiva o que vivencia em sala de aula:

Se tudo fosse normal e estivesse dando certo, a flexibilização estaria justamente no conhecimento prévio dos alunos individualmente. Já atrapalha um pouco a questão da superlotação da sala de aula, isso atrapalha bastante, [...] a gente trabalha com 30, 35, sendo que desses, temos uma diversidade de conhecimento, temos alunos TEA²⁶ [...] têm alunos surdos, [...] isso também me levou a um pensamento de: como que eu vou ensinar Inglês para eles?

Vemos que a professora coloca uma questão com relação a sua profissão, o porquê de ela estar ali, em uma escola para que, para quem. Essa fala potente acaba por criar um coro que pode agregar os demais colegas que conseguiram apenas apontar uma realidade de práticas engessadas e pré-moldadas.

Vimos, assim, que esses obstáculos evidenciam a necessidade de uma reflexão crítica sobre as condições de ensino e a própria estrutura escolar. Há evidências de limites, condicionamentos que são de diferentes ordens, seguindo as teorias de Paro (2002), com múltiplas determinações que condicionam a prática.

Nesse desenrolar analítico, mostrando que uma dessas determinações é técnica, ou seja, o professor, para considerar tais aspectos, necessita de formação ampla, que traz visão técnica e, também, política. Precisa ter possibilidades de desenhar estratégias que permitam certa mobilidade no dia a dia, de caráter didático-pedagógico. Destacamos aqui que a formação inicial e a formação continuada de professores também deveriam se pautar por uma perspectiva emancipatória e crítica.

Diante da pergunta dramática da professora – “como é que eu vou ensinar Inglês aos meus alunos nessas condições?” –, além de tudo, além de lutar contra tudo isso, ainda precisa ensinar Inglês!

Pontuamos, assim, com Freire (1997, p. 49-50), a eloquência do discurso da materialidade:

Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas. Em ‘A educação na cidade’ chamei a atenção para esta importância quando discuti o estado em que a administração de Luiza Erundina encontrou a rede escolar da cidade de São Paulo em 1989. O descaso pelas condições materiais das escolas alcançava níveis impensáveis. Nas minhas primeiras visitas à rede quase devastada eu me perguntava horrorizado: como cobrar das crianças um mínimo de respeito às

²⁶ Sigla para indicar Transtorno do Espectro Autista.

carteiras escolares, às mesas, às paredes, se o Poder Público revela absoluta desconsideração à coisa pública? É incrível que não imaginemos a significação do discurso formador que faz uma escola respeitada em seu espaço. A eloquência do discurso pronunciado na e pela limpeza do chão, na boniteza das salas, na higiene dos sanitários, nas flores que adornam. Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço.

Então, questiona-se aqui o que a Escola e o Poder Público estão dizendo aos professores enquanto eles tentam minimamente fazer seu trabalho. Mostra-se uma situação em que significa encontrar os limites dos colegas e, ao mesmo tempo, entender que esses limites estão postos em um contexto.

Seguindo o que dispõe Diniz-Pereira (2000), faz-se necessário um caminho equilibrado de crítica entre o que é possível ser feito. Não trabalhar na chave da responsabilização, ou seja, culpabilizar os professores pelos problemas da escola, nem em uma chave em que isenta completamente os professores da responsabilidade por aquilo que é seu papel.

Enfim, justificamos o porquê de se apresentar na Trama Conceitual construída neste estudo a prática educativa problematizadora que parte da realidade concreta, quando a professora Gertrude traz essa potencialidade ao ser questionada se as aulas de Língua Inglesa podem influenciar e transformar as ações dos alunos dentro e fora da escola, indo além dos conteúdos da disciplina. Em resposta, afirma: “Sim, o ensino da língua vai além de conteúdos, pois visa o conhecimento da cultura, como as pessoas pensam, agem, vivem”.

Eis então um eixo de análise de relevância, que não só diz da importância de partir da realidade concreta que envolve os alunos, mas também situa o que são e onde as evidências buscam se apresentar. Ainda, traz a realidade concreta dos professores, como eles trabalham suas práticas, como enxergam o processo, de onde partem, como isso reflete em suas histórias de vida, que possibilidades veem, que sentido e angústias têm. Trata-se, todos esses aspectos, dessa realidade.

4.2 Eixo diálogo crítico

O conceito de diálogo, partindo do referencial freireano, constitui um eixo fundamental na análise de práticas educativas problematizadoras, conforme delineado na Trama Conceitual apresentada no Capítulo 2, item 2.3.1.

Conforme preceitua Saul (2016, p. 28), o conceito de diálogo é fulcral em Freire e se articula com muita capilaridade aos demais conceitos de sua pedagogia, sendo o “princípio ético-político imprescindível para a construção do conhecimento”.

Não podemos deixar de pontuar que outros autores, de diferentes tradições, também trabalharam com a ideia de diálogo. Desde Sócrates, com sua Maiêutica, um expoente de destaque, entre outros que, inclusive, influenciaram Freire, como Buber (2003), para quem a existência humana é fundamentada na comunicação e no diálogo.

Freire, porém, em sua proposta, quando comparado aos demais, avança em relação a outros elementos em virtude da dimensão da historicização que se apresenta no diálogo, ou seja, este se trata de um diálogo situado, enraizado em um tempo histórico que está sempre em construção e que não é dado e findo, diante de uma realidade em permanente mudança.

Assim, o fluxo da história depende da prática da dialogicidade humana, dos sujeitos que dialogam sobre o mundo e, nesse momento, repensam este mundo, repensam práticas, reveem-se, reconstróem o mundo e se reconstróem também.

Nas palavras de Giroux (1997), a linguagem freireana é a linguagem da possibilidade, da denúncia e anúncio. A denúncia daquilo que desumaniza e o anúncio da possibilidade dessa desconstrução, em busca da humanização. E é nessa dialética que o diálogo de Freire se diferencia de outras propostas.

Diante do exposto, este é o ponto que assumimos nesta pesquisa, ao intencionar procurar indícios de práticas dialógicas, em uma perspectiva crítica.

Logo, os dados coletados trazem elementos que poderíamos caracterizar ainda no âmbito de um simples diálogo, mas com potencialidade de avançar ainda mais, tendo como horizonte um diálogo crítico. Portanto, limites e possibilidades dessas dialogias serão colocadas em foco neste eixo, entendendo que podem se fazer cada vez mais críticas.

Retomando o binômio da denúncia e do anúncio, destacamos duas falas do professor Romeu, quando traz, em momentos diferentes, a própria experiência, como aluno, em uma aula de Língua Inglesa e depois como docente:

Eu tive até uma briga com o professor, com o verbo *to know*, ele falou “*know*” [pronúncia errada, com som da letra k sendo pronunciado], chamou a minha mãe, A minha mãe, [disse] não [ele sabe], ele gosta de Inglês, ele pesquisa mesmo, no dicionário, como se fala [...] o professor chamou a minha atenção.

Identificamos nessa passagem aquilo que o diálogo não é, ou seja, uma discussão onde um dos sujeitos já se apresenta com uma ideia pronta e, embora haja ali uma interação, esta não se caracteriza um diálogo, na acepção do termo que aqui adotamos, pois não há escuta, não há abertura, relações desiguais de poder ficam marcantes, expondo uma gigantesca distância entre professor e educando.

Com uma memória negativa, quando a oportunidade do diálogo foi negada no momento vivido à época em que era aluno, o sujeito traz outro relato, que, talvez pela experiência pessoal no passado, levou-o a refletir e buscar uma postura diferenciada como professor, relatando outra possibilidade em sua fala posterior:

Outro dia um aluno falou para mim do *Tupac*, o *Tupac* é do meu tempo, quando era adolescente. Ele foi falando a história do *Tupac*, falou do *Big*, falou do *Harlem*, do *Brooklyn*²⁷, falou das letras que xingavam as mulheres, que hoje em dia o *Tupac*²⁸ não seria o príncipe do *hip-hop*. Então, assim, a Língua Inglesa não é mais só um currículo, ela é um pilar da educação.

Tal possibilidade de dialogicidade com os alunos acaba por envolver temas que, apesar de muitas vezes virem do cotidiano, trazem a potencialidade de, a partir desse ponto, serem ampliados e se iniciarem os primeiros passos para construção do diálogo:

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboraram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (Freire, 2022, p. 142).

Mostra-se evidente o potencial transformador do diálogo, quando a pessoa se experimenta nessa prática e abre espaço para tanto. Um potencial transformador da prática do professor pela sua própria vivência e características de trabalho.

Superando a postura de negação ao diálogo, por outras vezes, entretanto, há a possibilidade de ser apresentado de forma mais técnica, mais superficial e que

²⁷ Bairro e Distrito de Nova York, respectivamente.

²⁸ Tupac Shakur e The Notorious B.I.G. foram dois dos maiores nomes do rap nos anos 1990 e protagonizaram uma das rivalidades mais emblemáticas do gênero, fortalecida ainda mais pela divisão das regiões geográficas (Costa Oeste/Leste) dos Estados Unidos, origem de cada um deles. Para maiores detalhes, consulte: <https://rollingstone.com.br/noticia/5-curiosidades-sobre-notorious-big-de-amizade-com-tupac-primeiro-nome-no-rap-lista/>.

pode trazer, inclusive, algumas contradições à criticidade que lograria estar presente nesse momento.

Justificamos essa assertiva ao analisar a fala do mesmo professor, Romeu, ao questionamento sobre quais posturas norteiam sua interação com os alunos durante suas aulas, ao qual responde: “o conhecimento do mundo do estudante, o levando para a globalização”.

Infelizmente, na entrevista, não conseguimos avançar nessa questão, discutindo com mais amplitude tal reflexão. Por essa simples leitura, entendemos que ela se apresenta um tanto quanto contraditória, ainda mais quando comparamos a outras respostas que seguem, por exemplo, todos os sujeitos participantes do questionário assinalaram a alternativa “desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico” ao exemplificar contribuições das aulas de Língua Inglesa para a reflexão dos alunos sobre questões sociais e políticas.

Entretanto, a criticidade não vem questionada diante desses temas apresentados (como a globalização, item da resposta do professor referido).

Assim também se mostra a resposta do professor Shylock à mesma questão: “uso as aulas como lugar de debates sobre alguns temas também, principalmente em níveis mais avançados”.

Esse ponto, a nosso ver, careceria de mais retomadas, com maior reflexão e debate, o que não foi possível por falta de mais momentos com os sujeitos, com a possibilidade de estar mais próximo deles e poder voltar a essa questão, refletindo sobre o que realmente está posto, questionando, por exemplo, se essas colocações seguem o que acaba sendo um discurso pedagogicamente aceito e falado no senso comum ou se realmente é apenas o uso do diálogo a um nível mais técnico dentro da sala de aula.

Mais um ponto importante a se ressaltar no que toca ao diálogo: ele não é neutro. Possui uma intencionalidade. E, na perspectiva freireana, essa intencionalidade é voltada para a humanização dos seres humanos. Diferencia-se, mais uma vez, de uma mera troca de palavras ou uma conversa superficial, sendo um processo de construção mútua de conhecimento, em que há uma escuta atenta e uma abertura à diferença:

[...] deveríamos entender o “diálogo” não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não podemos, não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos (Freire; Shor, 2021, p. 169).

Ao se aproximar de um processo de ensino-aprendizagem problematizador, em um diálogo autêntico, por vezes, perguntas incômodas virão à tona, trazendo, inclusive, discordâncias. Gadotti, Freire e Guimarães (1995) anunciam que o diálogo é conflito, é território tenso, justamente porque ele traz as perguntas incômodas que nos levam à reflexão.

Por essa razão, há condições para esse diálogo. Elementos como confiança e amorosidade se tornam imperativos, pois, sem eles, a entrada nesse território tenso torna-se difícil. Se não há confiança em seu interlocutor, esquece-se a natureza da discussão. Os questionamentos podem ser tomados como ataques pessoais. no entanto, não se trata disso, mas, sim, de fazer o conhecimento avançar, trabalhar em prol da humanização, colocar valores cristalizados em xeque, deslocar ideias fatalistas do lugar.

O diálogo não existe num vácuo político, não significa chegar sempre a um consenso, mas também não é “discussão guerreira”, em que se busca vencer. No diálogo confrontam-se argumentos para convencer, o que significa vencer junto (Saul; Saul, 2013, p. 112).

O diálogo crítico se mostra com o papel de levar ao movimento do pensamento, à transformação desse pensamento, à reflexão, o que inclui perguntas incômodas. Muitas vezes é difícil tocar em certos assuntos.

Quando, por exemplo, os sujeitos são questionados sobre estratégias e recursos didáticos que consideram indispensáveis para promover as práticas nas aulas de Língua Inglesa, todos os professores responderam positivamente à alternativa “análise e discussões críticas de textos e mídia”. Entretanto, em outra pergunta, nenhum deles marcou que sentem como dificuldade encontrada na sala de aula “restrições, curriculares ou institucionais”.

Ao procedermos a um exame mais amplo, analisando outras respostas, certa contradição se apresenta nas falas, deixando dúvidas na análise da existência dessa convicção. Não conseguimos avançar na afirmativa quanto a essa convicção, referente ao uso da criticidade, a desenvolver o pensamento crítico. Na hipótese de se manifestar conscientemente nos sujeitos ou ser apenas um discurso pedagógico

pronto, pode, inclusive, ser um não enfrentamento ao diálogo, para não se sentirem em uma situação um pouco desconfortável.

Pontuamos ainda que é possível analisar o diálogo não apenas como aquele que envolve professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem, mas também o diálogo do professor com seus pares, pois, da mesma forma, traz a possibilidade de refletir e repensar sua prática, não se tornando um discurso vazio, como bem coloca a professora Lady Macbeth:

Os professores precisam falar, precisam perceber e falar, falar de verdade, não adianta falar para coordenador, para diretor, não adianta porque está todo mundo amarrado num *link* de preenchimento, de cumprir leis, de cumprir metas, de cumprir algumas coisas, porque cansa pensar. Então, esse engajamento tem que ser um engajamento político, social, não é? De trabalhos, assim, que vão além da sala de aula. Eu acho que a grande revolução que a gente pode fazer nesse momento é tentar usar o aluno como *link* nosso e da sociedade para ele ver qual é a dificuldade que ele tem em aprender e qual é a dificuldade que o professor tem em ensinar. Então, ser amigo do aluno, ser humilde para ouvi-los também, a cada momento, a cada aprendizagem, mesmo que seja não cumprir as metas para fazer isso, eu acho que é muito importante, mesmo para criar um nível maior de flexibilização.

Sendo, assim, o diálogo uma postura diante do mundo, o educador que se assume dialógico, crítico, na perspectiva freireana, vai em busca da coerência entre aquilo que fala e aquilo que faz. Todavia, é uma decisão que vai sendo construída, que requer experiência, acertos, erros, assumir consequências de decisões tomadas, que podem gerar consequências positivas, outras negativas. Busca-se a coerência, sem, porém, nunca ter a coerência absoluta.

A coerência absoluta entre teoria e prática é um horizonte a ser alcançado. A busca por essa aproximação torna-se uma constante, de tal forma que, em algum momento, elas vão se tornando muito orgânicas e isso, do ponto de vista dos alunos, acaba sendo também reconhecido.

Torna-se uma questão muito importante a diligência em trabalhar de acordo com o que se está dizendo. Nessa perspectiva, o diálogo nos ajuda a entrar nesse caminho de coerência, a partir do momento que é assumido como prática. Ter o diálogo na proposta, indubitavelmente, traz reflexão e coerência.

A professora Lady Macbeth assim pontua:

Porque se você não passar segurança para seus alunos, você perde a credibilidade e aí acabou sua aula, acabou tudo, vira brincadeira. Eles não

acreditam mais em você. E aí acabou para você, você vai ser considerado professor palhaço, legalzinho, mas que não dá aula.

Sem dúvida, essa postura, em uma proposta contra-hegemônica, não é tão simples, requer formação. Talvez não sejam ainda práticas devidamente espalhadas e assumidas, fazendo-se importante um trabalho nessa direção, queira na formação inicial e continuada, queira com pesquisas, que podem também apontar esse fato, revelando e analisando as falas de colegas, testando limites, colocando perguntas que trazem debate e reflexão.

A mesma professora assinala esse aspecto, ao responder a respeito de dificuldades que encontra na sala, diante de expectativas no planejamento da aula: “necessidade de formação adicional”.

Desde o início da pesquisa, caminhamos em busca de indícios e, dessa forma, diante da fala de alguns sujeitos, é possível identificar uma sensação de necessidade de tentar superar essa situação mais superficial, técnica, da não perspectiva de um diálogo que vislumbre um horizonte crítico, por exemplo, quando a professora Julieta responde positivamente à pergunta sobre a possibilidade de as aulas de Língua Inglesa influenciarem e transformarem as ações dos alunos dentro e fora da escola, indo além dos conteúdos da disciplina. E continua sua resposta explicando e exemplificando:

A linguagem só sobrevive no contexto social. Então, as questões sociais que fazem parte dos conteúdos servem como parte da educação e na formação do educando como um ser social. Após a aula que discutimos os perigos das redes sociais abertas dos adolescentes, meus alunos fecharam suas redes e passaram a conversar somente com quem conheciam pessoalmente. Também pararam de “sexualizar” nas fotos e começaram a postar fotos de acordo com a faixa etária deles.

Reconhecemos uma partilha em que se conseguiu, por meio de um tema, desvelar, em conjunto, uma situação-problema e que, aparentemente, na sequência, houve uma mudança dessa percepção dos alunos.

Com relação ao horizonte político das práticas docentes, envolvendo a dialogicidade em sala de aula, o professor Romeu apresenta uma reflexão de viés crítico quando diz: “professor não pode ficar em cima do muro. Porque ser professor já é um ato político. E temos que estar na sala de aula mostrando isso aí”.

Dessarte, é extremamente esperançoso e animador identificar que, por maiores dificuldades e obstáculos que os professores enfrentam, há, por parte deles,

certa identificação da possibilidade e tentativa de superar essa realidade tão desafiadora e extremamente condicionada a fatores fortemente impeditivos.

A construção de um espaço democrático, em que decisões são compartilhadas e há um constante questionamento das práticas estabelecidas, pode ser desenvolvido a partir do diálogo crítico.

Entendemos, assim, que, ainda diante de obstáculos substanciais vivenciados pelos sujeitos, apresenta-se um horizonte em que se busca o diálogo como “uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança” (Freire, 1994, p. 69).

Superar, refletir, voltar atrás, retomar prática e teoria, em uma espiral ascendente, com perspectivas política, social e histórica, uma construção do professor com aluno, do professor com seus pares, do professor com a equipe diretiva, abre-se a possibilidade de construção do diálogo e desenvolve-se com a potencialidade de chegar à criticidade.

4.3 Eixo conhecimentos significativos

Na trajetória da pesquisa, seguindo a análise, ao pontuar esse eixo, emerge uma questão essencial acerca do que constitui um conhecimento significativo na perspectiva freireana, referencial da investigação.

Importante assinalar que essa é a nossa lente, visto que, por exemplo, existem outras perspectivas no que tange a entender o que é conhecimento significativo. Por exemplo na teoria de Ausubel (1973), com raiz na Psicologia Educacional, quando pontua a integração de novas ideias ao conhecimento preexistente do estudante, identificando elementos relevantes já sabidos e os utiliza para estabelecer conexões entre o conhecimento novo e o já existente.

Em nenhuma dessas hipóteses caminhamos na intenção de negar tal saber, entretanto. Até porque a Psicologia da Educação é campo de conhecimento que traz mais um aporte, mostrando o quanto é relevante conectar aquilo que já se sabe a um saber novo, para gerar saber ainda mais novo, mais profundo sobre aquilo de que já se tinha entendimento.

Freire, por sua vez, dá um passo a mais nessa perspectiva, na direção da transformação social, da transformação da vida dos sujeitos, desvelando questões sobre que conhecimentos são esses, que tipo de conhecimento está sendo relacionado, no intuito de colocar em questão para que, afinal, serve a Educação. Assim, na perspectiva problematizadora, o horizonte é humanização, então partimos daquilo que está desumanizando em busca da humanização que se faz no coletivo.

No dizer de Saul (2015, p. 51):

No contexto de uma educação dialógica, levantar os conteúdos curriculares, em diálogo com a comunidade, é um princípio ético-metodológico, que possibilita sua contextualização e permite a atribuição de “significado” a esses objetos de conhecimento que se constituem em temas, porque dizem respeito a situações existenciais dos sujeitos da prática educativa, molhadas de razão e emoção.

Os chamados saberes de experiência feita dos estudantes, que se relacionam com suas experiências e situações de vida, com o que de fato sabem, vão se comunicando com novos saberes, para que estes possam ser saberes significativos no sentido de confrontar a realidade e ajudá-los a avançar em seu processo de humanização. Enfim, geração de conhecimentos relevantes que contribuam para uma compreensão crítica da realidade, com o objetivo de transformá-la.

Entretanto, identificamos que essa perspectiva crítica enfrenta desafios significativos na prática. Compreendendo o currículo como uma seleção de aspectos da cultura e, por essa razão, em muitas organizações educacionais, já chega como algo previamente estabelecido por outras esferas. Diante do exposto, educadores acabam por operar dentro de um paradigma que prioriza a técnica e a adaptação dos conteúdos a uma realidade genérica, em vez de promover um conhecimento que questione e transforme essa realidade.

Tal superficialidade é particularmente visível quando os professores se limitam a engajar os alunos por meio de métodos comunicativos ou temáticas culturais, sem, contudo, conectar esses elementos a uma discussão mais profunda sobre os valores e as opressões subjacentes ao contexto em que vivem:

Tendo a usar métodos mais comunicativos e em uma das últimas aulas com minha turma de sexto ano, funcionou muito bem! Eles ficaram engajados com o assunto, falamos sobre futebol e outras habilidades, escrevi algumas frases na lousa com o uso do *can*, e depois pedi para que trabalhassem em duplas para falar sobre coisas que eles conseguiam e não conseguiam fazer (Professor Shylock).

Acabamos por não identificar práticas que apresentam conteúdos explicitamente a serviço do desvelamento da realidade, mas um uso da realidade servindo a um ensino mais palatável dos conteúdos.

Diante da questão referente a estratégias e recursos didáticos que consideram indispensáveis para promover práticas em suas aulas, todos os professores assinalaram a resposta “adaptação de materiais didáticos de acordo com o perfil dos alunos”. Ainda que identifiquemos uma perspectiva diferenciada daquela instrumentalizante e bancária, pontuamos a necessidade de ir além.

Partindo da perspectiva problematizadora, faz-se necessária uma discussão articulada ao processo de “ser mais” dos estudantes, para que efetivamente seja desvelador das opressões e conseqüente emancipação do sujeito.

Assim, também, a professora Gertrude, ao responder o que seria um ensino significativo no processo de ensino-aprendizagem de línguas, coloca: “aulas mais voltadas para o *speaking*, com inclusão de gramática e temas culturais”.

Enfim, ainda que haja a demonstração de uma preocupação com a questão da expressividade, constatamos mais um olhar para aperfeiçoar a técnica do que um olhar que caminhe na construção de um conhecimento significativo na perspectiva da humanização.

Logo, carece uma colocação que se conecte à preocupação com um desvelamento da realidade, à perspectiva política, à discussão sobre valores, que, importante ressaltar, não se dá de forma separada do ensino dos conceitos. Como preceitua Silva (2004, p. 182):

Situações significativas e centros de interesses possuem o mesmo sentido ético, político pedagógico e epistemológico? Evidentemente, não. Temas geradores não são temáticas motivacionais que se limitam a satisfazer curiosidades ingênuas (Freire), recursos didáticos para melhor atrair a atenção dos alunos e, muitas vezes, de forma sub-reptícia, introduzir conteúdos preestabelecidos a partir de critérios que desconsideram a realidade concreta dos alunos. São objetos de estudo selecionados no processo de investigação junto à comunidade e a partir de seu caráter significativo, conflituoso e contraditório.

Outra colocação trazida pelos sujeitos, diante da questão a respeito do destaque à parte mais importante no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa:

O aluno se conectar à língua, aplicá-la dentro da sua realidade e desenvolver memórias afetivas em seu uso através de elementos culturais, sejam eles filmes, musicais, séries, literatura, jogos. Eles precisam ver sentido no que estão aprendendo (Professor Shylock).

É possível vislumbrar uma busca por um conhecimento com significado, mas a dúvida, diante dessa reflexão, é em qual nível. Não conseguimos afirmar se há uma consciência da perspectiva política, com destaque à questão do desvelamento da realidade, ou simplesmente o que faz gosto de estar sendo estudado.

Retomamos aqui a crítica à BNCC, já comentada em momentos anteriores e que ilustra bem essa tensão. Apesar de ser percebida por alguns como uma ferramenta de justiça social, impõe um currículo uniforme, que desconsidera as identidades culturais e os contextos específicos. A busca pela igualdade não se alcança pela padronização dos conhecimentos, mas pelo respeito às experiências e necessidades específicas de cada grupo, promovendo um currículo que seja, de fato, significativo e emancipador.

A construção de possibilidades de superação não se trata também só de um conhecimento capaz da denúncia, mas um conhecimento propositivo, capaz do anúncio, de estar em consonância com a esperança dos sujeitos, uma esperança ativa, que possa dotá-los de um estímulo para a criação, para a intervenção do mundo e sua transformação. Aqui está o conhecimento que apresentamos para discussão e análise. Um conhecimento que é máximo. E máximo com relação à possibilidade de ampliação de consciência crítica, como diz Silva (2004), ao criticar o currículo mínimo pela sua rigidez e pela forma como ele pode limitar o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora. Ele aponta que um currículo mínimo tende a padronizar o ensino, trazendo uma “homogeneidade irreal e injusta, que faz do educador um mero reprodutor de currículos concebidos e implementados pelas elites econômicas, editoriais e intelectuais, para perpetuar a desigualdade social” (Silva, 2004, p. 24).

Identificar, assim, o conhecimento não como o fim, mas como o meio, o caminho que é traçado em favor da humanização, diante de uma perspectiva crítica, torna-se o imperativo de práticas problematizadoras.

Analisando a fala do professor Otelo, respondendo também à questão sobre o que seria um ensino significativo no processo de ensino-aprendizagem de línguas, destacamos pontos convergentes, outros contraditórios:

Criar formas, situações, temas, trabalhos que envolvam e despertem o interesse dos alunos. Após entender as necessidades reais de cada um, bem como a forma que vivem, adaptar e tirar regras e modelos já prontos de ensino.

Pontuamos, mais uma vez, a importância de superar o conhecimento como o fim do processo, como mera superação de conteúdos aprendidos.

Apple (2000) faz uma crítica robusta à ideia do currículo nacional. Coloca que, em uma primeira análise, não é uma ideia ruim, porém é preciso discuti-la, entendê-la em seu contexto, em sua base, levando em conta que há quem toma conta desse currículo.

Seguindo esse pensamento, podemos pressupor, em uma sociedade capitalista, em uma perspectiva de democracia liberal como hoje vivemos, que os grupos que ocupam posições de decisão e de poder na sociedade não estarão sempre comprometidos com a humanização dos seres humanos. Muitas vezes estão envolvidos em disputas de poder, com grupos do mercado, que têm grandes interesses na acumulação de lucros e, por vezes, serão estes que vão decidir sobre o que conta como conhecimento. Justifica-se, assim, a necessária atenção a essa discussão.

Freire e Shor (2021, p. 66-67) preveem, lembrando que desde os anos 1970 há teorias que tentam

[...] compreender a educação como parte da reprodução da sociedade, tema que Henry Giroux estudou muito bem. o fato é que as relações entre o subsistema da educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. são relações históricas. São dialéticas e contraditórias. isso significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante [...] de quem é a segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução? É do professor, cujo sonho político é a favor da libertação.

A questão dos conhecimentos se amplia para fora dos muros da escola. Quando os professores são perguntados sobre dificuldades que encontram na sala, diante das expectativas do planejamento da aula, o professor Hamlet coloca: “a falta de clareza dos alunos e pais sobre a importância da língua”.

Interessante o chamamento da comunidade para a discussão do que ensinar dentro da sala de aula. O quanto esse quesito também é importante. Entretanto, qual é essa importância da língua, qual parâmetro se estabelece, não fica claro. Sem

dúvida, é um tema que precisa ser debatido com a comunidade escolar, porque reflete dentro da sala de aula também.

Importa salientar também que o professor pode não ter informação para realizar toda essa discussão histórica, sociológica e geopolítica. Por essa razão, visualizando esse contexto, Freire (2022, p. 139-140) insiste na ideia de que um conhecimento significativo se constrói com o apoio de uma equipe interdisciplinar:

E fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões focalistas da realidade, se fixe na compreensão da totalidade. Assim é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas, por suas vinculações com outros [...] não é possível [...] elaborar roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação. Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem comportada, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser.

O processo de construção do conhecimento, apoiado por equipes interdisciplinares, tem a potencialidade de colaborar para que os sujeitos compreendam a complexidade dos problemas que enfrentam. No entanto, a estrutura curricular tradicional, focada em disciplinas isoladas e em uma lógica de pré-requisitos, dificulta essa abordagem mais holística e problematizadora.

Ao tocar nesse ponto, questões ligadas às condições materiais de trabalho de professores, à valorização e remuneração, à organização dos tempos escolares, também vêm à tona.

Vemos, então, que, quando se começa o debate acerca do conhecimento, entrando pela questão curricular, diante do currículo que é um organismo muito vivo, é imperativo falar também de todas outras dimensões que estão interconectadas.

Assim, para alterar uma, necessário também tocar em outras. Indiscutivelmente essa assertiva não se torna um discurso que justifica uma imobilidade de atitude, com a desistência de mudança. Pelo contrário, com a perspectiva do possível, identificando práticas que se encontram em pequenos espaços para ação, com elementos de superação do instrumental, por exemplo, como identificado nos dados apresentados.

Diante dessa complexidade, torna-se muito importante destacar os pequenos passos, indícios nas falas trazidas, ainda que em algumas palavras ou algumas colocações, como a seguir:

A língua estrangeira, o Inglês é um leque para a abertura do cidadão, ou seja, para sua ampliação no mundo, descobrindo outras culturas, além de ampliar suas habilidades para outras disciplinas, ganhando uma habilidade para desenvolver sua comunicação com o mundo (Professor Romeu).

Voltando à Trama Conceitual, cerne desta análise, vale destacar que justamente nesse eixo há setas nos dois sentidos: a prática educativa problematizadora que constrói os conhecimentos significativos e esses conhecimentos que transformam também a própria prática.

Com a fala a seguir, que traz momentos da formação e vivência pessoal do sujeito, ainda necessitando de maior ampliação de reflexão e debate, há certa consciência de um horizonte transformador. O professor Romeu diz:

Além dos aparelhos [eletrônicos] a música me incentivou a gostar da Língua Inglesa. E depois eu tive a oportunidade de viajar para alguns países e utilizar a Língua Inglesa como um meio de comunicação. Por exemplo, eu não falava, na época eu estive na Europa, francês, então me comunicava com o Inglês. E por também ter sido trabalhador portuário, tenho a facilidade de conversar com outras pessoas [...] trabalhando com a realidade, principalmente do fato de morarmos [na cidade do] maior porto da América Latina. E dá essa possibilidade para eles [...] você vai falar, *Hey, Mr. Comandante. I am a workman here.* [...] Você vai dando essa possibilidade para os alunos [...]

[...] eles adoram a parte cultural [...] acredito que também tem o lado artístico mesmo da Língua Inglesa. E, também, a molecadinha de comunidade, eles levam para o lado profissional. Eu tive muitos alunos que via o Inglês como uma ferramenta, uma proposta mesmo para entrarem no mercado de trabalho, de ter uma oportunidade melhor.

Retomando a ideia do processo de construção de conhecimento com a questão da curiosidade, Freire destaca a necessidade de caminhar da curiosidade ingênua, aquela inicial, necessária da construção do conhecimento, para a curiosidade epistemológica, em que o conhecimento se faz mais rigoroso.

Os professores, em seus relatos, demonstram, em sua totalidade, um compromisso com suas áreas de conhecimento, com o aprendizado dos conceitos, o que é muito importante sob uma perspectiva crítica, porém não podemos acreditar que somente isso seja suficiente. A professora Lady Macbeth diz:

Escutando *heavy metal*. Eu quero saber o que está falando aí. E aí, eu fui buscar a tradução das músicas de tudo que eu ouvia. [...] já a Seduc manda um conteúdo para você. Você tem que trabalhar aquele conteúdo. Tem horas que dá vontade de rir, tem horas que dá vontade de chorar [...] como que eles

mandam um vocabulário desse, que nem eu, professora, sei de cor. Eu tenho que ir atrás do conhecimento para buscar a tradução desse enunciado.

Identificando algumas condições que podem levar o aprendizado dos conceitos a uma prática problematizadora, apresenta-se a denúncia: o conteúdo pronto que nega o olhar para a realidade nega a conexão entre o conhecimento novo com o conhecimento anterior, para a produção de um conhecimento superador daquilo que já se sabia antes. Uma política que nega a condição tanto do aluno quanto do professor como sujeitos do processo.

A professora faz que vê a seu alcance, tenta superar um fator de obstaculização da prática problematizadora, a negação do outro como sujeito, pela falta de contato com os contextos concretos, tanto do aluno quanto do professor com relação ao que eles sabem e ao que eles precisam saber.

A mesma professora continua:

Uma das formas de despertar o interesse deles é o conhecimento cultural. Eles verem que a Língua Inglesa atinge muitas superfícies da Terra, não só o mercado de trabalho, mas principalmente o nível de comunicação que eles podem ter mundialmente, falando[...]

percebendo o desenvolvimento individual de cada um, vamos dando possibilidades, essa flexibilização justamente nos jogos, no teatro, na música, nos chats, no encaixe das profissões, e o que você vai usar ou não o Inglês e como você vai usar o Inglês ou não, [...] E assim, a gente tem que entender que todas as línguas elas variam, e dentro dessa variação, também tem o engajamento [...].

Como que você ensina a gramática num processo cultural? Então, a gente começa com aqueles exercícios básicos de preenchimento de lacuna, mas não pode parar ali [...] com isso, eu acho que esse tipo de trabalho funciona, é bom, mas a gente tem que ter tempo para isso, a gente tem que ter vontade para isso, a gente tem que ter preparo. E assim, eu percebo que o valor do aluno está muito ligado ao que ele faz de lição. O Estado cobra isso. A quantidade das coisas. Mas eu não dou nota para ele por causa disso. Eu valorizo meu aluno pela evolução que ele tem, [...] então cada aluno vai saber o sentido que vai fazer o Inglês na vida dele. [...] quero quebrar os preconceitos, os paradigmas e fazer ele não ter medo de aprender a Língua Inglesa.

Trazendo algumas contradições impostas pela estrutura em que está inserida, a professora, aparentemente, tenta burlar, de uma forma positiva, com a intenção de um olhar por um horizonte de humanização, sem fatalismos e determinações pré-moldadas.

Tal colocação nos faz retomar a pergunta de Freire questionando qual conhecimento importa, o que seria esse conhecimento significativo, além de partir do

diálogo, elencando vivências, em uma espiral que vai ser construída, transformada e reconstruída, voltando à discussão pelos eixos da Trama Conceitual.

Importante salientar o quanto se mostra difícil essa prática curricular ser pensada por outro prisma. Nos dados trazidos, a questão dos conhecimentos significativos mostra-se um ponto central na mudança de paradigma, visto que: “a práxis assume o processo de criação de significado como construção social, [...] pois se descobre que esse significado acaba sendo imposto pelo que tem mais poder para controlar o currículo” (Gimeno Sacristán, 1998, p. 48).

Logo, trata-se de um tema que por vezes causa muito sofrimento por parte dos professores, porque acabam trazendo para si essa responsabilidade de ensinar em meio a tantos desafios. E o ponto a ser colocado é que a escola capitalista é o oposto daquilo que a Educação Crítica defende. À medida que ganhamos essa consciência de que isso não deve fazer sofrer, buscamos a emancipação, com passos, muitas vezes, lentos, curtos, pequenos.

Essa colocação não intenta entrar na lógica da desresponsabilização dos professores, pois as pessoas têm responsabilidades sobre aquilo que fazem, mas tirar um fardo que não é deles. Trata-se de um quesito muito importante, pois saber sobreviver à escola capitalista é um ato de resistência de extrema valia.

Esse é um aspecto que pode não ser evidenciado nas falas dos sujeitos da pesquisa, mas entendemos que, em razão de estarmos pontuando uma pedagogia que é contra-hegemônica, já se apresentam indícios ao identificar avanços a práticas instrumentalizantes e cristalizadas. Ainda que sejam avanços que talvez possam combinar com uma perspectiva de conhecimentos significativos que esteja mais próxima à Psicologia da Educação, eles são relevantes.

Marcamos, mais uma vez, o entendimento de que a continuidade dessa trajetória de superação, em busca de um horizonte crítico, somente é possível com formação, com melhora das condições de trabalho dos professores, com apoio ao desenvolvimento das práticas e com pesquisa. Impossível ter conhecimento de que eles não sabem se não perguntarmos sobre suas práticas, identificar significativos avanços e aquilo que ainda pode ser mais bem estudado e por isso mesmo trabalhado, discutido, tornando-se objeto de reflexão e ação.

4.4 Eixo humanização

Trazendo a presente pesquisa o pensamento de Paulo Freire como centralidade em seu referencial teórico, a humanização torna-se o horizonte da prática problematizadora. É sua intencionalidade fundamental.

A perspectiva da humanização em Freire parte de uma ideia de que o ser humano vai se diferenciar de outros animais pela sua potencialidade de criação, com destaque à possibilidade da formação de uma consciência que vai se organizando a partir de capacidades que a ele são inerentes: tomar decisões, exercer a crítica, reconhecer-se como um sujeito histórico, contribuindo para esse processo histórico não só individual, mas também coletivo.

Então, partindo de perspectivas que se alinham ao referencial matriz, também Cortella (1997, p. 40) reforça a definição de humanização:

Nós humanos somos, igualmente, um produto cultural; não há humano fora da Cultura, pois ela é o nosso ambiente e nela somos socialmente formados (com valores, crenças, regras, objetos, conhecimentos etc.) e historicamente determinados (com as condições e concepções da época na qual vivemos). Em suma, o Homem não nasce humano, e sim, torna-se humano na vida social e histórica no interior da Cultura. [...] O termo que expressa essa noção do humano produzir-se, produzindo Cultura e sendo por ela produzido, é hominização. Não confundir com humanização, que é um conceito ético que indica o processo de criar condições de vida mais digna para as pessoas como um todo.

Nesse processo, acabam por acontecer a interação interpessoal e a possibilidade do exercício desta com liberdade. Entretanto, uma liberdade que se faz no coletivo, com a ideia de que a liberdade do sujeito começa quando a liberdade do outro inicia, porque entendemos que somente somos livres quando todos podem ser livres também.

Isso implica, obrigatoriamente, uma relação ética, visto que é uma liberdade não sem limites, mas que exige momentos de contenção, situações em que certas perspectivas necessitam ser realinhadas para que a perspectiva do outro caiba também.

No aprofundamento que faremos, trazendo as referências das falas dos sujeitos da pesquisa, alguns elementos subirão à tona na discussão, como fatores que são intrínsecos à humanização, com destaque à questão da cultura, à horizontalidade das relações e à autonomia. Sem contar que as práticas analisadas envolvem língua e linguagem, partes intrínsecas do ser e que se revelam um fenômeno fascinante e

encantador, capaz de moldar nossas experiências e expressar a profundidade de nossa humanidade.

Entretanto, denunciadas pelos sujeitos da pesquisa em alguns momentos pontuais, situações que envolvem o processo de ensino-aprendizagem muitas vezes se afastam dessa perspectiva humanizadora. A imposição de currículos e materiais padronizados que limitam a liberdade criativa e a autonomia dos sujeitos é vista como um reflexo da desumanização. A crítica à educação para cumprimento de metas revela um processo que prioriza uma uniformidade pré-moldada e engessada em detrimento do desenvolvimento integral dos sujeitos.

A perspectiva humanizadora traz potencial de superação daquilo que se desvia da vocação ontológica do ser: a perspectiva da desumanização, a qual também é política e com desígnio específico e responde a uma série de intencionalidades, sendo possível verificar essa afirmação nas falas de alguns sujeitos.

Iniciemos por Otelo:

Utilizamos o material de apoio Efape²⁹, do programa Currículo Paulista³⁰, o qual está disponível na Internet. As habilidades do Currículo Paulista 2023 estão listadas e divididas por quatro Bimestres. Utilizamos a habilidade e adaptamos, trazemos algo para trabalhar em sala de aula. Parte escrita, atividades em grupo, provas são as formas de obtenção de nota.

Outro professor, Romeu, também denuncia:

O material que é passado para nós, que é chamado o material digital [das escolas do Estado de São Paulo] no qual vinha uma determinada aula. E a gente tinha que analisar, preparar, resumir, porque às vezes eram vários slides e tal. Não era como antigamente, que o professor escolhia um livro, chegavam lá vários livros, várias editoras, [...] eu, como professor de Inglês, eu mesmo, por exemplo, como eu falei, eu me estruturei, né? Eu sempre vou pelo conhecimento do aluno. O que ele possa, chamar a atenção dele, se interessar. E nessa parte, eu também gosto de trabalhar um pouco do lado cultural, do saber, do porquê, por que que eu aprendo a Língua Inglesa. O que que ela pode me facilitar. E nesse material digital que a gente tem visto agora, [...] é 100% plataforma, e isso no meu modo de ver, está retrocedendo. Porque quando você vai entrar nessa plataforma, faz um teste, e esse teste é um teste de nivelamento.

²⁹ Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”, criada em 2009, é descrita na apresentação de seu *website* como iniciativa que tem o objetivo qualificar, por meio da prática e utilização de tecnologias, profissionais da Educação do Estado de São Paulo.

³⁰ Documento elaborado para a Educação Básica no Estado de São Paulo com orientações para a aprendizagem por meio da elaboração de Cadernos do Aluno e do Professor, os quais seguem as competências gerais e discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular.

Nesses relatos é possível identificar restrição da liberdade criativa dos professores, visto que, como anteriormente discutimos, a criação é fundamental para a liberdade, sendo um elemento central da humanização no processo educativo.

Uma liberdade cerceada diante currículos advindos de Instituições, os quais parecem propor que se trabalhe com habilidades definidas sem se perguntar quais objetivos políticos almejam e para que e quem servem tais materiais. Evidencia-se nessas falas o fato de não estarem indo ao encontro dos anseios das comunidades escolares, apesar de terem força para condicionarem a prática docente, visto que os professores muitas vezes são obrigados a fazer o que está posto, caso contrário, podem sofrer consequências.

Corroborando essa realidade, uma fala da professora Lady Macbeth:

É uma propaganda enganosa da aprendizagem, uma forma do governo estruturar o desenvolvimento da educação numa plataforma que não está desenvolvendo a educação na verdade. Isso tudo é uma mentira, está prejudicando o aluno, o professor e a sociedade como um todo, alunos estão desinteressados, está tudo muito automático, está sendo feito de maneira que a gente tem que fazer de qualquer jeito porque tem metas a cumprir.

A identificação de uma forma, nessa estrutura, que limita, que corta a liberdade do processo criativo, levando até o questionamento se tal processo realmente é um processo de ensino-aprendizagem ou só um processo de cumprimento de metas, para que se passe a um próximo nível, acaba por desenhar um processo de desumanização.

Nessa trajetória de pensamento, recorremos a Freire (1997, p. 70), mais uma vez, quando anuncia que a prática humanizadora requer procedimentos coerentes. Como bem preceitua:

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem.

Portanto, a busca por uma prática problematizadora, e também humanizadora, justifica-se diante de tantos pontos de desumanização como os exemplificados e discutidos anteriormente.

Ainda que seja difícil esperar de quem está envolvido em um processo desumanizador a adoção de práticas humanizadoras, no entanto, pelas falas dos sujeitos da pesquisa, é possível verificar um horizonte de superação, como analisaremos a seguir.

Observa-se, pelo compromisso que os professores têm com seus alunos, da formação que receberam, de suas histórias pessoais de vida, da relação que desenvolvem em sala de aula, que também há elementos de humanização presentes nas práticas docentes.

Como esclarece Franco (2012, p. 160):

O professor imbuído de sua responsabilidade social, aquele que se vincula, que se compromete, [...] acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos [...] Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições para tal [...] esse professor não consegue simplesmente 'dar a lição' [...] ele está lá, testando e refletindo.

Assim, entender que a dimensão da cultura como um ponto a favor da humanização, valorizada nas práticas, tem a potencialidade de influenciar a transformação dos alunos dentro e fora da escola indo além dos conteúdos disciplinares. Diz a professora Julieta: “o ensino da língua vai além de conteúdos, pois visa o conhecimento da cultura, como as pessoas pensam, agem, vivem”.

Seguindo as mesmas percepções, a professora Cordélia coloca: “Eles podem abrir seus olhares para outras culturas e outras formas de ver o mundo”. E o professor Otelo responde, fazendo coro a este entendimento: “Através do aprendizado os alunos aprendem novas vivências, aceitam e entendem ao trabalhar com as diferenças”.

Um ponto muito valioso: a percepção da sala de aula para algo que vai além dela, entendendo o ensino-aprendizagem como um processo que pode e precisa transcender aquele momento e espaço específico, sem engessamento ou amarras. No dizer de Franco (2012, p. 162), “como prática social [a prática pedagógica], ela produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora (*dentro-fora*) da escola”.

Apesar dos limites e obstáculos, anúncio de possibilidades de superação, seguindo a perspectiva da humanização, apresenta-se diante da construção de uma relação horizontal entre os sujeitos, em que o aprendizado é fruto de uma parceria contínua e crítica. Essa horizontalidade se traduz em uma abordagem na qual alunos não são vistos como meros receptáculos de conhecimento, mas como parceiros ativos

na construção do saber, permeado pela escuta atenta e a valorização da experiência e do conhecimento prévio.

Observamos na fala da professora Julieta: “Gosto de me sentir parte do processo de ensino-aprendizado não só como quem ensina, mas como alguém que aprende o tempo todo com eles. Temos um relacionamento muito próximo”.

É possível identificar nesse excerto a escuta atenta muito bem articulada com a ideia da horizontalidade, representando um dado indiscutivelmente de natureza ontológica: somos seres inconclusos, inacabados, incompletos. Precisamos, necessariamente, do outro – professor e aluno – para se completar.

Com sujeitos abertos a tais princípios, a sala de aula tem a potencialidade de se tornar um espaço de aprendizado mútuo, de crescimento coletivo, a ponto de que tais ideias vão sendo postas em prática, o processo se humaniza, indo, muitas vezes, de encontro a não perpetuar um senso comum de que o professor é alguém pronto, alguém que sabe tudo, que precisa dar conta de tudo, que não tem dúvidas e não pode errar.

Na trajetória desse pensamento, identificamos na fala de uma das professoras a possibilidade de outras perspectivas na relação docente-discente, em que o professor também tem dúvida, transborda de humanidade, como os alunos, erra, pede desculpa, volta atrás, pergunta.

Lady Macbeth relata:

Fui dar aula de Inglês. Meu primeiro ano de aula de Inglês foi horrível. Eu não sabia escrever *teacher* direito. Eu lembro que eu escrevi *theater* na lousa. Só que os meus alunos eram muitos meus parceiros. Eles diziam, professora, vem aqui. Os que falavam Inglês, diziam: não, tá errado, tira aquele H dali. Aí eu, espera, me ajuda. Eles me ajudaram. Só que eles não acreditaram que eu não sabia. E aí eu falei, eu não posso entrar na sala de aula assim. Eu tenho que aprender [...] fui estudar de novo. Estudei comigo mesma, preparava as aulas, porque eu acho que o mais importante na hora de dar aula, é você ter a tua aula preparada.

Ainda, em sintonia com as teorias que analisam a questão do trabalho docente, podemos identificar que, mesmo nas condições materiais, muitas vezes impeditivas e negatórias, é possível destacar elementos que favorecem uma prática com uma perspectiva que direciona a um olhar atento às circunstâncias vivenciadas.

Conhecer é aprender. Aprender é a apropriação do existente, produzir o novo, ressignificar o mundo. Conhecer para o professor é, portanto, sentir e compreender a realidade para ser possível escolher conscientemente, tomar

decisões, intervir, buscar constantemente o novo, problematizando o velho, fazer o registro da história do grupo com o qual compartilhamos as múltiplas formas de conhecer: os múltiplos saberes (Abdalla, 2006, p. 95).

Analisamos o fragmento a seguir, quando professora Lady Macbeth relata:

Fui muito exaltada na faculdade, depois de adulta. E ali foi muito gratificante. Então ali deu um brilho muito grande na minha vida. E é esse brilho que eu tive que eu quero dar para os alunos. Tanto que eu não excluo aluno. Todos eu olho nos olhos. Todos eu conheço. Eu posso falar sobre cada aluno que eu tive até hoje. Posso esquecer o nome dele, mas eu lembro da história dele.

Diante da identificação da complexidade da prática pedagógica, especialmente no que diz respeito ao equilíbrio entre a autoridade e a flexibilidade, o desafio é encontrar um meio-termo entre ser um educador que exerce sua autoridade – não autoritarismo – e, ao mesmo tempo, um professor que ouve e se adapta às contribuições dos alunos. É crucial integrar essas duas dimensões sem dicotimizá-las, promovendo uma abordagem dialética de superação contínua.

Identificamos esse olhar e entendimento de uma postura, na direção da busca do equilíbrio, na fala do professor Shylock:

Sou aberto com os alunos, tento dar abertura para ouvi-los e perceber quando devo mudar o tom da aula de acordo com a energia da sala. Sempre busco encontrar um equilíbrio entre ser o professor que ouve e o professor firme, o que as vezes é desafiador.

Retomando a inspiração shakespeariana deste estudo, é possível identificar um sentimento aqui de ser ou não ser: ser firme e intransigente ou ser o professor que ouve e flexível. De fato, é muito desafiador a busca de uma direção que aponte ao equilíbrio, é coerente não ir em direção aos extremos, nem de uma perspectiva, nem de outra.

Trata-se de um saber do professor que ouve e que também exerce autoridade, uma autoridade que não é autoritária. Como bem aduz Freire (1997, p. 106-107):

O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado um do outro. Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como com os ensaios de construção da autoridade dos educandos. Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos.

Corroborar-se esse entendimento ao ler a passagem da professora Lady Macbeth, a marca negativa que o autoritarismo, mal-entendido como autoridade, pode deixar e, inclusive, ser fator determinante de mudança de postura:

Tinha muita briga com os meus professores. E os professores de Inglês sempre pareceram os mais chatos, os mais burocráticos, os mais rígidos. Os que mais cobravam comportamento polido, aquela coisa fazer tudo bonitinho, direitinho [...] ela [a professora] era muito arrogante. Lembrava que não queria ser como ela quando comecei a dar aula. Não queria ser arrogante.

Reforçamos tal entendimento com Vasconcellos (2014, p. 23), ao tratar sobre gestão e disciplina em sala de aula e sustentar que firmeza é possível, que tolerância e amorosidade não significam falta de densidade de compromisso, que formação humanizadora não é uma formação menos densa. Ao contrário, essa é uma formação muito consistente, justamente porque a busca do ser mais é a do ser mais coletivo, sendo assim muito desafiadora, requerendo uma forte compreensão da realidade e sólido entendimento dos conceitos:

Autoridade nada tem a ver com autoritarismo; pelo contrário. Autoridade, antes de tudo, é a capacidade de fazer-se autorizado pelo outro, para com ele poder interagir. Autoridade vem do latim *auctoritas*, que tem sua raiz em *augere*, fazer crescer. Portanto, autoridade, no sentido radical, significa a capacidade de fazer o outro autor. Nada mais necessário numa educação que visa desenvolver a autonomia dos alunos.

Enfim, elencamos a autonomia como aspecto fundamental ao caracterizar práticas problematizadoras, permitindo que os sujeitos exerçam sua capacidade de reflexão, crítica, decisão, de tomada de posição consciente.

Quando se pediu aos sujeitos da pesquisa um destaque da parte mais importante no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, a professora Julieta, por exemplo, trouxe, imediatamente no início de sua resposta: “Autonomia. O aluno precisa entender como ele internaliza o que precisa ser aprendido para poder ser protagonista do seu próprio aprendizado”.

Apesar de entendermos a autonomia como a possibilidade de criação e adaptação para atender a anseios e necessidade específicas do grupo, permitindo inovação e flexibilidade, é importante salientar como essa expressão pode ser usada com outra entonação, voltando-se para um aspecto distorcido e cooptado por uma discursividade neoliberal.

Assim, importante distinguir autonomia de independência completa; a autonomia deve ser fundamentada em uma base sólida de conhecimento para ser

eficaz. Importante que os professores se debrucem sobre o entendimento desse conceito e possam, de fato, buscar uma autonomia que seja sempre partilhada, que se faz a partir de um processo de responsabilidades divididas, de poder dividido, de conhecimento e reconhecimento de limites que podem ser sempre questionados, ampliados, alargados, e que ajudam a reconhecer o possível, aquilo que conseguimos de fato fazer, o que ainda não é possível ser feito e o que não vale a pena ser feito, diante da perspectiva que adotamos como direcionamento em nossa escolha político-pedagógica.

Neste sentido, destacamos a fala do professor Romeu:

E na sala de aula, eu vou ser sincero, fui criando o meu próprio método como professor de Língua Inglesa [...] trabalhei com a *professora* no PEI, a Escola de Período Integral³¹. E aprendi muito com a coordenadora, [...], mexer com as tecnologias. E hoje temos a plataforma [...] no Estado de São Paulo [...] E a tecnologia hoje, ela chegou, foi bem diferente do qual eu mesmo aprendi, porque no meu tempo aprendemos de uma determinada forma, mas com papel, era muito difícil de aprender a pronúncia [...] depois, com a internet, foi chegando o *Google* Tradutor, que tinha os ícones para você escutar a palavra. Foi se modificando tudo isso. E eu fui me tornando um professor de língua estrangeira, [...] criei o meu próprio método. Onde os alunos gostavam.

A ideia da criação está diretamente ligada à ideia de humanização, então o professor que cria, assim como na fala de Shor, ao dialogar com Freire (2021, p. 203), remete à ideia de que, muito mais do que um técnico, o professor é alguém que tem uma intencionalidade, que cria o seu processo na intenção de uma utopia:

Quanto mais o educador percebe com clareza essas características do ensino, mais pode melhorar a eficiência da pedagogia. A clareza a respeito da natureza necessariamente política e artística da educação fará do professor um político melhor e um artista melhor. Ao ajudar na formação dos alunos, fazemos arte e política, quer o saibamos, quer não. Saber que, de fato, o estamos fazendo irá ajudar-nos a fazê-la melhor.

No relato daquele professor, encontramos a possibilidade dessa criação no processo, que envolveu trabalho com outros professores, que foi construído dentro de uma escola que está situada em uma rede, que tem políticas, programas. O professor não está isolado, mas inserido nessa realidade.

A autonomia requer o reconhecimento de que as práticas necessitam estar em articulação com a política vigente, entretanto isso não significa deixar de criticar essa política ou se submeter cegamente a ela. Imperativo tentar encontrar frestas, espaços

³¹ Programa de Ensino Integral Paulista, lançado em 2012 como uma nova forma de organização escolar na rede de ensino público paulista.

insurgentes em um compromisso com a formação do sujeito, balizada por um crivo ético que não negue a possibilidade do desenvolvimento humano.

Nessa caminhada de pensamento, outra professora denuncia a não conformidade com a legislação em vigor, por exemplo, demonstrando a necessidade de os professores estarem muito bem informados sobre o que está na legislação envolvendo a gestão democrática, quais as perspectivas de liberdade, qual o projeto político pedagógico. Isso se mostra decisivo para fundamentar suas decisões, intervir, inserir-se e não aceitar cegamente apenas porque esse foi o projeto vencedor.

Assim, a professora Lady Macbeth menciona:

O governo rasgou a LDB, porque a partir do momento que eu tenho que avaliar meu aluno pela quantidade de coisas que ele faz, eu não estou avaliando meu aluno pelo indivíduo que ele é. Pela quantidade de coisas que ele aprendeu dentro da dinâmica dele [...] O professor ele tem que flexibilizar e principalmente se relacionar muito bem com o seu aluno.

A flexibilidade é fator essencial que requer uma análise crítica das práticas educacionais e capacidade de ajustar métodos conforme necessário e diretamente alinhavada à autonomia e à criatividade.

Faz-se importante, porém, que os professores consigam encontrar maneiras de negociar nas políticas existentes sem comprometer seus valores e objetivos educacionais. Isso também faz parte do próprio conhecimento da profissão, questionando e tentando buscar respostas para que e para quem se direciona o ensino, como bem preceitua Abdalla (2006, p. 48):

Conversão do olhar, ruptura se dá quando problematizamos a profissão, e, com ela, o conhecimento profissional e seu campo de atuação. Assumindo, assim, uma forma de resistência as representações propostas pelo discurso que impregna a realidade educacional e as manifestações que delas decorrem. Esta tomada de consciência exige pesquisa. Exige um conhecimento profissional que pense certo [...] crítico e preche de possibilidades. O que implica conhecer refazer e transformar a realidade. E isso suscita uma reconstrução permanente dos saberes da docência – científicos, pedagógicos da experiência (culturais) – e do campo das suas relações (político-social), para ser possível ampliar cada vez mais o espaço das possibilidades.

Ainda no que tange à autonomia dos sujeitos, a professora Lady Macbeth continua na sua fala:

O professor tem que ser mais autônomo. Para transformar o aluno em autônomo também. [...] competência, autonomia e solidariedade é a base da educação e a base da sociedade como um todo. O professor precisa se apropriar disso para refletir no aluno e automaticamente refletir na sociedade, só assim vai ter mudança na dificuldade que se vê hoje em dia na educação.

No relato da referida professora, apesar de estar nesse processo determinado pela rede ensino em que atua, é possível identificarmos a busca por um respiro para lutar contra o que está estabelecido, tecendo um horizonte de mudança na Educação e, por conseguinte, na sociedade.

4.5 Síntese da análise

Relações de convergência, divergência e contradição com o objetivo geral da pesquisa, além de flagrantes de percepções em movimento, explicitação de valores e crenças, possibilidades de desconstrução do instituído e construção do novo, coerências e consistências, todo esse rol foi buscado nesta investigação. Assim, a análise dos dados, construída sobre os eixos oriundos da Trama Conceitual, foi desenvolvida com elementos do questionário exploratório e da entrevista coletiva.

O início da análise se deu pelo eixo Realidade Concreta, como partida da Prática Educativa Problematizadora, revelando a importância de compreender a dialética no processo educativo e identificar percepções dos participantes. Pontuamos, assim, o reconhecimento de contradições e limitações dessa realidade, mostrando a potencialidade por abrir caminho a uma educação emancipadora e crítica, capaz de promover mudanças significativas.

No eixo Diálogo Crítico, revelamos sua importância dentro de um processo de construção mútua de conhecimento, essencial para a humanização dos sujeitos. Sinalizamos que implementá-lo de forma efetiva requer um compromisso com a formação contínua, a superação de abordagens superficiais e uma disposição para enfrentar contradições e conflitos inerentes ao processo educativo. Esse diálogo, segundo o referencial teórico, não apenas revela as contradições sociais, mas também possibilita a superação de situações de opressão, atuando como denúncia das práticas desumanizadoras e anúncio das possibilidades de construção de uma sociedade mais justa.

Entretanto, nas falas dos sujeitos da pesquisa, identificamos muito presente a marca da cultura de uma escola que é silenciadora, que inibe a pergunta. Entendemos que diálogo se aprende com a prática de dialogar, além de informação e estudo, exigindo um compromisso do professor com essa proposta. Ressalta-se que não é tarefa fácil estabelecer diálogo, pois exige enfrentamentos e repertório, ancorado em uma série de condicionantes. Reconhecemos que os professores têm enfrentado

dificuldades para encontrarem tempo para estudar, atualizar-se, experimentar novas tecnologias. O diálogo crítico, portanto, não surge de forma instantânea ou por imposição. É, em verdade, uma construção histórica que demanda condições materiais, intencionalidade e formação.

O eixo Conhecimentos Significativos se mostrou o mais complexo, dada a dificuldade recorrente de aproximar as práticas pedagógicas de uma visão crítica em um cenário no qual o ensino ainda se baseia na transmissão de conteúdos previamente definidos e, por vezes, desconectados da vivência dos estudantes.

Por último, chegando ao eixo Humanização, entende-se ser um eixo que é a todo momento atravessado pela realidade e saberes, unido ao diálogo. Destacam-se respeito mútuo, liberdade e participação ativa, temáticas essencialmente humanizadoras. Toda a trama está interligada, enfim, todos os eixos estão imbricados nesse processo.

Os dados discutidos sugerem que, apesar das limitações presentes nos diversos condicionantes que envolvem práticas desumanizadoras ainda existentes no sistema educacional, há um potencial significativo para a promoção de uma educação problematizadora, tendo a humanização como horizonte.

Esse potencial reside na capacidade de os educadores refletirem criticamente sobre suas práticas e de buscarem outras práticas que, como prescreve Franco (2012, p. 168), precisa “incorporar a vida à escola. Vida é dinamismo dialética contradição e tensão [...] oferecer espaços a construção coletiva de novas vivências de conhecimentos e saberes”.

A humanização na educação, portanto, não é apenas um ideal a ser alcançado, mas um processo contínuo de construção e transformação. Como proclama Cortella (1997, p. 46-47):

É por isso que, principalmente nós que lidamos também com processos pedagógicos na sua modalidade intencional, precisamos de uma atenção extremada à compreensão recíproca da visão de alteridade [...] necessitamos reforçar a consciência de que valores e conhecimentos, em vez de serem determinações de uma natureza humana imóvel, são resultantes de uma sucessão de ocorrências existenciais. Buscar “enxergar” o outro não implica de forma alguma em aceitá-lo como é; não há prática educativa coerente se não houver inconformidade, dado que a própria palavra “educação” significa conduzir para um lugar diferente daquele que se está. No entanto, a incompreensão da gênese e desdobramentos dos valores e conhecimentos daqueles com os quais convivemos é um obstáculo brutal para uma relação

pedagógica autônoma e produtiva. O empenho consistente em uma visão de alteridade permite identificar nos outros (e em nós mesmos!) o caráter múltiplo da Humanidade, sem cair na armadilha presunçosa de tachar o diferente como sendo esquisito, excêntrico, esdrúxulo e, portanto, assimilar a postura prepotente daqueles que não entendem que se constituem em um dos arranjos possíveis de ser humano, mas não o único ou, necessariamente, o correto.

Afirmamos, então, que a humanização, em um horizonte de práticas problematizadoras, está intrinsecamente ligada à superação da mera transmissão de conhecimentos, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Em um olhar global voltado às falas dos participantes, identificamos que, de forma geral, os níveis de criticidade com relação às práticas pedagógicas variam, indo desde percepções construtivas em direção a uma Educação Crítica, até perspectivas contraditórias. A realidade, o diálogo e o horizonte da humanização se apresentaram como categorias pertinentes para a análise da prática educativa problematizadora, pois permitiram explorar a compreensão dos sujeitos sobre o tema central da pesquisa em diferentes dimensões.

Portanto, há uma necessidade contínua de revisitar e refletir sobre esses pontos, que frequentemente podem ser trabalhados com a formação continuada, para que se tornem raízes fortificadas e propulsoras de novas práticas. É necessário desenvolver não apenas a competência técnica, mas também a competência política, para que os educadores tenham clareza sobre os valores que justificam sua presença no mundo, comprometidos com a elevação da dignidade humana e a busca por justiça social.

Dessarte, identificamos com os dados a revelação de uma consciência docente ainda influenciada por fatores como a visão do conhecimento como um produto pronto e o próprio ideário capitalista que mercantiliza a Educação. Por outro lado, percebemos valiosos esforços de superação e rompimento, com perspectivas contra-hegemônicas a práticas cristalizadas e instrumentalizantes.

Assim, seguimos para a parte final da dissertação, em que apresentaremos nossas considerações finais.

HERE COMES THE SUN

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“o que me faz esperançoso não é tanto a certeza do
achado, mas mover-me na busca”*
(Freire, 1995, p. 87)

Na intenção de desenvolver as finais considerações sobre a pesquisa, e inspirados pela metáfora da música que inicia o capítulo – “está chegando o sol” – partimos do anúncio da possibilidade de luz sobre nossos questionamentos. Essa luz, ao alumbrar nosso percurso, reflete a esperança e a renovação que buscamos no decorrer deste trabalho.

Ao longo da pesquisa, sentimos como se estivéssemos trocando cartas com Paulo Freire, dialogando com ele por meio de seus textos. Inspirados por Cristina³², tomamos a liberdade de parafrasear suas palavras (Freire, 2013, p. 298), afirmando que nós, como profissionais da Educação no Brasil, devemos sempre ter como pressuposto a luta e a defesa da cidadania, a humanização das relações pessoais e profissionais, respeitando toda a comunidade educativa que inclui professores, alunos, gestores, famílias, demais profissionais que atuam conjuntamente em unidades escolares.

Desse ponto que partimos há tão próximos dois anos. Tempo que passou rápido na sensação cronológica, mas que se tornou eterno, com raízes fortes fincadas em nossa formação pessoal, profissional e, substancialmente, como pesquisadora.

Durante esse processo formativo e transformador, cada experiência nos levou a um aprofundamento de nossa admiração teórica inicial. O romantismo ingênuo, que inicialmente caracterizava nossa visão sobre a temática, evoluiu para uma criticidade mais madura e fundamentada. A reflexão e a ação, resultantes desse percurso, permitiram que superássemos nossa ingenuidade original, conduzindo-nos a uma compreensão mais profunda dos conceitos e teorias que embasaram nosso estudo.

Partindo da formação e atuação profissional, com impulso de curiosidade envolta em temas que “tiravam o sono”, seguimos pela vontade de compreender o que ocorre com o outro: em tempos diferentes, em espaços distintos, em histórias

³² Cristina Freire, sobrinha de Paulo Freire, que dá título ao livro *Cartas a Cristina*.

variadas, em outras subjetividades, porém todos no mesmo exercício docente. Além disso, tendo uma língua estrangeira como companheira neste percurso, sem ser subordinada a ela, mas com o objetivo de cultivar posturas pedagógicas críticas, a fim de desafiar e transformar práticas educativas tradicionais.

Nesse contexto, parte do título deste trabalho, *To be or not to be*, reflete uma escolha existencial que transcende o mero existir, alinhando-se ao conceito freireano de “ser mais”. Assim como Shakespeare questiona a essência do ser, Freire nos desafia a buscarmos uma existência plena, comprometida com a humanização e a transformação da realidade. Ao longo desta pesquisa, a interrogação inicial se desdobrou em uma busca pela tentativa de identificar práticas educativas que superem a visão bancária da educação e que promovam a emancipação dos sujeitos, tendo como horizonte o “ser mais”.

Assim, delineamos o objetivo central da pesquisa: identificar e compreender os limites e as possibilidades para o desenvolvimento de práticas educativas que possam ter um caráter crítico e o compromisso com a humanização no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Nos capítulos iniciais, atingimos dois dos objetivos específicos estabelecidos, ao realizarmos uma revisão da literatura e das publicações legais, contextualizando historicamente o ensino de Língua Inglesa no Brasil e na legislação nacional vigente.

O referencial teórico foi construído com base em ideias e teorias de diversos autores que, alinhados com a perspectiva crítica de Paulo Freire, ofereceram uma estrutura robusta e coerente para nosso estudo. Com esse embasamento, partimos para o encontro com os sujeitos da pesquisa, já cientes das diversas condições adversas que permeiam o exercício docente nas salas de aula do País.

Como já explicitado na fala de Apple (2006, p. 241-242):

A busca de limites e as possibilidades de construção de uma comunidade mais inclusiva, socialmente crítica e progressista, para contrapor-se à direita e criar uma educação digna [...] a luta por uma educação criticamente democrática e socialmente justa constitui algo contínuo, o fim do processo não pode ser vislumbrado. É justamente essa a questão, não é? A educação é um ato inerentemente político e ético – totalmente humano.

Caminhando no percurso investigativo, alguns limites foram encontrados. O grupo de sujeitos idealizado inicialmente não se mostrou tão participativo quanto esperávamos. Esse obstáculo nos levou a ampliar o grupo para a primeira parte da

coleta de dados. Além disso, ao aprofundarmos a investigação por meio de entrevistas, novamente nos deparamos com a baixa adesão. No entanto, esses desafios não comprometeram a apuração dos dados, nem a consistência das análises, muito menos o ânimo da pesquisa.

Os demais objetivos específicos, tais como identificar indícios de princípios da Educação Crítica em práticas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e analisar os obstáculos e os elementos que potencializam esse processo, foram perseguidos na análise dos dados, sob a luz da pedagogia problematizadora de Freire. A análise revelou obstáculos e potencialidades, organizados em quatro eixos: realidade concreta, diálogo crítico, conhecimentos significativos e humanização.

Assim, seguindo as falas dos sujeitos da pesquisa, analisadas pelo prisma do referencial teórico, com a construção de uma Trama Conceitual Freireana (Saul; Saul, 2018), desenhamos as lentes de estudo.

A pergunta que norteou a pesquisa – que fatores limitam ou potencializam a ampliação da criticidade em práticas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental? – pôde ser respondida ao longo da análise.

Condicionantes de diversas naturezas se apresentaram no entorno da análise. O indiscutível descaso de políticas educacionais é de grande peso. Arrastam-se há tempos, em um ir e vir de decisões, legislações e tomadas de posturas, em que sempre parece que se está tentando um recomeço e cria-se uma verdadeira colcha de retalhos, sem combinação de cores e estampas.

O uso de materiais pedagógicos padronizados, baseados nas competências e habilidades da BNCC, frequentemente desconsidera o desenvolvimento da criticidade, favorecendo práticas educativas uniformizadas e descontextualizadas. No entanto, os sujeitos da pesquisa não confirmaram o estigma do docente de Língua Inglesa como alguém alienado social, política e historicamente. Pelo contrário, observamos indícios de valorização da diversidade cultural e uma busca, ainda que incipiente, por práticas problematizadoras, mesmo diante das pressões de cumprimento de metas e estruturas rígidas que tendem a conseguir brechas para um respiro transgressor.

Compreendendo tais posturas docentes, que vão neste encontro, partilhamos desta colocação:

No nosso entender, é a maior tarefa dos educadores e das educadoras, na junção entre a epistemologia e a política: o esforço da destruição do “por que aqui é assim” [...] principia pela recusa à ditadura dos fatos consumados e a ditadura fatalista de um presente que aparenta ser invencível, tamanhos são os obstáculos cotidianos com os quais nos deparamos. É preciso, em Educação, reinventar, em conjunto, uma ética da rebeldia, uma ética que reafirme nossa possibilidade de dizer não e que valorize a inconformidade docente (Cortella, 1997, p. 139).

Portanto, reconhecemos a importância de compreender como os educadores pensam e constroem suas práticas, e quais fatores condicionam essas ações pedagógicas. A influência das experiências pessoais e profissionais, assim como os fundamentos teóricos vindos da formação inicial ou continuada, moldam a concepção que os docentes têm sobre a Educação e repercutem diretamente em suas práticas em sala de aula. É necessário ouvi-los, é preciso que tenham tempo de estudo, de reflexão e debate.

Como nos ensina Freire (1992), entendemos que não existem assuntos encerrados. Enxergamos, portanto, perspectivas futuras e desdobramentos para outras pesquisas na área, a partir das vertentes apresentadas ao longo deste estudo, que podem expandir e integrar outras áreas do conhecimento.

Para concluir, reforçamos que a existência de docentes de Língua Inglesa comprometidos com práticas significativas é real, e que esses educadores podem inspirar outros colegas. A pesquisa se configura, assim, como um convite à reflexão contínua e ao diálogo acadêmico, na busca por uma compreensão mais ampla, larga e aprofundada do tema em questão.

Em resumo, podemos afirmar que, embora existam desafios significativos na implementação de práticas problematizadoras, há também muitos esforços e exemplos positivos de práticas que corroboram o horizonte da humanização, como a construção de práticas que visam valorizar a autonomia, incentivam relações de horizontalidade e respeitam a diversidade cultural. O desafio não é apenas superar a visão bancária da Educação, mas também construir uma prática educativa verdadeiramente comprometida com a humanização e a emancipação dos sujeitos diante de uma força brutal de uma escola capitalista, serviçal a interesses neoliberais, coisificando cada vez mais todos os sujeitos envolvidos nesse processo.

Compreendemos que uma prática pedagógica baseada na problematização promove a liberdade criativa e a autonomia tanto de alunos quanto de professores. Ela desafia a estrutura tradicional e vertical do ensino, em consonância com a perspectiva de Freire, concebendo a Educação como um ato de libertação, no qual o aprendizado é um processo colaborativo e dinâmico.

Nesse cenário, compreende-se o papel do diálogo como um requisito para o desenvolvimento do pensamento crítico, a relevância de práticas que ligam o estudo de conceitos a pautas significativas no processo educativo, com o objetivo da humanização.

Como Saul (2015) pontua, a reflexão crítica sobre a prática educacional permite-nos desvelar realidades ocultas e vislumbrar espaços e tempos possíveis para a intervenção e mudança na Educação e na sociedade.

Ainda assim, entendemos que esse movimento, vindo da parte docente, tem uma característica que nos faz lembrar das palavras do irmão de Betinho, parafraseando os poetas³³: “Se não houver frutos, valeu a beleza das flores; se não houver flores, valeu a sombra das folhas; se não houver folhas, valeu a intenção da semente”. Com a memória de Henfil, suas palavras são marcantes e não nos fazem desistir.

Portanto, em um pensamento que rima com essa reflexão do nosso cartunista mineiro, trazemos, mais uma vez, palavras do teórico medular do presente estudo: “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (Freire, 2022, p. 253).

Enfim, entendemos, desde já, que, ainda assim, não teremos a garantia de um processo de ensino-aprendizagem que traga um resultado final de total certeza de verdadeira tomada de consciência, que gere ação, que venha a mudança, uma vez que não temos a intenção de nenhuma prescrição de métodos ou receituário do modo de fazer.

³³ Referência aos versos da música “O bêbado e a equilibrista”, de autoria de João Bosco e Aldir Blanc: “Meu Brasil, que sonha com a volta do irmão do Henfil, com tanta gente que partiu, num rabo de foguete”, eternizada na interpretação emocionante de Elis Regina.

Afirmamos assim, visto que:

Transformar a realidade, a prática, exige alterar a teoria ou os fragmentos de teoria que sustentam essa prática. Vale dizer, contudo, que essa mudança não se faz com uma simples troca de uma teoria por outra ou com superposição de teorias, mas sim, por meio da problematização do real, das ideias e dos valores que constituem a unidade teoria-prática que precisa ser mais bem compreendida, modificada, corrigida e/ou abandonada (Saul, 2015, p. 60).

Por fim, continuamos na trajetória escolhendo um lado, sem neutralidade, com o propósito de denunciar e anunciar, tendo como meta maior a construção de um mundo mais justo e digno, que é o principal objetivo que envolve a Educação.

Reforça-se, assim como a sobrinha que tanto conversou em papel com seu tio, o quanto foi, é e sempre será muito importante para esta pesquisadora, seja no âmbito de desenvolvimento pessoal, seja na formação acadêmica e profissional, toda a história, todo o trabalho, todo o legado de Paulo Freire, em sua paciência impaciente, repleta de boniteza, em seus sonhos sonhados com inéditos viáveis. Sigamos na luta de sempre, continuando a esperar!

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.
- AMOS, Eduardo; PRESCHER Elisabeth; PASQUALIN, Ernesto. **Our Way 1**. 9. ed. São Paulo: Richmond/Moderna, 2020.
- ANPEd – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. v. 1.
- APPLE, Michael Whitman. **Política cultural e educação**. São Paulo. Cortez, 2000.
- APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael Whitman. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.
- APPLE, Michael Whitman (org.). **A luta pela democracia na educação** – lições de realidades sociais. Petrópolis: Vozes, 2020.
- APPLE, Michael Whitman; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 14-32.
- ARANHA, Maria Lúcia. **Filosofia da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- AUSUBEL, David P. **Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BATISTA, Simone. Neoliberalismo e ensino de Inglês: considerações para refletir. **SEDA – Revista de Letras da Rural**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 89-103, set./dez. 2016.
- BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRITO, Rafael Silva. **O letramento crítico no ensino-aprendizagem de língua inglesa em busca de uma práxis libertadora**. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado Profissional de Ensino em Educação Básica – CAP UERJ) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução, introdução e notas de Newton Aquiles von Zuben. 6. ed. São Paulo: Centauro, 2003.

CARVALHO, Carlos Roberto de *et al.* Entrevista: Por uma escola que reconheça as diferentes culturas presentes em seu contexto. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 279-284, jan./abr. 2011.

CHAER, Galdino *et al.* A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da Faeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008.

CHAUÍ, Marilena. Democracia e a educação como direito. *In*: LIMA, Idalice Ribeiro Silva; OLIVEIRA, Régia Cristina (org.). **A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio**. Zouk, 2021. p. 29-44.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez, 1997.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência, novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2022.

CORTESÃO, Luiza. O valor da prática em Paulo Freire. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 26, n. 1, p. 165-178, jan./abr. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. Feminização do magistério. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Dicionário de verbetes**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/FAE/GESTRADO, 2010. p. 942 – 960.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DENZIN, Norman Keith; LINCOLN, Yvonna Sullivan (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971a.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1971b.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 83-93. jan./jul. 2010.

EMÍLIO, Rejane Maria. **Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental: aproximação às representações sociais de professores sobre o componente curricular**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008.

FARIAS, Priscila Fabiane; SILVA, Leonardo da. “I’m gonna leave you with the backlash blues”: uma análise acerca da concepção do ensino de Língua Inglesa na Base Nacional Comum Curricular sob o viés da pedagogia crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 137-157, jan. 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762020000100137&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2023.

FERREIRA, Magda Lombardi. A formação do leitor crítico: ler para além das linhas. *In*: RAMOS, Bruna Sola da Silva (org.). **Paulo Freire e a pesquisa em educação**. Porto Alegre: Sulina, 2016. 255-277.

FINN, Jeremy Dale. Academic and non-cognitive effects of small classes. **International Journal of Educational Research**, v. 96, p. 125-135, 2019.

FONSECA, Marissol Rodrigues Mendonça. **O lugar do ensino-aprendizagem do inglês na atualidade: uma investigação**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981b. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 48. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.
- GERALDI, João Wanderley. A linguagem em Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**. n. 23, p. 7-20, 2005.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**; tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GIOVEDI, Valter Martins. Violência curricular na escola pública: conceito e manifestações. **Revista Teias**, [S.l.], v. 14, n. 33, p. 17, dez. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24368>. Acesso em: 30 abr. 2023.
- GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOMES, Rodrigo Belfort. **Americanismo e antiamericanismo: o ensino de inglês no Brasil de 1931-1951**. 2019. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2019.

GUIMARÃES, Marianne Vieira. **Educação neoliberal, escolas tecnicistas e ensino de língua inglesa: conexões e tensões**. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampl. Petrópolis: Vozes, 2017.

HORKHEIMER, Max. Teoria tradicional e teoria crítica. *In*: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 125 -162.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. *In*: FREITAS, Maria Teresa; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

LAITSCH, Daniel; NGUYEN, Hien; YOUNGHUSBAND, Christine Ho. Class size and teacher work: Research provided to the BCTF in their struggle to negotiate teacher working conditions. **Canadian Journal of Educational Administration and Policy/Revue Canadienne en Administration et Politique de l'Éducation**, v. 196, p. 83-101, 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria de Souza. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação**. Texto-base para discussão no Simpósio promovido pela Internacional Foundation for English Language Education (TIRF), realizado em São Paulo nos dias 25 e 26 de abril de 2005.

MONTE-MÓR, Walkyria. Foreign Languages Teaching, Education and the New Literacies Studies: Expanding Views. *In*: GONÇALVES, Giselle dos Reis *et al.* (org.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009. p. 177-192.

OLIVEIRA, Juliana Vicente Franco de. Aquisição da Língua Inglesa: aprender e brincar ou brincar e aprender? **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 36, set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/36/aquisicao-da-lingua-inglesa-aprender-e-brincar-oubrincar-e-aprender>. Acesso em: 20 abr. 2023.

PACCI, Ivani Solange. A pedagogia crítica e o ensino-aprendizagem de língua inglesa. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. **Cadernos PDE**, Curitiba, v. 1, p. 1-16, 2007. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/>. Acesso em: 28 fev. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (org.). **Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências**. 4. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2002.

PEIXOTO, Roberta Pereira. **Inglês como língua do mundo: um olhar sobre a escola pública baiana**. 2018. 277 f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, MC (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23- 49.

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

PERISSÉ, Gabriel. **Pedagogia do encontro**. 2. ed. São Paulo: Eureka!, 2017.

PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pires Viana; MONTE MÓR, Walkíria (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PEZENTE, Rosângela. **O ensino da língua inglesa e a construção do espaço público para a aprendizagem e o exercício da cidadania: reflexões sobre uma experiência utópica**. Londrina, 2006. 172 f. Dissertação (Mestrado em Estudo das Linguagens) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação Fundamental. **Movimento de reorientação curricular: inglês – relatos de prática 8/8**. São Paulo, 1992.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RIBEIRO, Suely Ana. **Ensino crítico de inglês na escola pública: para além dos muros da escola**. 2013. 191 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar. In: *ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Disponível em: <https://www.anped.org.br>. Acesso em: [03 abr. 2023].

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico – metodológico de Paulo Freire**. 2015.

Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SAUL, Ana Maria (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores**: múltiplos olhares. 2. ed. São Paulo: Articulação Universidade/Escola, 2001.

SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. **Revista e-Curriculum**, v. 14, n. 1, p. 9-34, 2016.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político-pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1142-1174, out./dez. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1142-1174>.

SCAGLION, Luiz Fernando. **Políticas nacionais sobre o ensino de língua inglesa no Brasil**: o que dizem os documentos sobre a sua inserção nos currículos escolares. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

SEVERINO, Antônio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2010.

SHOR, Ira. **Critical teaching and everyday life**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987a.

SHOR, Ira. **Freire for the classroom**: a sourcebook for liberatory teaching. Boynton/Cook/ Heinemann Educational Books: Portsmouth, 1987b.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

STRECK, Danilo Romeu. **Cinco razões para dialogar com Paulo Freire**. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011. Edição especial de aniversário de Paulo Freire.

TORRES, Carlos Alberto (org.). **Teoria crítica e sociologia política da educação**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Desafio da qualidade da educação: gestão da sala de aula. *In*: VASCONCELLOS, Celso dos S. **Gestão da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2014.

VILAÇO, Fabiana de Lacerda; GRANDE, Gabriela Claudino. Língua Inglesa na BNCC. *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR. Roberto (org.). **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 145-157.

VOLTAS, Fernanda Corrêa Quatorze. **Formação permanente freireana**: análise de políticas e práticas de formação de professores de EJA na DRE Pirituba-Jaraguá (SP). 2019. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ZITKOSKI, James Joseph (org.) *et al.* **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

APÊNDICE

Apêndice A – Chamada-convite para o preenchimento do questionário

Hello! Sou Sophia Guzella Macchione Barroca, professora de Língua Inglesa na Educação Básica há 25 anos. Sou mestrandra no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Católica de Santos (UniSantos), orientada pelo Professor Dr. Alexandre Saul.

Estou realizando um questionário exploratório com professores de Língua Inglesa que atuam na Educação Básica em escolas regulares e desde já, agradeço sua atenção.

Certamente você é um professor de Inglês que em algum momento de sua atuação profissional teve contato com a coleção “*Our Way*”, de autoria de Eduardo Amos, Elisabeth Prescher e Ernesto Pasqualin (*in memoriam*) e por conta disso participa do grupo virtual *Our Way*, onde também participo. Estar neste grupo foi uma inspiração para desenvolver uma pesquisa de Mestrado em Educação e, para isso, elaborei um questionário exploratório para ser respondido online, pelo *Google Forms*.

Tal questionário é extremamente importante e muito necessário para que seja possível produzir dados e analisar percepções sobre as práticas de docentes que atuam na escola regular lecionando a disciplina de Língua Inglesa, tomando como referência suas vozes.

Reforço que as informações registradas neste instrumento serão de uso exclusivo da pesquisadora e serão utilizadas somente em produções e práticas relacionadas com o trabalho de pesquisa realizado, com fins acadêmico-científicos. Os dados pessoais permanecerão confidenciais e apenas os solicito para que eu possa entrar em contato com você caso eu não compreenda algum detalhe das respostas, e, assim, possamos esclarecê-lo.

A pesquisa a ser realizada por meio deste questionário não representa nenhum risco para a sua segurança. Reafirmo que sua participação será tratada de forma totalmente sigilosa e peço que, em caso de dúvida, entre em contato comigo por e-mail: sophia.b@unisantos.br ou mensagem pelo número de WhatsApp: 13-997148837.

Ao completar o questionário e enviá-lo, você afirma que entendeu o objetivo central da pesquisa, conforme descrevi acima e autoriza a utilização dos dados.

Ainda assim, a qualquer momento, você poderá desistir de sua anuência e desautorizar o uso dos dados, externando o seu desejo também através do e-mail acima citado. O link do questionário segue ao final desta chamada.

Sua ajuda será de imensa valia para minha produção e, também, para fomentar a pesquisa acadêmica na nossa área de atuação profissional.

Assim, conto com sua participação respondendo a seguir, por favor.

Thank you very much!

Atenciosamente,

Sophia Guzella Macchione Barroca

Apêndice B – Questionário Exploratório

Parte I - Caracterização

Nome: _____

Idade:

 entre 20/30 anos entre 30 /40 anos entre 40/50 anos acima de 50 anos

Naturalidade: _____

Gênero: _____

Raça/Cor:

 preto pardo branco indígena amarelo

Participa de algum movimento social ou político?

 Sim Não

Especifique: _____

Formação:

 Graduação Especialização lato sensu Mestrado Doutorado Pós-doutorado

Escola(s) em que trabalha (nome/localização): _____

 Pública Privada outra – especifique: _____

Há quanto tempo você ministra aulas de inglês? _____

Fez curso de inglês em escola de idiomas? Por quanto tempo? _____

Parte II – Questões exploratórias

1. Você poderia apresentar uma breve descrição de uma prática recente que você considerou bem-sucedida?
2. Quais posturas norteiam sua interação com os alunos durante suas aulas?
3. Você incorpora e/ou desenvolve questões do cotidiano em suas aulas? Se sim, comente com um exemplo.

4. Quais estratégias e recursos didáticos você considera indispensáveis para promover suas práticas nas aulas de Língua Inglesa? Assinale quantas alternativas desejar.

- Análise e discussões críticas de textos e mídia.
- Práticas de aprendizagem colaborativa.
- Uso de tecnologia educacional, como aplicativos e recursos online.
- Atividades práticas de imersão no idioma.
- Avaliações formativas.
- Integração de temas atuais e globais.
- Incentivo ao desenvolvimento de habilidades de comunicação oral.
- Exploração de literatura e cultura dos países de Língua Inglesa.
- Adaptação de materiais didáticos de acordo com o perfil dos alunos.
- Outras – Quais? _____

5. Como se dá a escolha dos temas para ministrar suas aulas? Exemplifique com uma sequência didática, incluindo a avaliação.

6. O que você destaca como a parte mais importante no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa?

7. Para você, o que seria um ensino significativo no processo de ensino-aprendizagem de línguas?

8. Diante de suas expectativas no planejamento da aula, elenque dificuldades (quantas desejar) que encontra no momento da sala de aula?

- Comportamento dos alunos.
- Diversidade de níveis de habilidade na sala de aula.
- Falta de apoio administrativo.
- Sobrecarga de trabalho.
- Gestão do tempo referente às aulas.

Resistência a mudanças por parte dos alunos.

Questionamento de responsáveis.

Falta de recursos ou materiais adequados.

Restrições curriculares ou institucionais.

Necessidade de formação adicional.

Outras – especifique: _____

9. Você acredita que as aulas de Língua Inglesa contribuem para a reflexão dos alunos sobre questões sociais e políticas? Se sim, de que forma? (Por favor, marque todas as opções que se aplicam):

Maior engajamento dos alunos.

Desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico.

Ampliação da reflexão sobre questões sociais.

Melhor compreensão da língua inglesa.

Outras – especifique: _____

10. Em sua opinião, as aulas de Língua Inglesa podem influenciar e transformar ações dos alunos dentro e fora da escola, indo além dos conteúdos da disciplina? Por quê?

Apêndice C – Carta convite para entrevista e verificação de agendamento

Hello! Are you OK?

Primeiramente, agradeço, mais uma vez, sua atenção e participação.

Sou Sophia Guzella Macchione Barroca, mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Católica de Santos (UniSantos), sob orientação do Professor Dr. Alexandre Saul.

Como continuidade ao processo de pesquisa em que você participou em 2023, gostaria de verificar disponibilidade para uma entrevista on-line (via Meeting) como parte complementar e de aprofundamento para minha pesquisa na área da Educação.

Essa entrevista é essencial para complementar os dados já coletados e analisar percepções sobre as práticas de docentes que lecionam Língua Inglesa, utilizando suas vozes como referência.

A entrevista ocorrerá de forma remota, com duração aproximada de 1 hora, em uma data e formato que serão organizados com base nas respostas deste questionário.

As informações coletadas serão de uso exclusivo da pesquisa acadêmica, com fins científicos, mantendo total confidencialidade dos dados pessoais.

Se tiver dúvidas, por favor, entre em contato pelo e-mail sophia.b@unisantos.br ou pelo WhatsApp: 13-997148837.

Ao completar o questionário, você compreende e autoriza o uso dos dados para os propósitos descritos.

Sua participação será fundamental para fomentar a pesquisa acadêmica em nossa área de atuação profissional.

Conto com sua participação respondendo a seguir, por favor.

Assim que obtiver a resposta de todos os participantes, entrarei em contato com você pelo meio que me indicará no questionário para agendar dia e horário e enviar o link para acessar a chamada.

Atenciosamente,

Sophia Guzella Macchione Barroca

Pesquisa para agendar entrevista on-line

1 Por favor, indique um ou mais meios de fácil comunicação com você (whatsApp, email)

2 Pensando na próxima semana, por favor indique os possíveis dias que poderia estar disponível para participar de um encontro on-line de aproximadamente 1 hora de duração, para fins de pesquisa:

3 Pensando na sua rotina diária, qual o(s) melhor(es) período(s) para agendar o encontro?

4 Caso tenha algo peculiar na sua rotina diária, referente às duas questões anteriores, por favor descreva (ex.: às segundas somente consigo estar disponível entre 18h e 20h)

5 Para otimizar o tempo e promover um momento significativo, você compartilharia este horário da entrevista com outro colega que também participou do questionário anteriormente?

sim, não me importo de partilhar o momento com outros colegas

sim, não me importo de partilhar este momento, mas preferencialmente com apenas mais um, sem ser um grupo grande

não, prefiro estar sozinho (a) com a pesquisadora

indiferente

Apêndice D – Apresentação e roteiro para a entrevista semiestruturada

Primeiramente, agradeço, mais uma vez, sua atenção e participação.

Conforme já nos apresentamos anteriormente, sou Sophia Guzella Macchione Barroca, mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação pela Universidade Católica de Santos (UniSantos), orientanda do Professor Dr. Alexandre Saul.

Considerando o valor de suas contribuições, registradas na etapa anterior do estudo, por meio do questionário, gostaríamos de convidá-lo/a para integrar uma segunda etapa da pesquisa, que consiste na realização de uma entrevista com você e um/a outro/a colega professor/a, participante da pesquisa, a ser realizada, por meio da plataforma Google Meet, com duração média de uma hora, em dia e o horário de sua preferência.

Esta entrevista é essencial para complementar os dados já coletados, permitindo fortalecer a análise de percepções de professores sobre suas práticas, tendo as vozes desses docentes como referência imprescindível para a compreensão crítica da temática estudada.

Assim, diante do seu aceite em participar de mais este momento, deixo a seguir alguns pontos de esclarecimento:

- As informações coletadas serão de uso exclusivo da pesquisa acadêmica, com fins científicos, mantendo total confidencialidade dos dados pessoais.
- Se tiver dúvidas, por favor, entre em contato pelo e-mail (sophia.b@unisantos.br) ou pelo WhatsApp (13-997148837).
- Com sua participação neste momento, você compreende e autoriza o uso dos dados para os propósitos descritos.
- Sua participação será fundamental para fomentar a pesquisa acadêmica em nossa área de atuação profissional e aprimorar a produção de conhecimentos sobre ela.

Mais uma vez, muito obrigada!

Atenciosamente,

Sophia Guzella Macchione Barroca

Objeto da pesquisa: práticas de professores que lecionam Língua Inglesa.

Objetivo da entrevista: aprofundar a compreensão do objeto de estudo, ampliando o escopo e o detalhamento de dados já coletados por meio de questionário anteriormente aplicado aos participantes

Roteiro para a entrevista:

- Agradecimento
- Autorizar gravação
- Apresentação da pesquisadora
- Esclarecer a importância da entrevista/ pesquisa

Perguntas para direcionamento da entrevista:

- 1) Como você(s) costuma(m) estruturar suas aulas? Como se dão os passos iniciais, partindo do planejamento e organização, mirando qual horizonte?
- 2) Para você(s) em que medida o professor pode/consegue ter flexibilidade para desenvolver seu trabalho docente em sala de aula? Por quê?
- 3) Na(s) sua(s) perspectiva(s), qual conhecimento importa na escola? Como você(s) percebe(m) o valor que os estudantes atribuem ao ensino do Inglês? Por quê?

Apêndice E – Obras literárias citadas

Breve descrição das obras literárias citadas na pesquisa:

A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca - peça de autoria do escritor inglês William Shakespeare, escrita entre os anos de 1599 e 1601. Originalmente lançada com o título *The Tragedie of Hamlet, Prince of Denmarke*, também com o título abreviado de apenas *Hamlet* é a obra onde se encontra a célebre frase *to be or not to be, that is the question*, traduzida como: ser ou não ser, eis a questão. Esta passagem se encontra no Ato III, cena I e se tornou uma das passagens mais famosas da literatura mundial. A narrativa envolve cenas que representam um cenário vivido entre a loucura verdadeira e forjada, se passa na Dinamarca contando a história de tentativa de vingança do Príncipe Hamlet por conta da morte de seu pai, morto por seu tio Cláudio, que em seguida assume o trono e se casa com sua mãe.

O sol é para todos – romance, lançado em 1960, originalmente em inglês com o título *To Kill a Mockingbird*, de autoria da escritora norte-americana Harper Lee. Venceu o prêmio Pulitzer, se tornando um grande clássico da literatura norte-americana moderna. Um filme, com o mesmo título, foi lançado em 1962 e venceu o Oscar de melhor roteiro adaptado.

(fonte: elaborada pela autora)

Apêndice F – Personagens nomeados aos sujeitos do questionário

Breve descrição dos personagens de William Shakespeare usados para nomear os professores que fizeram parte da pesquisa para fins da coleta de dados:

Gertrude - mãe de Hamlet e rainha da Dinamarca. Seu relacionamento com Hamlet é um pouco turbulento, já que ele se ressentia dela se casar com o irmão de seu marido, Cláudio, depois que ele assassinou o rei.

Julieta - protagonista feminina da tragédia romântica de William Shakespeare, Romeu e Julieta. Uma menina de 13 anos, Julieta é a única filha do patriarca da Casa dos Capuleto. Ela se apaixona pelo protagonista Romeu, um membro da Casa de Montague, com quem os Capuletos têm uma rixa de sangue.

Hamlet - personagem-título e protagonista da tragédia de Hamlet. Ele é o príncipe da Dinamarca, sobrinho de Cláudio e filho do rei Hamlet, o anterior rei da Dinamarca.

Romeu - protagonista da tragédia Romeu e Julieta. Filho de Lord Montague e Lady Montague, ele ama e se casa secretamente com Julieta, membro da rival Casa dos Capuleto.

Otelo - general mouro que serve o reino de Veneza, que também dá título à obra.

Lady Macbeth - uma das principais personagens da tragédia Macbeth, esposa do protagonista da obra, o nobre escocês Macbeth.

Portia - personagem feminina e protagonista de O Mercador de Veneza. Ela gosta de jogos de palavras e provérbios, citando-os e cunhando-os frequentemente, o que foi considerado um sinal de sabedoria e inteligência na era elisabetana.

Shylock - personagem da peça O mercador de Veneza, é um agiota judeu que empresta dinheiro a seu rival cristão, Antônio, colocando como fiança uma libra da carne de Antônio.

Cordélia - personagem da peça Rei Lear, é a mais nova das três filhas do Rei e a sua favorita.

(fonte: elaborada pela autora)

Apêndice G – Letras originais das músicas citadas e respectivas traduções

1 Imagine (John Lennon)

Imagine there's no heaven	Imagine não haver o paraíso
It's easy if you try	É fácil se você tentar
No hell below us	Nenhum Inferno abaixo de nós
Above us only sky	Acima de nós, só o céu
Imagine all the people	Imagine todas as pessoas
Living for today	Vivendo o presente
Imagine there's no countries	Imagine que não houvesse nenhum país
It isn't hard to do	Não é difícil imaginar
Nothing to kill or die for	Nenhum motivo para matar ou morrer
And no religion too	E nem religião, também
Imagine all the people	Imagine todas as pessoas
Living life in peace	Vivendo a vida em paz
You may say, I'm a dreamer	Você pode dizer que eu sou um sonhador
But I'm not the only one	Mas eu não sou o único
I hope someday you'll join us	Espero que um dia você junte-se a nós
And the world will be as one	E o mundo será como um só
Imagine no possessions	Imagine que não ha posses
I wonder if you can	Eu me pergunto se você pode
No need for greed or hunger	Sem a necessidade de ganância ou fome
A Brotherhood of man	Uma irmandade dos homens
Imagine all the people	Imagine todas as pessoas
Sharing all the world	Partilhando todo o mundo

2 Hello (Adele)

Hello, it's me, I was wondering if after all these years

You'd like to meet to go over, everything

They say that time's supposed to heal

But I ain't done much healing

Hello, can you hear me?

I'm in California dreaming about who we used to be

When we were younger and free

I've forgotten how it felt

before the world fell at our feet

There's such a difference between us

And a million miles

Hello from the other side

I must've called a thousand times

To tell you I'm sorry

For everything that I've done

But when I call you never

Seem to be home

Hello from the outside

At least I can say that I've tried

To tell you I'm sorry

For breaking your heart

But it don't matter, it clearly

Doesn't tear you apart anymore

Hello, how are you?

It's so typical of me to talk about myself

I'm sorry, I hope that you're well

Did you ever make it out of that town

Where nothing ever happened?

It's no secret, that the both of us

Are running out of time

Olá, sou eu, estava imaginando se após esses anos

Gostaria de nos encontrar para superarmos

Dizem que o tempo supostamente lhe cura

Mas ainda não fui completamente curada

Olá, você pode me ouvir?

Estou na Califórnia sonhando com quem costumávamos ser

Quando éramos mais jovens e livres

Eu esqueci como era

Antes do mundo cair aos nossos pés

Há uma grande diferença entre nós

E um milhão de milhas

Olá, do outro lado

Devo ter ligado umas mil vezes

Para lhe dizer que sinto muito

Por tudo o que fiz

Mas quando eu ligo você parece

Nunca estar em casa

Olá, do lado de fora

Pelo menos posso dizer que eu tentei

Lhe dizer que sinto muito

Por partir seu coração

Mas não importa, isso claramente

Não lhe deixa mais em pedaços

Olá, Como você vai?

É tão típico de mim falar sobre mim mesmo

Me desculpe, espero que você esteja bem

Você já conseguiu sair daquela cidade

Onde nada nunca aconteceu?

Não é segredo, que nós dois

Estamos ficando sem tempo

3 Should I Stay Or Should I Go (The Clash)

Darling you gotta let me know

Should I stay or should I go?

If you say that you are mine

I'll be here 'til the end of time

So you got to let me know

Should I stay or should I go?

It's always tease, tease, tease

You're happy when I'm on my knees

One day is fine, the next is black

So, if you want me off your back

Well, come on and let me know

Should I stay or should I go?

Should I stay or should I go now?

Should I stay or should I go now?

If I go there will be trouble

An' if I stay it will be double

So come on and let me know

This indecision's bugging me

If you don't want me, set me free

Exactly who am I supposed to be

Don't you know which clothes even fit me?

Come on and let me know

Should I cool it or should I blow?

Querida você tem que me deixar saber

Devo ficar ou ir embora?

Se você diz que você é minha

Estarei aqui até o fim do tempo

Então você tem que me deixar saber

Devo ficar ou ir embora?

Sempre provocando, provocando,
provocando

Você é feliz quando estou de joelhos

Um dia é bom, outro é negro

Então se você quer se livrar de mim

Bem, venha e me diga

Devo ficar ou ir embora?

Devo ficar ou ir embora agora?

Se eu for haverá problema

E se eu ficar será em dobro

Então vamos lá e deixe-me saber

Esta indecisão está me irritando

Se você não me quer, me liberte

Exatamente quem eu devo ser?

Não sabe quais roupas servem em mim?

Venha e deixe-me saber

Devo esfriar ou devo explodir?

4 “I still haven’t found what I’m looking for” (U2)

I have climbed highest mountains	Eu escalei as mais altas montanhas
I have run through the fields	Eu corri através dos campos
Only to be with you	Apenas para estar com você
I have run	Eu corri, eu rastejei,
I have crawled	Eu escalei estes muros da cidade
I have scaled these city walls	Estes muros da cidade
These city walls	Apenas para estar com você
Only to be with you	Mas ainda não encontrei o que estou procurando
But I still haven’t found what I’m looking for	
I have kissed honey lips	Eu beijei lábios doces
Felt the healing in her fingertips	Senti os dedos que curam
It burned like fire	Queimava como fogo
This burning desire	Este desejo ardente
I have spoke with the tongue of angels	Eu falei na língua dos anjos
I have held the hand of a devil	Eu segurei na mão do demônio
It was warm in the night	Era quente durante a noite
I was cold as a stone	Eu estava frio como uma pedra
But I still haven’t found what I’m looking for	Mas eu ainda não encontrei o que estou procurando
I believe in the kingdom come	Eu acredito na vinda do reino
Then all the colors will bleed into one	E então todas cores sangrarão em uma só
Bleed into one	Sangrarão em uma só
But yes I’m still running	Mas, sim, eu continuo correndo
You broke the bonds	Você quebrou as algemas
And you loosed the chains	Livrou-se das correntes
Carried the cross	Carregou a cruz e
Of my shame	Toda a minha vergonha
You know I believe it	Você sabe que eu acredito

5 Bohemian Rhapsody (Queen)

Is this the real life?

Is this just fantasy?

Caught in a landslide

No escape from reality

Open your eyes

Look up to the skies and see

I'm just a poor boy

I need no sympathy

Because I'm easy come, easy go

A little high, little low

Anyway the wind blows

Doesn't really matter to me

Mama, just killed a man

Put a gun against his head

Pulled my trigger, now he's dead

Mama, life had just begun

But now I've gone and thrown it all away

Mama, didn't mean to make you cry

If I'm not back again this time tomorrow

Carry on, carry on

As if nothing really matters

Too late, my time has come

Sends shivers down my spine

Body's aching all the time

Goodbye everybody, I've got to go

Gotta leave you all behind

And face the truth

Mama, (Anyway the wind blows)

I don't want to die

But sometimes wish

I'd never been born at all

Isto é a vida real?

Isto é apenas fantasia?

Soterrado num deslizamento

Sem saída da realidade

Abra seus olhos, olhe para o céu e veja

Eu sou apenas um menino pobre

Eu não necessito de nenhuma compaixão

Porque eu venho fácil, e vou fácil

E tenho altos e baixos

De qualquer forma que o vento soprar

Isso realmente não me interessa

Mamãe, acabei de matar um homem

Coloquei uma arma contra a sua cabeça

Puxei o gatilho, agora ele está morto

Mamãe, a vida apenas tinha começado

Mas agora estou acabado, joguei tudo fora

Mamãe, não quis te fazer chorar

Se não estiver de volta amanhã a esta hora

Continue, siga em frente

Como se nada realmente importasse

Tarde demais, minha hora chegou

Sinto arrepios em minha espinha

O corpo doendo o tempo todo

Adeus a todos, eu preciso ir

Tenho que deixar vocês todos para trás

E enfrentar a verdade

Mamãe (De qualquer maneira, vento sopra)

Eu não quero morrer

Mas às vezes desejo

Que sequer tivesse nascido

I see a little silhouette of a man
 Scaramouche, Scaramouche
 Will you do the Fandango?
 Thunderbolt and lightning
 Very, very frightening me
 Galileo, Figaro, Magnifico!

I'm just a poor boy
 And nobody loves me
 He's just a poor boy
 From a poor family
 Spare him his life from this monstrosity
 Easy come, easy go
 Will you let me go? Bismillah!
 No, we will not let you go (Let him go!)
 Bismillah! We will not let you go (Let him go!)
 Never, never let you go (Let me go!)

Never let me go, oh! No
 Mama mia let me go
 Beelzebub has a devil put aside for me
 So, you think you can stone me

And spit in my eye
 So, you think you can love me
 And leave me to die

Oh baby, can't do this to me baby
 Just gotta get out
 Just gotta get right outta here

Nothing really matters
 Anyone can see
 Nothing really matters
 Nothing really matters to me
 (Anyway the wind blows)

Vejo uma pequena silhueta de um homem
 Palhaço, Palhaço
 Você vai dançar Fandango?
 Trovões e relâmpagos
 Estão me assustando demais
 Galileo, Figaro, Magnifico!

Mas eu sou apenas um pobre menino
 E ninguém me ama
 Ele é apenas um menino pobre
 De uma família pobre
 Poupe a sua vida desta monstruosidade
 Fácil venho, fácil vou
 Vocês me deixarão ir? Bismillah!
 não o deixaremos ir (Deixe-o ir!)
 Bismillah! não o deixaremos ir (Deixe-o ir!)
 Não o deixaremos ir (Deixem-me!)

Nunca me deixe ir, oh! Não
 Minha mãe, deixe-me ir
 Belzebu deixou o diabo reservado para mim
 Então você pensa que pode me apedrejar

E cuspir no meu olho
 Então você pensa que pode me amar
 E me deixar morrer

Querida, não pode fazer isto comigo, amor
 Tenho apenas que sair
 Tenho apenas que sair daqui agora mesmo

Nada realmente importa
 Qualquer um pode ver
 Nada realmente importa
 Nada realmente me interessa
 (De qualquer maneira, o vento sopra)

6 Hello (Lionel Richie)

I've been alone with you inside my mind
 And in my dreams
 I've kissed your lips a thousand times
 I sometimes see you pass outside my door

Hello, is it me you're looking for?
 I can see it in your eyes
 I can see it in your smile
 You're all I've ever wanted,
 and my arms are open wide
 'Cause you know just what to say
 And you know just what to do
 And I want to tell you so much, I love you

I long to see the sunlight in your hair
 And tell you time and time again
 how much I care
 Sometimes I feel my heart will overflow

Hello, I've just got to let you know
 'Cause I wonder where you are
 And I wonder what you do
 Are you somewhere feeling lonely,
 or is someone loving you?
 Tell me how to win your heart
 For I haven't got a clue
 But let me start by saying, I love you.

Estive sozinho com você na minha mente
 E nos meus sonhos
 eu beijei seus lábios mil vezes
 Às vezes, vejo você passar pela minha porta

Olá, sou eu quem você está procurando?
 Eu posso ver isso em seus olhos
 Eu posso ver em seu sorriso
 Você é tudo que eu sempre quis,
 E meus braços estão abertos
 Porque você sabe exatamente o que dizer
 E você sabe exatamente o que fazer
 E eu quero te dizer muito, eu te amo

Há tempo para ver a luz do sol no seu cabelo
 E dizer-lhe uma e outra vez
 o quanto eu me importo
 Às vezes sinto meu coração transbordar

Olá, eu só tenho que deixar você saber
 Porque eu imagino onde você está
 E eu me pergunto o que você faz
 está em algum lugar se sentindo só,
 ou é alguém te amando?
 Diga-me como ganhar seu coração
 Por que eu não tenho a menor ideia
 Mas deixe-me começar dizendo, eu te amo

7 “Let it be” (The Beatles)

When I find myself in times of trouble
 Mother Mary comes to me
 Speaking words of wisdom, let it be

And in my hour of darkness
 She is standing right in front of me
 Speaking words of wisdom, let it be
 Whisper words of wisdom, let it be

And when the brokenhearted people
 Living in the world agree
 There will be an answer, let it be

For though they may be parted
 There is still a chance that they will see
 There will be an answer, Let it be

Whisper words of wisdom, let it be
 And when the night is cloudy
 There is still a light that shines on me
 Shine on 'til tomorrow, let it be

Quando me encontro em momentos difíceis
 Mãe Maria vem para mim
 Falando palavras de sabedoria, deixe estar

E nas minhas horas de escuridão
 Ela está em pé bem na minha frente
 Falando palavras de sabedoria, deixe estar.
 Sussurrando sábias palavras, deixe estar

E quando todas as pessoas magoadas
 Morando no mundo concordarem,
 Haverá uma resposta, deixa estar.

Pois embora possam estar separados há
 Ainda uma chance que eles verão
 Haverá uma resposta, deixe estar.

Sussurrando sábias palavras, deixe estar
 E quando a noite está nublada,
 Há ainda uma luz que brilha em mim,
 Brilha até amanhã, deixa estar

8 “Get up, stand up” (Bob Marley)

Get up, stand up

Stand up for your right

Don't give up the fight

Preacher man don't tell me

Heaven is under the earth

I know you don't know

What life is really worth

He said all that glitters is gold

Half that story ain't never been told

So now you see the light, hey

You stand up for your right

Most people think

Great God will come from the sky

Take away everything

And make everybody feel high

But if you know what life is worth

You would look for yours on earth

And now as you see the light

You stand up for your right

We're sick and tired of your ism-schism
game

Dy'n' and go to Heaven in-a Jesus' name,
Lord

We know when we understand

Almighty God is a living man

You can fool some people sometimes

But you can't fool all the people all the time

So now we see the light (watch you gon' do?)

We gonna stand up for our rights

Levante, resista:

lute pelos seus direitos!

Levante, resista: não desista da luta!

Pastor, não me diga,

Que o paraíso esta embaixo da terra

Eu sei o que você não sabe

A vida realmente vale

Nem tudo que brilha é ouro

Só metade da história foi contada

E então agora que você enxergou a luz, eh!

Lute pelos seus direitos. Vamos lá!

A maioria das pessoas pensa

Que o grande Deus vai surgir dos céus

Levar tudo

E fazer todo mundo se sentir elevado

Mas se você sabe o quanto vale a vida

Vai procurar o seu aqui na terra

E agora que você enxerga a luz

Lute pelos seus direitos

Estamos cheios e cansados do jogo de
ismos

Morrer e ir pro céu em nome de Jesus,
Senhor

Nós sabemos e entendemos

O Deus poderoso é um homem vivo

Podem enganar as pessoas algumas vezes

Mas não podem enganar todos o tempo todo

Então agora enxerga luz (O que vai fazer?)

Vamos lutar por nossos direitos

9 “Livin’ On A Prayer” (Bon Jovi)

Once upon a time

Not so long ago

Tommy used to work on the docks

Union’s been on strike

He’s down on his luck

It’s tough, so tough

Gina works the diner all day

Working for her man, she brings home her
pay, for love

She says, we’ve got to hold on to what we’ve
got

It doesn’t make a difference if we make it or
not

We’ve got each other and that’s a lot for love

We’ll give it a shot

We’re half way there

Livin’ on a prayer

Take my hand, we’ll make it, I swear

Livin’ on a prayer

Tommy got his six string in hock

Now he’s holding in

When he used to make it talk, so tough

It’s tough

Gina dreams of running away

When she cries in the night Tommy whispers

Baby it’s okay, someday

Era uma vez

Não faz muito tempo

Tommy costumava trabalhar no porto

O sindicato está fazendo greve

Ele só tem sua sorte

É difícil, tão difícil

Gina trabalha no restaurante o dia todo

Trabalhando por seu homem, ela traz pra
casa o pagamento, por amor

Ela diz: Temos que nos segurar ao que nós
temos

Não faz diferença se conseguiremos ou não

Nós temos um ao outro, isso já é o bastante
para o amor

Nós vamos dar uma chance

Estamos quase lá

Vivendo de preces

Segure minha mão, vamos conseguir,
prometo

Vivendo de preces

Tommy penhorou seu violão

Agora ele está segurando

Quando utilizava para se expressar, é difícil

É muito difícil

Gina sonha em fugir

Quando ela chora de noite, Tommy sussurra
Amor, está tudo bem, um dia

10 “Here Comes The Sun” (The Beatles)

Here comes the sun

And I say it's all right

Little darling, it's been a long cold lonely winter

Little darling, it feels like years since it's been here

Here comes the sun,

And I say it's all right

Little darling, the smiles returning to the faces

Little darling, it seems like years since it's been here

Here comes the sun, here comes the sun

And I say it's all right

Little darling,

I feel that ice is slowly melting

Little darling,

it seems like years since it's been clear

Lá vem o sol, lá vem o sol

E eu digo que está tudo bem

Queridinha, tem sido um inverno longo, frio e só

Queridinha, parece que foram anos desde que estive aqui

Lá vem o sol, lá vem o sol

E eu digo que está tudo bem

Queridinha, sorrisos estão voltando aos rostos

Queridinha, parece que foram anos desde que estive aqui

Lá vem o sol, lá vem o sol

E eu digo que está tudo bem

Queridinha,

sinto que o gelo está lentamente derretendo

Queridinha,

parece que foram anos desde que ficou claro

(disponível em: www.lettras.mus.br)

