Joyce Rodrigues da Silva Magalhães
Fábio Rodrigues dos Santos
Maria Margarete de Paiva
(Org.)

Pesquisas em ensino de línguas

diálogos críticos

EDuneal

Joyce Rodrigues da Silva Magalhães
Fábio Rodrigues dos Santos
Maria Margarete de Paiva
(Org.)

PESQUISAS EM ENSINO DE LÍNGUAS: DIÁLOGOS CRÍTICOS

EDuneal
Editora da Universidade Estadual de Alagoas

Arapiraca/AL
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS
Reitor: Odilon Máximo de Morais
Vice-Reitor: Anderson de Almeida Barros
Diretor da Eduneal: Renildo Ribeiro-de-Siqueira

CONSELHO EDITORIAL DA EDUNEAL
Presidente: Renildo Ribeiro-de-Siqueira
Titulares
Professores:
José Lidemberg de Sousa Lopes
João Ferreira da Silva Neto
Luciano Henrique Gonçalves da Silva
Natan Messias de Almeida
Maria Francisca Oliveira Santos
Márcia Janaína Lima de Souza - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Suplentes
José Adelson Lopes Peixoto
Edel Guilherme Silva Pontes
Maryny Dyellen Barbosa Alves Brandão
Ariane Loudemila Silva de Albuquerque
Ahiranie Sales dos Santos Manzoni
Elisângela Dias de Carvalho Marques - Sistema de Bibliotecas (SIBI)

Planejamento do Projeto gráfico e diagramação
Mariana Lessa de Santana

Capa
Marseillle Evelyn de Santana

Revisão
Natália Luczkiewicz da Silva

Catalogação na Fonte

P474 Pesquisas em ensino de línguas : diálogos críticos / Joyce Rodrigues da Silva Magalhães, Fábio Rodrigues dos Santos, Maria Margarete de Paiva Silva (Org.). – Arapiraca : Eduneal, 2025.
214 p. il.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-6061-053-8.

1. Pesquisa. 2. Ensino de línguas. 3. Processos de ensino-aprendizagem. 4. Formação de professores. I. Magalhães, Joyce Rodrigues da Silva, org. II. Santos, Fábio Rodrigues dos, org. III. Silva, Maria Margarete de Paiva, org.

CDU: 81'33

Elaborada por Fernanda Lins de Lima – CRB – 4/1717

Direitos desta edição reservados à
Eduneal- Editora da Universidade Estadual de Alagoas

Editora filiada à
Associação Brasileira das Editoras Universitárias

APRESENTAÇÃO

Nos caminhos e descaminhos do fazer docente, nos mais diversos contextos educacionais de ensino de línguas, uma certeza temos: todos são contingentes. Movem-se e se removem em passos, nem sempre harmoniosos, raramente síncronos, mas impreterivelmente vinculados às demandas sociais, quer reconheçamos ou não traços delas no ambiente de ensino, nos aprendizes-ensinantes e nos ensinantes-aprendizes. Assim, partindo desse movimento, concebemos (em todos os seus sentidos) o *Pesquisas em ensino de línguas: diálogos críticos*

Vinculando-nos e corroborando com o pensamento do político e economista Alberto Acosta (2016), de que precisamos de novas formas de organização social e de políticas inovadoras. Assim, "para obtê-las, é imprescindível despertar a criatividade e consolidar o compromisso com a vida, para não nos convertermos em meros aplicadores de procedimentos e receitas caducas" (p. 28), entendemos que para os contextos educacionais de ensino de línguas urge essa necessidade. É urgente um avaliar, um repensar acerca dos processos de ensino-aprendizagem de línguas que temos desenvolvido para que não estejamos nos marasmos da aplicabilidade, desnutrida de criticidade, significância e inclusão.

No esteio dessa compreensão, o primeiro capítulo, intitulado "*Para uma práxis pedagógica: novos entendimentos acerca de formação e identidade docente,* reflete sobre a ressignificação da formação de professores, especialmente na Educação Básica. O capítulo propõe que a identidade docente deva ser construída de forma inclusiva e crítica, integrando experiências formativas. A pesquisa defende a formação contínua dos educadores, reconhecendo que o aprendizado é constante e que não há conhecimento ou ignorância absolutos. Nesse sentido, transcendem-se as propostas pedagógicas conservadoras e simplistas baseadas na racionalidade técnica.

Por conseguinte, no capítulo 2, "*Pertencimento e processos identitários étnico-raciais no ensino-aprendizagem de língua portuguesa: reflexões a partir da experiência do PIBID-português (2022 – 2024)*", é abordado o impacto das questões étnico-raciais e de pertencimento no processo identitário de alunos de uma escola estadual no bairro da Ponta Grossa (Maceió–AL), a partir da experiência no Programa de Iniciação à Docência (PIBID), com o ensino de Língua Portuguesa. A partir disso, o autor e as autoras apresentam a relevância de se discutir sobre negritude nas aulas de Língua Portuguesa, por meio de momentos de diálogos e reflexões com todos os envolvidos nesse contexto educacional, entendendo que isso contribui para a formação e/ou aprofundamento do sentimento de pertencimento e de identidade dos alunos e alunas.

O terceiro capítulo, intitulado *"'Livro xenofóbico! Processa, professora!': reflexões autoetnográficas sobre o uso*

do livro didático e práticas decoloniais em sala de aula de língua inglesa", apresenta reflexões da professora-pesquisadora sobre o colonialismo, possibilita uma reavaliação do uso do livro didático de Língua Inglesa em sala de aula e aponta caminhos decoloniais para um ensino-aprendizagem de línguas mais crítico, diverso e inclusivo na formação de professores de inglês da Universidade Estadual de Alagoas.

No que concerne ao quarto capítulo, *"Gênero letra de canção como mecanismo à escrita do texto dissertativa-argumentativa para redação do ENEM"*, as autoras apresentam um estudo, no contexto do uso dos gêneros textuais/discursivos na sala de aula, e com destaque para o gênero redação do ENEM, cujo objetivo foi investigar o uso do gênero letra de canção como mecanismo para o aprimoramento de competências e habilidades discursivas de estudantes da Educação Básica, para a escrita da redação do ENEM. Este estudo é relevante por apresentar uma possibilidade de aprimoramento das competências e habilidades discursivas, tanto orais quanto escritas, dos estudantes da Educação Básica.

Na sequência, o quinto capítulo, *"Representatividade feminina no futebol: do campo para a aula de língua inglesa"*, discute o processo educativo-emancipatório dos estudantes do Ensino Médio em uma escola pública de Alagoas, utilizando a representatividade feminina no futebol como tema central. A partir de debates e ações em sala de aula de Língua Inglesa, a pesquisa, fundamentada na Linguística Aplicada de viés transgressivo, destaca a necessidade de

uma educação crítica para aumentar a visibilidade feminina em ambientes historicamente masculinizados.

Já o sexto capítulo, intitulado *"Inglês, uma língua adicional? - 'a mais longa jornada começa pelo primeiro passo'"*, resulta da inserção da disciplina Componente Curricular de Extensão pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). O objetivo foi oferecer à comunidade local uma experiência de estudo da Língua Inglesa, ao nível iniciante, no modo presencial, com foco em aspectos linguísticos e socioculturais, utilizando gêneros híbridos e recursos digitais. A pesquisa evidenciou a crescente necessidade de manter e fortalecer os elos entre a universidade e a sociedade, para que estudos e pesquisas acadêmicas possam atender às demandas de transformação social por meio de práticas de extensão.

O sétimo capítulo aborda *"Os conhecimentos fonético-fonológicos na formação dos professores alfabetizadores em Alagoas — Brasil"*. Esta pesquisa investiga se os cursos de Licenciatura em Pedagogia de Alagoas proporcionam aos futuros professores-alfabetizadores conhecimentos fonético-fonológicos. Além disso, analisa as ementas e referências bibliográficas presentes nos Projetos Pedagógicos desses cursos. As autoras defendem ser essencial que os formadores de professores possuam conhecimentos em fonética e fonologia, caso contrário, esses aspectos serão tratados somente como variações linguísticas ou desvios das normas gramaticais.

Para finalizar, o oitavo capítulo, intitulado *"Experiências no programa residência pedagógica: fomentando o pensamento crítico em aulas de língua inglesa"*,

investiga o desenvolvimento da competência crítica de alunos do 8º e 9º anos. A pesquisa utiliza a leitura plural do conto *"Cinderella"* e da canção *"Pretty Hurts"*, de Beyoncé, nas aulas de Língua Inglesa, por meio do Programa Residência Pedagógica (PRP) do núcleo de Língua Inglesa da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). O estudo demonstra que essa abordagem crítica e plural dos textos não só aprimora as habilidades linguísticas em inglês, mas também promove o desenvolvimento das competências críticas, criativas e interculturais dos alunos.

Em todos os capítulos desta obra, notamos a preocupação dos professores-pesquisadores com a ação pedagógica de ensinar-aprender línguas. Em propostas de não transmissibilidade de conteúdos, mas com um foco em promover o pensamento crítico, um ensino contextualizado, significativo e inclusivo, de forma que contribua para a construção do conhecimento e atenda, ao mesmo tempo, numa indissociabilidade com a vida, às demandas sociais.

Desejamos a todos uma boa leitura.

Joyce Rodrigues da Silva Magalhães
Fábio Rodrigues dos Santos
Maria Margarete de Paiva

SUMÁRIO

1. PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA: NOVOS ENTENDIMENTOS ACERCA DE FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE ____ **13**
Pedro Antonio Gomes de Melo

2. PERTENCIMENTO E PROCESSOS IDENTITÁRIOS ÉTNICOS-RACIAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PIBID-PORTUGUÊS (2022 – 2024) ____ **41**
Fábio Rodrigues dos Santos
Gabrieli Camily Morais Oliveira
Thalia Vitória da Silva

3. "LIVRO XENOFÓBICO! PROCESSA, PROFESSORA!": REFLEXÕES AUTOETNÓGRÁFICAS SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO E PRÁTICAS DECOLONIAIS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA ____ **67**
Joyce Rodrigues da Silva Magalhães

4. GÊNERO LETRA DE CANÇÃO COMO MECANISMO À ESCRITA DO TEXTO DISSERTATIVA-ARGUMENTATIVA PARA REDAÇÃO DO ENEM ____ **93**
Mariana Barbosa da Silva
Iraci Nobre da Silva
Gisely Martins da Silva

5. REPRESENTATIVIDADE FEMININA NO FUTEBOL: DO CAMPO À AULA DE LÍNGUA INGLESA _____ 117
Amanda Oliveira Gomes
Mírian Maria Alves Ribeiro
Joyce Rodrigues da Silva Magalhães

6. INGLÊS, UMA LÍNGUA ADICIONAL? - "A MAIS LONGA JORNADA COMEÇA PELO PRIMEIRO PASSO" _____ 141
José Assis Santos

7. OS CONHECIMENTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES EM ALAGOAS – BRASIL _____ 167
Maria Margarete de Paiva
Isabelle Rayra Alves Braz
Maria Isabelle Barros Florentino
Danielly dos Anjos Gomes

8. EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: FOMENTANDO O PENSAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA _____ 189
Denise Vilela da Silva
Maria Verônica Tavares Neves Cardoso
Pamela Lins Soares
Regiane de Cássia da Silva

1. PARA UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA: NOVOS ENTENDIMENTOS ACERCA DE FORMAÇÃO E IDENTIDADE DOCENTE

Pedro Antonio Gomes de Melo
http://orcid.org/0000-0003-4873-564X

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A partir de uma percepção de mundo não-fragmentado em partes autônomas, mas sob o prisma da relação de complementaridade de saberes, considerando a noção de complexidade de Morin (2008), podemos evidenciar as diversas transformações em diferentes áreas ocorridas nos últimos tempos que alteraram radicalmente a coletividade, afetando múltiplos campos, notadamente, a área da Educação.

No entanto, é importante considerar, também, que nem todas estas transformações promovem avanços, algumas, pelo contrário, impõem retrocessos. Justamente, pelo volume e rapidez com que as mudanças ocorrem, o compromisso da educação deva ser a materialização de sua função: garantir a aprendizagem de conhecimentos e habilidades necessárias ao indivíduo para uma atuação plena nessa sociedade.

Em razão disso, para encararmos os novos desafios diante das transformações tecnológicas,, políticas, sociais, econômicas, culturais, entre outras, que repercutiram nos meios educacionais dessa nova era, faz-se necessário que tenhamos uma formação nos cursos de licenciatura para o exercício do magistério na Educação Básica cada vez mais atualizada, que viabilize a concepção de um docente que saiba interligar saberes oriundos da teoria (mundo acadêmico) e de sua prática em suas ações pedagógicas (mundo da escola).

Esse perfil de profissional do magistério deve ser erigido em sua experiência formativa inicial, quando os discentes cursam uma licenciatura e terão como a principal atuação a docência, como também em sua formação continuada durante toda sua trajetória profissional. Esses diferentes momentos de capacitação oportunizarão o desenvolvimento profissional permanente, ao mesmo tempo, em que construirão suas identidades docentes de caráter individual e privada, construindo ao longo da vida, moldada no contexto pessoal.

Por esse víeis, objetivamos refletir acerca, por meio de uma revisão bibliográfica do que já foi produzido nas últimas décadas, dos processos formativos e dos conhecimentos necessários à prática pedagógica, nos quais concebam as identidades docentes em uma relação de inclusão com a formação inicial e continuada, em uma construção crítica de saberes e práticas, ambas como atividades que andam sempre juntas de forma indissociável.

Quanto aos pressupostos teórico-metodológicos deste estudo, filiamo-nos, em linhas gerais, ao campo da pesquisa educacional e mobilizamos para a discussão autores reconhecidos e notoriamente respeitados na área da educação como Nóvoa (1992); André (2012); Tardif (2014); Araújo e Ferro (2018); Morosini (2000); entre outros, e se configura como uma pesquisa do tipo bibliográfica de abordagem qualitativa com objetivos exploratórios.

Este texto está dividido, fundamentalmente, em duas seções: a primeira traz uma discussão sobre a formação de professores na contemporaneidade, pondo em foco uma comparação crítica do antigo paradigma tradicional de formação em relação aos modelos de racionalidade técnica, prática e crítica; a segunda traz uma reflexão sobre a práxis pedagógica e as identidades docentes, percebendo-as como algo dinâmico, edificadas socio-historicamente no processo de construção do sujeito. Ao final do capítulo, expomos as considerações finais e as referências.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: NOVOS OLHARES

Nesta primeira seção, vamos explorar um pouco acerca dos paradigmas de formação docente e apontar algumas contradições entre as exigências sociais e políticas na formação inicial e contínua de professores frente às fragilidades dos cursos de licenciatura. Além disso, apresentaremos os principais modelos de formação para o exercício do magistério e suas transições pragmáticas no

cenário educacional atual, ponderando sobre as suas várias facetas, pondo em foco a necessidade de transcendermos o antigo modelo de concepção de formação de professores, na busca de um novo modelo reflexivo: o professor pesquisador, que viabilize uma maior autonomia profissional em seu exercício docente.

Porém, é válido ressaltar que para essa experiência formativa se efetivar, torna-se necessária uma reflexão crítica e substancial do cenário educacional atual de formação dos profissionais da educação, tanto na formação inicial como na contínua. Lembrando que a formação inicial e continuada é um dever do Estado, bem como direito e dever dos docentes. Como preconiza o artigo 62 da LDBE - Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).
> **§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).**

É fato que, no atual século XXI, a área da Educação e a evolução do conhecimento na construção de novos saberes estão sendo vistas de maneira diferente, metaforicamente falando fora de uma redoma de vidro. Antes, entendíamos que somente o professor era o detentor do saber, no entanto, percebemos que, atualmente, as antigas práticas de ensino/aprendizagem tradicionais já não suprem as necessidades.

As mudanças, ao longo da história da sociedade, retratam, em linhas gerais, novas de ideias, pensamentos, hábitos e costumes inseridos em dado contexto social ou antigos comportamentos que deixam de fazer parte de um determinado grupo social que convive em um mesmo território seguindo códigos éticos comuns a todos. Sendo assim, podemos pensar que são essas formas inovadoras e com o aporte da ciência, que impulsionam o desenvolvimento de tal sociedade.

Por conseguinte, estamos inseridos em uma nova realidade educacional frente às diversas mudanças do mundo contemporâneo que impactam/impactaram o desenvolvimento da Educação Nacional. Nesse contexto, quando consideramos a formação do profissional do ensino, devemos pensar em promover uma capacitação não somente ao nível técnico (no sentido conteudista), mas uma formação na qual o docente possa ampliar suas possibilidades humanas e políticas.

Dessa forma, desenvolvendo, assim, a criticidade e autonomia, privilegiando epistemologias, perspectivas e abordagens teóricas que contemplem a diversidade nas formas de ser, existir e pensar.

Conforme Nunes e Lima (2018), o processo de capacitação profissional docente:

> [...] vai sendo tecido a partir de uma dinâmica interativa e discursiva de vários aspectos que formam o profissional docente, dentre eles destacamos a conscientização e a transformação do 'ser professor', pois ser professor, atualmente, envolve uma atividade complexa: formar o educando para conviver em uma sociedade que se encontra em constante transformação (Nunes; Lima, 2018, p. 50–51).

Como supracitado no excerto, vimos que as mudanças são constantes na sociedade, seus impactos podem durar por gerações ou serem vistos somente num futuro longínquo. Os atores envolvidos nessa dinâmica, como a escola, os educandos, os educadores, a comunidade etc., inevitavelmente, sofreram importantes reflexos e tiveram que se integrar e se adaptar a essa nova realidade.

Em efeito, o alunado de agora não é mais os aprendizes de épocas remotas, a sociedade muda e com essas transformações os alunos também mudam, os de antigamente não são os mesmos de hoje, nem serão os de amanhã. Os jovens percebem que "se aprende na escola, sim, mas também se aprende muito fora dela" (Tardif, 2014, p. 143). Cabe ao novo professor ser flexível, estar atento a essas transformações, compreendê-las sem pré-julgamentos e incluí-las no dia-a-dia da sala de aula.

Nessa direção, é plausível a ideia de que se deve ter novas políticas educacionais para formar de maneira diferente os novos professores para o enfrentamento desse novo cenário na/para uma formação docente, inicial e continuada. Sendo assim, precisamos "[...] pensar nas novas habilidades e nas novas competências, a própria escola precisa se flexibilizar, todos devem ser autônomos, há uma nova subjetividade" (Miranda, 2012, p.129).

Ainda, recorrendo à referida autora, ela nos esclarece que:

> A reforma educacional contemporânea recoloca o tema da formação de professores. É preciso formar diferentemente os professores, dizem-nos, porque o mundo mudou, porque a escola que já era insuficiente não consegue corresponder às exigências desse novo mundo (Miranda, 2012, p. 129).

A Educação, enquanto prática histórica, se apresenta como instrumento potencializador e tem a provocação de responder às demandas atuais que dão novas nuances às responsabilidades dos educadores frente aos percalços de promovermos uma educação emancipadora. Logo, a formação inicial em cursos de licenciatura plena para a capacitação de professores, em meio a esse cenário, deve formar docentes para o saber, para o saber-fazer e para o saber ser professor, auferindo-o uma maior (re)significação social.

MODELOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUAS TRANSIÇÕES PRAGMÁTICAS: RACIONALIDADE TÉCNICA, RACIONALIDADE PRÁTICA E RACIONALIDADE CRÍTICA

Neste tópico, vamos discutir diferentes contextualizações de formação para o exercício do magistério, analisando o antigo paradigma tradicional (baseado no modelo da racionalidade técnica) e novos paradigmas educacionais (baseados no modelo da racionalidade prática ou no modelo da racionalidade crítica.) que exigem do professor mudanças na metodologia de ensino e na postura pedagógica, permitindo uma maior troca de experiências entre os aprendizes-ensinantes e os ensinantes-aprendizes.

O paradigma tradicional de educar é caracterizado pela transmissão de conhecimento unidirecionalmente, na qual o docente desconsidera o contexto dos alunos onde se ensina, sendo alheio a seu reconhecimento social" (Melo, 2025, p. 7).

O professor é visto como o detentor do saber, repassador de conteúdo e o aluno como um receptáculo passivo desse conteúdo e perde-se a necessidade de entender o porquê das coisas, só se aceita passivamente a ordem estabelecida.

Nessa orientação pedagógica, que norteou, e em alguns contextos ainda norteia, por anos a formação docente brasileira, está inserido o modelo da racionalidade técnica, na qual o professor é considerado um mero técnico ou especialista e sua atividade profissional é, acima de tudo, instrumental (Ferro; Guedes, 2018).

No modelo da racionalidade técnica, também conhecido como epistemologia positivista da prática, o docente apresenta uma atuação limitada, fomentada pelo treinamento técnico para a aplicação de técnicas pedagógicas de forma acrítica, desconsiderando a autonomia e a dimensão reflexiva do professor.

Nas palavras de Pérez-Gómez, (1995), a formação de professores, nesse modelo,

> [...] é entendida fundamentalmente como um processo de socialização e indução profissional na prática quotidiana da escola, não se recorrendo ao apoio conceptual e teórico da investigação científica, o que conduz facilmente à reprodução dos vícios, preconceitos, mitos e obstáculos epistemológicos acumulados na prática empírica (Pérez-Gómez, 1995, p. 99).

Com efeito, no trabalho cotidiano destes professores não se evidencia uma relação de complementariedade entre a teoria (conhecimento teórico e científico) e a ação docente (conhecimento prático adquirido empiricamente), ambos conhecimentos deveriam estar entrelaçados à vida profissional do professorado em seu cotidiano escolar como é proposto pelos novos modelos.

O modelo da racionalidade técnica propõe uma prática educativa a partir de meios apropriados para atingir os fins e tais meios deverão ser selecionados por meio de resultados do conhecimento científico já validados. Logo, o papel do professor é de passiva conformidade com as

recomendações práticas dos teóricos e pesquisadores educacionais filiados a essa corrente (Ferro; Guedes, 2018).

De forma breve e sucinta, Diniz-Pereira (2014) explica-nos que:

> [...] há pelo menos três conhecidos modelos de formação de professores que estão baseados no modelo de racionalidade técnica: *o modelo de treinamento de habilidades comportamentais*, no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis (Avalos, 1991; Tatto,1999); *o modelo de transmissão*, no qual conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino (Avalos, 1991); *o modelo acadêmico tradicional*, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (Zeichner, 1983; Liston; Zeichner, 1991; Tabacinick; Zeichner, 1991) (Diniz-Pereira, 2014, p. 36, *grifo do autor*).

É importante dizer que entendemos, também, que o saber pedagógico está relacionado ao uso de técnicas, métodos e ferramentas para na mediação do processo educacional pedagógico. Todavia, acreditamos que a prática pedagógica vai além disso, pois o professor precisa saber articulá-los com a interação social, com a experiência e, ainda, ter uma boa interlocução com seus aprendizes.

Indo de encontro ao paradigma tradicional e aos modelos tecnicistas de ensino, temos o modelo da racionalidade prática que consiste em uma proposta crítico-social dos conteúdos, buscando superar as limitações impostas pela racionalidade técnica na mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem.

De forma breve e sucinta, Diniz-Pereira (2014) explica-nos que

> [...] existem no mínimo três modelos de formação de professores dentro do modelo da racionalidade prática: *o modelo humanístico*, no qual professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo (Zeichner, 1983; Tatto, 1999); o modelo de '*ensino como ofício*', no qual o conhecimento sobre ensino é adquirido por tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata (Tatto, 1999); o modelo orientado pela pesquisa, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula (Tabachnick; Zeichner, 1991) (Diniz-Pereira, 2014, p. 38, *grifo do autor*).

Nessa direção, o professor será um mediador do conhecimento que reflete as práticas suscitadas pelas mudanças, e não simplesmente um transmissor do conhecimento, como prevê a educação pautada nos métodos tradicionais. Portanto, para se trabalhar nessa perspectiva,

o perfil do professor deve ser construído a partir de um processo de formação contínua, o docente constrói seu conhecimento de maneira processual, sem que a teoria seja ignorada nesse procedimento. Sendo assim, exige-se um novo perfil do professorado, com conteúdo científico e preparação didático-pedagógica para o enfrentamento desses novos desafios no contexto escolar.

O modelo de racionalidade crítica também entra em conflito com os fundamentos norteadores do ensino tradicional e tecnicista, em que o professor é visto como o único responsável pela transmissão dos conteúdos e do conhecimento. Enquanto os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma concepção mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (Diniz-Pereira, 2014).

Nas palavras de Carr e Kemmis (1986) *apud* Diniz-Pereira (2014), esse modelo crítico

> [...] carrega uma visão de pesquisa educacional como análise crítica que direciona a transformação da prática educacional, os entendimentos sobre educação, e os valores educacionais daqueles envolvidos no processo, e as estruturas sociais e institucionais as quais fornecem o esqueleto para sua ação (Carr; Kemmis, 1986, p. 156 apud Diniz-Pereira, 2014, p. 39).

A concepção de racionalidade crítica se alicerça no pressuposto de que o processo de educar se erige his-

toricamente, a prática docente deve estar associada às experiências sociais e culturais vividas pelos atores que fazem parte desse processo educacional. Nesse modelo reflexivo, a formação do professor se constrói a longo prazo, por meio de uma postura crítica, reflexiva e autônoma articulada entre a teoria e a prática, construindo uma racionalidade alicerçada na epistemologia da práxis, visando ampliar a reflexão sobre a prática pedagógica.

De forma breve e sucinta, Diniz-Pereira (2014) explica-nos que

> [...] existem no mínimo três modelos baseados na racionalidade crítica: *o modelo sócio-reconstrucionista,* o qual concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade (Liston; Zeichner, 1991); *o modelo emancipatório ou transgressivo*, o qual concebe a educação como expressão de um ativismo político e imagina a sala de aula como um local de possibilidade, permitindo o professor construir modos coletivos para ir além dos limites, para transgredir (Hooks, 1994); e o modelo ecológico crítico, no qual a pesquisa-ação é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social (Carson; Sumara, 1997) (Diniz-Pereira, 2014, p. 40–41, *grifo do autor*).

Como exposto, nessa perspectiva o trabalho de educar é visto como uma atividade intelectual interligada aos desafios e às experiências do nosso cotidiano atual, é preciso que o professor esteja atento aos obstáculos gerados para o aluno perante essa nova realidade e principalmente para a aquisição de novos conhecimentos, tendo educando, educadores e comunidade escolar/institucional exercendo papéis ativos na construção do processo educativo.

Independente da abordagem adotada, tradicional ou não, a Educação enfrenta desafios, seja de reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem ou sobre modelos para a capacitação dos educadores.

Segundo Perrenoud (1993), o professor deve buscar em seu processo de formação:

> Atualizar-se, rever conceitos e (re) significar a prática pedagógica para poder responder às demandas sociais fazem parte das propostas de formação continuada. Porém, conhecer as novas teorias, estar ciente dos avanços na Ciência da Educação e poder discutir as tendências pedagógicas atuais, são conhecimentos que irão contribuir não somente na prática pedagógica em sala de aula do professor (Perrenoud, 1993, p. 200).

Finalizamos essa primeira seção, ressaltando que tais modelos e paradigmas têm norteado práticas e políticas de formação docente no Brasil e em vários outros países do mundo. No entanto, urge a necessidade de re(pensar) uma

formação docente que desenvolva profissionais reflexivos ou investigadores (professor/pesquisador), porque um professor que não reflete suas ações, não terá como formar alunos capazes de refletir, além de apontar a necessidade de uma abordagem holística na formação de professores, considerando o papel dos docentes como a peça-chave para a relação entre teoria e prática para transpor os desafios atuais.

PARA UMA PRÁXIS E IDENTIDADES DOCENTES: UMA RELAÇÃO DE INCLUSÃO

> O magistério, como qualquer atividade verdadeiramente humana, emerge da subjetividade de cada um, para o bem ou para o mal. Enquanto ensino, projeto a condição da minha alma nos meus alunos, na minha matéria e em nossa maneira de estarmos juntos (Palmer, 2012, p. 18).

As escolas têm o compromisso de garantir a aprendizagem de conhecimentos e habilidades necessárias ao indivíduo para uma atuação plena na sociedade, cabendo ao professor está capacitado e disposto para tal desafio. É nesse sentido que, nesta segunda seção, vamos refletir sobre a práxis pedagógica e as identidades docentes[1], compreendidas como facetas de um mesmo processo de formação profissional do magistério.

1 Neste texto, utilizamos a expressão *Identidades docentes* no plural, no sentido de consideramos os múltiplos aspectos da subjetividade humana e suas diversas facetas na construção e reconhecimento do sujeito enquanto o ser professor.

A reforma educacional supõe mudanças nas práticas epistemológicas e institucionais da escolarização, um de seus pilares é a necessidade de conceber diferentemente o aluno e o professor (Miranda, 2012). Sendo assim, para uma práxis pedagógica efetiva, o professor precisa usar o conhecimento acadêmico, que contribui tanto nos momentos de formação, quanto nos momentos do exercício docente.

Todavia, é necessário também que ele se aproprie de conhecimentos práticos adquiridos, ao longo de sua vida acadêmica, profissional e, porque não dizermos também pessoal, articulando esses saberes com criatividade e criticidade, refletindo, assim, sobre sua prática e na sua prática, para fazer as intervenções necessárias, de forma assertiva e efetiva nesse contexto.

Nas palavras de Pérex Gómez (1995):

> Ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de investigação na e sobre a acção, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação (Pérez Gómez, 1995, p. 104).

É notório que vivemos em uma nova realidade de Educação, no século XXI, o conhecimento é visto em outra perspectiva, não mais como um atributo exclusivo do professor (detentor do saber), e com isso, as antigas práticas

de ensino já não suprem as necessidades atuais entre os aprendizes- ensinantes e os ensinantes-aprendizes.

Por conta disso, acreditamos que a prática docente dever ser conduzida como uma práxis pedagógica, "que reconstrói reflexivamente seus saberes e sua prática" (Miranda, 2012, p. 131), visando transformar o contexto social e educacional dos alunos por meio de uma ação/reflexão, a partir de uma (re)significação da atuação da profissão docente, isso requer que os professores se apropriem de saberes que vão adquirindo em processos contínuos e reflexivos em diálogo com as teorias e as experiências pedagógicas.

Ao tratar sobre essa inter-relação entre saberes teóricos e práticos na práxis pedagógica, Konder (1992), explica-nos que

> práxis e teoria são interligadas, interdependentes. A teoria é um momento necessário da práxis; e essa necessidade não é um luxo: é uma característica que distingue a práxis das atividades meramente repetitivas, cegas, mecânicas, 'abstratas'" (Konder, 1992, p. 116).

Por conseguinte, é na e pela práxis pedagógica que o sujeito se faz professor, o fazer ensinar/aprender se constitui em uma tarefa complexa e sua efetiva apropriação ocorre num *continuum*, perpassando pelas exigências sociais e políticas na formação inicial e contínua de professores.

O professor, como todo indivíduo, é um ser em constante transformação, assim, devemos compreender a sua

práxis "como um processo em constante evolução e mobilização, buscando melhor se qualificar e fazer reflexões a respeito do seu ofício, a fim de repensar a educação e contribuir para sua melhoria (Costa; Melo, 2023, p. 18). Para tal, a teoria vai auxiliá-lo no desenvolvimento em frente à perspectiva crítico-reflexiva, capacitando-o na reconstrução de sua prática profissional (Franco *et al.*, 2010), mas não será suficiente.

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

A constituição das identidades docentes são condições de existência do professor, nas palavras de Iza *et al.* (2014), podemos dizer que:

> [...] 'ser-professor(a)' é uma construção angariada no decorrer de um longo processo, pois é preciso tempo para assimilar a formação, para aprender como agir, para tomar decisões e principalmente para se reconhecer como um formador das futuras gerações (Iza *et al.*, 2014, p. 276).

A identidade profissional docente é algo dinâmico, construída no âmbito sociocultural da profissão e pelo processo de constituição do sujeito, ela deve ter como foco principal a práxis pedagógica. Dessa forma, compreendemos que se tornar professor/a é algo alçado a partir das muitas variáveis a qual o docente é exposto e desenvolve-se tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

O profissional de ensino, o professor, é uma categoria fundamental para o progresso de qualquer sociedade. No Brasil, um país em vias de desenvolvimento, o papel dele ainda se torna maior, seja pelas conhecidas deficiências do nosso sistema de Educação, seja pela baixa valorização e reconhecimento profissional.

A construção da identidade docente (ou melhor, identidades) é algo singular, particular de cada indivíduo, construído ao longo da vida, que vai sendo moldada no contexto pessoal e profissional. No esteio dessa compreensão, o ambiente escolar no qual o professor atua é um fator preponderante para a sua formação e para a sua construção de identidade profissional (Zabalza, 2004; Morosini, 2000).

Por exemplo, se reconhecer professor pode ter como referência: i. modelos de professores que encontramos em nossa vida escolar enquanto aluno em vários níveis de ensino diferentes; ii. modelos de professores que encontramos no contexto científico-acadêmico em nossa trajetória universitária durante a formação inicial; iii. modelos de professores que convivemos no contexto profissional. Enfim, as identidades docentes vão sendo constituídas com referências às experiências adquiridas (seja como aluno, seja como professor) por meio do convívio com alunos e professores, colegas de trabalho, entre outros, no qual o futuro professor ou o atual professor está inserido.

Como diz Moran (2015):

> Aprendemos por meio de processos organizados, junto com processos

> abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinho, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos de modo intencional e de modo espontâneo, quando estudamos e também quando nos divertimos. Aprendemos com o sucesso e com o fracasso [...] (Moran, 2015, p. 42).

Esse reconhecimento identitário é fruto, portanto, da interação social dos indivíduos, "que elaboram seus modos de pensar e sentir, constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas" (Bottelho, 2001, p. 2), com sensibilidade pessoal e social.

A reflexão acerca da identidade profissional, aqui circunscrita às possíveis identidades do professor, em sua práxis docente, têm grande importância, uma vez que, como já exposta anteriormente, ela não surge automaticamente com a conclusão da graduação e a titulação de licenciatura, ao contrário, "é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente (Garcia, 2010, p. 18).

Nessa perspectiva, ao rompermos com as concepções iluminista e positivista na educação, percebemos que a constituição identitária docente não é um dado fixo e imutável, mas um processo ativo de construção do sujeito. Pois, está diretamente relacionado à compreensão das pessoas e das suas inter-relações com o mundo.

É nesse sentido que a percepção do ser professor, também, é uma das formas de evidenciarmos memórias, pensamentos, crenças mítico-religiosas, relações de poder etc. e imprimir as identidades de cada ser, num contexto educacional, histórico, cultural e político.

Em sua práxis e construção identitária, o professor deve conhecer as teorias de ensino que proporcionarão um melhor transitar no campo teórico, porém, sem perder a utilidade da concepção prática. Logo, podemos perceber que este legado identitário, construído ao longo do tempo, na carreira no magistério e na interligação da teoria e da prática pedagógica, exerce importante influência social para a formação de professores.

Por essa razão, as identidades do professor se constituem pelos significados e efeitos de sentidos que cada docente atribui para sua profissão durante as três fases de formação, que deveriam ser interdependentes e complementares, quais sejam: i.) a formação acadêmica inicial adquirida durante sua licenciatura nas instituições de ensino superior, ii.) o momento de iniciação profissional, no qual ele se deparará, empiricamente, com a sala de aula durante seus primeiros anos de prática docente e iii.) durante o seu desenvolvimento profissional ou formação permanente por meio de atividades e cursos programados em sua formação continuada para garantir o seu desenvolvimento e aprimoramento profissional.

Nessa direção, concluímos que as possíveis identidades docentes se constroem num processo contínuo por meio das inter-relações e representações como o mundo. Elas consistem

em “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (Nóvoa, 1992, p. 16). Assim, o professor se reconhece enquanto profissional da educação e em sua prática didático-pedagógica reflete e refrata sistematicamente a sua própria prática educativa, ou seja, o docente se caracteriza como um/uma docente pesquisador/a-reflexivo/a de sua prática, na busca sempre de novos conhecimentos para a resolução de problemas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos da compreensão de que a prática docente, o exercício do magistério, emerge da subjetividade de cada um de nós. No esteio desse entendimento, chegamos à conclusão que se faz mister uma ressignificação para as formações de professores e professoras em seus cursos de formação inicial e continuada, na busca de uma formação mais consistente, coerente e crítica, pondo em foco a indissociabilidade entre teoria e prática para construção identitária docente.

Uma formação docente apropriada deve privilegiar a construção de saberes e competências básicas necessárias para desenvolver uma boa prática, incluindo uma adequada interação entre docente e discente, considerando o nível de ensino em que se leciona, que aproxime o graduando (futuro professor) ao mundo da escola.

Como exposto, ao longo do texto, vimos que as identidades docentes se (re)constroem, reflexivamente, a partir de saberes distintos, quais sejam: saber-experiência — um saber pré-existente construído ao longo da vida do pro-

fessor, saber-conhecimento — um saber específico para se trabalhar as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as e saber-pedagógico — um saber para ensinar por meio da prática social de ensino. Elas se perpetuam com o aprendizado de conhecimentos específicos e inerentes à atividade do magistério, aprimorando-se constantemente por toda a vida profissional.

Nesse sentido, é necessário que o professor do Ensino Básico reconheça que ele será, ininterruptamente, um aprendiz, pois não há conhecimento absoluto, assim como não existe ignorância absoluta, tudo está em constante transformação. Logo, a atuação pedagógica demanda ação e reflexão contínua, aliando teoria à prática, sendo, então, um ato reflexivo e não somente uma aplicação acrítica de técnicas, pois o professor, enquanto professor-pesquisador, adquire experiências e competências na sala de aula, partir da reflexão sobre sua práxis pedagógica.

Por último, destacamos que a educação é o pilar fundamental para o processo de desenvolvimento do ser humano, que se caracteriza como um processo complexo e dinâmico que envolve um conjunto de aprendizagens e experiências em diferentes etapas formativas e não só uma aplicação acrítica de técnicas. Sendo assim, acreditamos que conjeturar sobre temáticas ligadas à formação de professores, mesmo que gere polêmica, é de suma importância. Pois, aviva provocações significativas para possíveis desdobramentos à especialidade em questão ou às áreas correlatas de estudos educacionais.

REFERÊNCIAS

BOTTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura e políticas públicas.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB** - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo=62--da-lei-n9394--de20--de-dezembro-de1996-#:~:text-LDBE%20%2D%20Lei%20n%C2%BA%209.394%20de%2020%20de%20Dezembro%20de%201996&text=%C2%A7%20-1%C2%BA%20A%20Uni%C3%A3o%2C%20o,n%C2%BA%2012.056%2C%20de%202009).>. Acesso em: 23 ago. 2024.

COSTA, José Barbosa; MELO, Pedro Antônio Gomes de. Pesquisa e docência: a educação básica rural no município de Taquarana/Al. **Revista Foco**, v. 16, n. 10, 2023. p. 01-22. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2973. Acesso em: 22 maio 2024.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: Formação docente e transformação social. **Perspectivas Em Diálogo Revista de Educação e Sociedade**. Naviraí, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan-jun.2014. Disponível em < https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15/4>. Acesso em: 23 ago. 2024.

FERRO, Maria da Glória Duarte; GUEDES, Neide Cavalcante Guedes. Formação e prática docente: articulação necessária para a mudança educativa. In.: ARAÚJO, Francisco Antonio Machado; FERRO, Maria da Glória Duarte (Org.). **Docência e pesquisa em formação de professores:** primeiras aproximações ao objeto de estudo. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 17-47.

FRANCO, M. A. S.; FUSARI, J. C. Prefácio. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **Didática:** embates Contemporâneos. São Paulo. Loyola. 2010.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto. Et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Dijnane-Vedovatto/publication/371709248_Identidade_docente_as_varias_faces_da_constituicao_do_ser_professor/links/65c3e14c79007454976a7536/Identidade-docente-as-varias-faces-da-constituicao-do-ser-professor.pdf. Acesso em 01 jun 2024.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1992.

MELO, P. A. G. de. Formação de professores e identidade docente: uma relação de inclusão. **Revista Educação em Análise.** Londrina v. 10, 2025, p. 1-18.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: ANDRÉ, M. (org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 12. ed. Campinas, SP: PAPIRUS, 2012. p. 129 – 144.

MORAN, J. O Ensino Híbrido: emergência ou tendência? **Gazeta do Povo**, 2021. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/vozes/educacao-e-midia/o-ensino-hibrido-emergencia-ou-tendencia/. Acesso em: 28 maio 2024.

MORIN**,** Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** 5.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Parte I Professor do ensino superior:** identidade e desafios. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 11-20. Disponível em: http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e books/D_professor_ensino_superior.pdf. Acesso em: 16 maio 2024.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NOVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

NUNES, Lúcia Maria de Sousa Leal; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Formação docente e prática pedagógica: territórios e encruzilhadas de produção de conhecimento. In.: ARAÚJO, Francisco Antonio Machado; FERRO, Maria da Glória Duarte (Org.). **Docência e pesquisa em formação de professores:** primeiras aproximações ao objeto de estudo. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 49-63.

PALMER, Parker. **A coragem de ensinar**. A vocação, as dificuldades e o potencial transformador de um professor. São Paulo: Editora da Boa Prosa, 2012.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Patrick. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação.** Perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

ZABALZA, Miguel. Os professores universitários. In: ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed 2004.

Conceitos: Formação de professores. Identidade docente. Profissão docente. Saberes. Práxis Inclusão. Contemporaneidade.

2. PERTENCIMENTO E PROCESSOS IDENTITÁRIOS ÉTNICOS-RACIAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PIBID-PORTUGUÊS (2022 – 2024)

Fábio Rodrigues dos Santos
https://orcid.org/0000-0002-2590-3586

Gabrieli Camily Morais Oliveira
https://orcid.org/0009-0006-7029-2354

Thalia Vitória da Silva
https://orcid.org/0009-0002-4661-6524

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As interações sociais, de forma geral, agem sumamente na construção de nossa percepção identitária, afetando nossa visão de pertencimento e autoimagem, principalmente, no ambiente no qual passamos grande parte de nossa vida, o escolar. Nesse sentido, como a finalidade do Programa de Iniciação à Docência é, em linhas gerais, proporcionar a inserção de professores em formação inicial no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica[2], nesta pesquisa,

2 Como aponta o portal do Ministério da Educação (MEC) acerca do programa.

recortamos, desse ambiente, o contexto de salas de aula nas quais os estudantes estão, sobretudo, na adolescência, fase da vida na qual os processos de formação de opiniões, autoimagem e posicionamentos relacionados às questões sociais e individuais demonstram maior instabilidade.

No que diz respeito a esse processo identitário, mais especificamente, no que concerne às identidades sociais nos padrões sociais estabelecidos, Fabrício e Moita Lopes (2002) discorrem que:

> [...] nas situações contingentes que constroem a vida social no aqui e no agora, as identidades sociais revestidas por efeitos de estabilidade podem ser alteradas, apesar das condicionantes macrossociais. Esse tipo de reflexão mostra que a estabilidade dos conceitos é fruto de sua historicidade, e não de suas propriedades intrínsecas. Essa perspectiva nos faz compreender o modo homogêneo como as pessoas foram construídas nas práticas discursivas da Modernidade, geradora de muitos dos padrões de normatividade que nos orientam até hoje (Fabrício; Moita Lopes, 2002, p. 13).

Embora entendamos que o processo identitário seja uma temática complexa que demanda uma ampla discussão e uma contextualização robusta, diante das contingências da vida mencionadas pelos autores acima, constituímos este texto, não de um ponto de vista solucionista ou que encerre em si todas as discussões, a partir de um recorte de experi-

ências do PIBID — Português com questões étnico-raciais. Isso o fazemos, devido à similaridade que a realidade local apresenta em relação a muitas escolas públicas e periféricas do Brasil: há uma maioria numérica de alunos e alunas pretos e pardos nas salas de aula de tais escolas.

Temáticas relativas a aspectos étnico-raciais, identidades e pertencimento, não parecem ser trazidas para a sala de aula com certa frequência, pelo menos, não para as salas de aula nas quais passamos antes de ingressar na universidade e nem nossos primeiros contatos com uma das escolas partícipes do PIBID – Português e, na especificidade deste trabalho, para as aulas de Língua Portuguesa.

Quando não, experienciamos situações nas quais as temáticas foram expostas transversalmente, como se fossem desvinculadas do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa e, de maneira mais ampla, sem nenhuma vinculação à colonização europeia e aos reflexos desse processo que resultam numa educação cuja imagem da branquitude é, velada ou não, enaltecida e protagonista da história da humanidade, bem como de suas produções artísticas e científicas em detrimento das que são marginalizadas e/ou apagadas.

Em nosso entendimento, isso não dialoga com a realidade dos estudantes pretos e pardos de nossas escolas públicas periféricas e de seus respectivos locais de vivência. Consequentemente, tende a prejudicar o processo identitário da maior parte dos estudantes. Portanto, tendo como base as ações do PIBID — Português (2022–2024) em uma instituição pública de ensino integral da periferia de

Maceió — Alagoas, com estudantes do 2° série do Ensino Médio, questionamo-nos acerca da constituição desse processo identitário e de pertencimento entre esses estudantes com o foco nos aspectos étnico-raciais a partir das ações deste programa e, no caso, através da disciplina Língua Portuguesa. Isso, por conseguinte, instigou-nos a traçar como objetivo deste capítulo: refletir sobre a construção do processo identitário e de pertencimento à negritude de alunos de uma escola pública de Maceió partícipe do PIBID — Português.

Contudo, para alcançar esse objetivo, entendemos ter que: 1) compreender como processos identitários atuam na formação da (auto)imagem desses estudantes a partir das atividades que realizam dentro e fora da escola; e 2) discutir acerca de quais espaços sociais tais estudantes se sentem pertencentes.

Sendo assim, além desta introdução, o presente capítulo apresenta duas seções, respectivamente, *Panorama metodológico* e *Panorama teórico*, cujo texto intenta direcionar os leitores e leituras acerca dos processos metodológicos utilizados para a construção da pesquisa e, por conseguinte, situá-los sobre os arcabouços teóricos que julgamos necessários à compreensão dos dados e ao desenvolvimento das considerações na pesquisa, ao passo em construíamos caminhos para a seção seguinte, pontuando e desenhando feixes de reflexões sobre o papel do docente ante a realidade da sala de aula e temáticas relativas a aspectos étnico-raciais, identidades e pertencimento, por exemplo.

Pavimentado o caminho, em seguida, na terceira seção, temos o que nomeamos "*Ateliê Pertencimento: empoderamento identitário na 2ª Série do Ensino Médio*", na qual apresentamos mais detalhes sobre a construção e a realização dos ateliês, mais especificamente, do ateliê Pertencimento, fundamental para a execução do debate sobre o pertencimento a grupos sociais ou a si próprio.

Na quarta seção, "*Negritude: algumas breves considerações a partir dos registros do instrumento "formulário*", debruçamo-nos, seminalmente, em analisar algumas materialidades registradas no período de intervenção do PIBID-Português com a turma *lócus* da investigação, de modo geral, a partir do prisma dos pensamentos teóricos presentes na segunda seção. Por fim, tecemos as nossas *considerações finais*, embora não definitivas ou solucionistas.

PANORAMA METODOLÓGICO

Tendo em vista a realidade étnico-racial da escola na qual esta investigação foi desenvolvida, todo o seu desenho teve como temática a negritude e suas relações identitárias e o sentimento de pertencimento. Com isso, queremos dizer que buscamos desenvolver uma pesquisa construída sob uma análise quantitativa da perspectiva que as alunas e alunos tinham sobre a negritude, identidade e pertencimento em seu ambiente em sala de aula, principalmente, a partir das aulas de Língua Portuguesa. Desse modo, a abordagem utilizada para a coleta e o levantamento de dados ocorreu gradativamente, ao passo em que buscamos integrar os

conteúdos curriculares às demandas do cotidiano dos respectivos estudantes, com o intuito metodológico de proporcionar uma espécie de ambientação para as discussões de tais temáticas.

No que diz respeito ao *locus* da investigação, o recorte se dá a partir das nossas experiências e observações realizadas com a turma da 2ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Rodriguez de Melo, por meio do PIBID — Português (2022–2024). Para maior contextualização, salientamos que a referida escola está situada no bairro Ponta Grossa, localizado em região periférica da cidade de Maceió–AL, no qual há uma grande concentração de pessoas pretas e pardas e, por conseguinte, o público que a escola atinge é igualmente negro, ainda que a escola receba pessoas de bairros circunvizinhos como Prado, Vergel do Lago, Levada e Trapiche da Barra, o público mantém um desenho étnico-racial.

Quanto ao processo de integração, relação entre os conteúdos curriculares e demandas dos estudantes estruturados sob a complexidade temática "identidade, pertencimento e autoimagem", primeiramente, propomos produzir um texto dissertativo-argumentativo. A produção não teve um título específico, mas a orientação foi que deveria ser construída a partir da temática da valorização da identidade, pois, através da observação dos posicionamentos e dos argumentos acerca da temática, intuímos entender um pouco como eles lidavam com o aspecto "identidade".

Ademais, outro elemento a se considerar é o regime de ensino integral que constitui a escola e orientações didá-

tica-pedagógicas advindas do documento do Estado que a rege — Programa Alagoano de Ensino Integral (pALei, 2009). Nesse tipo de regime, o pALei orienta que os componentes curriculares sejam desenvolvidos por meio dos chamados "Ateliês Pedagógicos", estratégias didática-pedagógicas para, segundo o próprio programa, potencializar o tempo dos docentes e proporcionar satisfatório desenvolvimento da relação de ensino-aprendizagem (pALei, 2009). Isso se relaciona diretamente com as ações do PIBID.

Dessa maneira, sob a perspectiva dos ateliês, na qual encontramos espaço fértil para um aprofundamento da temática desta investigação, uma vez que tal proposta estratégica possibilita a aplicação de um conjunto de atividades de produção, análise e interpretação de materiais com foco em um tema específico, trabalhamos, dentro do que chamamos anteriormente de complexidade temática, a temática "pertencimento" (associada à autoimagem). Nesse contexto, vale destacar que intentamos fazer do Ateliê Pertencimento um ambiente de aprofundamento de componentes curriculares, bem como um espaço para ouvir as opiniões e vivências das alunas e alunos envolvidos na pesquisa, isto é, um lugar para a promoção de diálogo, para que os alunos se conhecessem e negociassem sentidos de pertencimento correspondentes às suas individualidades.

Por fim, também como instrumento para o levantamento de dados, aplicamos um questionário, configurado como um formulário diagnóstico, seguindo o propósito de entender o quanto a percepção dos estudantes se modificava ou não acerca da complexidade temática e das interações

com o PIBID. O questionário teve como apoio uma aula voltada à temática da negritude e da decolonialidade, cuja base foi a construção de um sarau promovido pela própria escola. A iniciativa, voltada a memórias e à negritude, foi intitulada "SarauRM: a importância da consciência negra e o envelhecimento dos corpos negros na sociedade brasileira".

PANORAMA TEÓRICO

Como mencionado, os componentes da nossa complexidade temática "negritude, identidade e pertencimento", não nos parecem ser frequentemente levados para a sala de aula e, quando o são, constituem o lugar de temática transversal, vista como que num distanciamento da realidade dos estudantes ou do próprio conteúdo. Entendemos que isso é reflexo do que Grosfoguel, em seu texto "A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI" (2016)[3], chama de "racismo/sexismo epistêmico". Segundo ele, há uma espécie de legitimidade e monopólio da produção de conhecimento nas mãos e por parte de homens brancos e ocidentais e isso age, por sua vez, "desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo" (Grosfoguel, 2016, p. 25).

No que diz respeito às escolas públicas brasileiras que têm por maioria alunos pretos e pardos, considerando

3 Para maiores detalhes: https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt.

uma apreciação fenotípica que, por vezes, é respaldada nas autodeclarações desenvolvidas nas matrículas dessas escolas, constituir um espaço educacional cujo enfoque esteja numa imagem enaltecedora e protagonizadora de obras e autores brancos, não nos parece dialogar com a realidade de tais alunos. Consequentemente, isso tende a interferir no processo identitário dos estudantes, uma vez que, nomes de destaque do campo científico, literário, cultural e linguístico levados para a sala de aula não representam os corpos negros.

De acordo com Brenneisen e Tarini (2008), é indicado que a identidade pode ser considerada o cerne do indivíduo, pois, por ser social, ele a constrói desde o seu nascimento através das interações que ocorrem ao longo de sua vida. A partir do momento que temos conhecimento da identidade como algo que faz parte de nosso processo de formação, compreendemos que ela não é sólida, estanque, inflexível e fixa, mas que pode ser moldada, construída e reformulada conforme os caminhos que escolhemos trilhar (ou a nós é dado, considerando a fase da adolescência).

Há uma série de atos e comportamentos interacionais, caracterizados como *performances*, aos quais o indivíduo está fadado a repetir por influência ideológica. Esse movimento, segundo Moita Lopes (2013), age na tentativa de delimitar a capacidade dos sujeitos conforme gênero, raça e classe social. Dessa maneira, esses atos e comportamentos são fundamentais para a formação de identidade pelos sujeitos e, sobretudo, para a legitimação identitária entre eles que, em nossa realidade, ao nível local, nacional e global é

regida pelo modelo posto socialmente, o da heterossexualidade, o da masculinidade, o da branquitude e o da elite.

Nessa linha de pensamento, discutir sobre o processo identitário e sobre pertencimento, a partir de questões étnico-raciais e de autoimagem da negritude nas aulas de Língua Portuguesa, faz parte da responsabilidade do docente como agente-transformador. Contudo, é necessário que o profissional tenha noção do ambiente em que está inserido e da maneira como ele pode fazer o que pensamos ser a diferença. Para nós, o professor, além de ser (co)responsável pelo que vai ensinar, também é (co)responsável pelo modo, estratégias e processos metodológicos para constituir e desenvolver um espaço e um processo de ensino-aprendizagem que viabilizem o sentimento de pertencimento (no sentido geral e na especificidade de questões étnico-raciais) daquele *locus* educacional.

Para Paulo Freire (1979), ante a compreensão de uma não neutralidade do educador, de uma formação, sobretudo, cidadã e de uma ação docente na qual a amorosidade não se contrapõe a tecnicidade, "[O] verdadeiro compromisso é a solidariedade" (Freire, 1979, p. 9). Isto é, o compromisso do professor é constituir-se um agente solidário, um agente que reconhece o outro em sua humanidade e, por isso, compromete-se com um processo de ensino-aprendizagem humanizado e humanizador. Porém, para tal, faz-se necessário um processo que dialogue com a realidade desse outro, a constituição de espaço de ensinar-aprender, no qual o estudante se compreenda partícipe do processo, pertencente a esse ambiente educacional e que possa, no que concerne

ao foco desta pesquisa, ver legitimado em sala de aula tudo o que envolve sua(s) cor(es).

Diante de uma realidade em sala de aula que cria um não-lugar (Souza Santos, 2018), uma não legitimidade de corpos e saberes negros, realidade resultante de processos de invasão, tomada e controle territorial, bem como de corpos, o que autores como Quijano (1992), Césaire (2010), Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019) chamam de "colonização" e, cujo prolongar dessas situações estruturadas no controle e na exploração, estes mesmos autores chamam de "colonialidade", exige um movimento de resposta e resistência também em sala de aula. Assim, lançando mão do projeto decolonial, que consiste basicamente num "movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade" (Ballestrin, 2013, p. 105), é que advogamos a abordagem da temática "negritude" no ambiente escolar.

Ao trazer temas alvo da invisibilização social (saberes, arte e cultura de povos originários e de outros grupos minoritarizados) para a sala de aula, pensamos que o docente se faz aberto ao "novo" (em contraponto ao *status quo* social) e age na des(re)construção de pensamentos e ideologias excludentes. Como bem afirma Santos (2024), ao discutir uma (re)construção de sentidos de ensinar-aprender, embora sua discussão se constitua a partir da formação de professores de Libras, a escola, infelizmente, tem sido um espaço de conhecimentos e discursos (re)produzidos e legitimados em detrimento da deslegitimação de outros,

por isso, é preciso repensar a educação como ato político e para além dos muros da instituição.

Logo, quando abordamos a negritude em sala de aula, criamos um espaço no qual é possibilitado às alunas e aos alunos rejeitarem e confrontarem qualquer tipo de discriminação, tendo, por sua vez, a oportunidade de conhecerem ou reconhecerem sua história, sua cultura e suas origens, a partir da discussão de raça como igualdade de direito e não uma igualdade de fato (Césaire, 2010). Consequentemente, colaboramos com o processo identitário e de pertencimento, o qual está intrínseca e indubitavelmente relacionado ao conhecimento da realidade.

ATELIÊ PERTENCIMENTO: EMPODERAMENTO IDENTITÁRIO NA 2ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO

Em nossas experiências e observações na turma da 2ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Rodriguez de Melo, à primeira vista (de um ponto de vista fenotípico), percebemos que, como dito anteriormente, a maioria dos estudantes era pretos e pardos, embora isso fosse "ratificado"[4] em autodeclarações nos diálogos desenvolvidos na sala de aula na disciplina Língua Portuguesa.

Nos primeiros momentos de contato com essa turma, reconhecemos um grupo bastante comunicativo e com alguns posicionamentos firmes acerca dos mais diversos assuntos que pareciam lhe dizer respeito e/ou lhe afetar,

4 As aspas, nesse contexto, dão-se unicamente considerando a instabilidade das autodeclarações no decorrer da investigação.

embora demonstrasse dificuldades num possível engajamento durante as aulas. No que concerne às questões étnico-raciais, a cor de suas próprias peles, bem como suas características físicas, pareciam assuntos pacíficos e motivos de orgulho, como um aluno deixa marcado no questionário que aplicamos: "*Sou Negão aqui*"[5] (sic), ao responder sobre a diferença entre cor e raça e, "*EU SOU NEGRO*" (sic), quando questionado sobre o que entende por negritude e identidade.

A partir dessas primeiras impressões, começamos a observar e também a tomar nota do que ouvíamos dos estudantes em conversas (paralelas) no momento de aula. Num dado dia de observação, alguns alunos estavam conversando acerca de uma situação de racismo. A partir disso, percebemos que esse assunto era atrativo para eles, pelo menos demonstrou ser, considerando que algumas pessoas da turma, por iniciativa própria, já o discutira com toda a escola em eventos nos anos anteriores, segundo fomos informados pelos próprios alunos. Por conseguinte, planejamos levar isso para o nosso momento de intervenção.

Chegado o momento, começamos a desenvolver atividades que trabalhavam questões relacionadas à negritude, contudo, não somente no âmbito do racismo enquanto situação direta, como a comentada por eles em sala, mas abrangentemente em situações indiretas e/ou

5 Neste texto, apresentamos os dados do formulário aplicado (cujos detalhes são apresentados nos tópicos seguintes) e materialidades produzidas em sala que foram trazidas para as discussões deste texto entre aspas e em itálico e, a partir de agora, não mais indicaremos que estão em *ipsis literris* com o uso do *sic*.

estruturais. Essa compreensão se fundamentava no intento de possibilitar, de forma mais ampla, situações nas quais as alunas e alunos pudessem se identificar com a temática principal, mas que ela dissesse respeito a realidades de suas próprias vidas e isso, por sua vez, os proporcionasse um sentimento de pertencimento. Logo, com o auxílio dos ateliês, mais especificamente, no recorte desta pesquisa, o "Ateliê Pertencimento", conseguimos realizar esse intento.

Durante o Ateliê Pertencimento, foi perceptível a mudança na forma de engajamento da turma. Houve maior envolvimento dos alunos para falarem sobre os locais e grupos sociais em que se sentiam pertencentes, aspecto correspondente às discussões que estávamos desenvolvendo a partir da leitura conjunta do livro "A parte que falta", de Sheldon Allan Silverstein (2018). Em seguida, tendo construído espaço para a compreensão da temática que era título do próprio ateliê, passamos a dar ênfase à questão identitária e ao sentimento de pertencimento num panorama étnico-racial. Para a turma, levamos obras produzidas localmente, de autores alagoanos e de autores negros para discutir a temática da negritude, que foi recebida, não diferentemente, com uma participação ativa dos estudantes, mesmo quando as discussões entrecortavam conteúdos específicos da Língua Portuguesa, ação coerente com nossa fundamentação e discussão teórica apresentadas anteriormente.

Na busca por esse "entrecorte", ou melhor, por essa vinculação, associação entre as discussões envolvendo negritude e o conteúdo programático do ano letivo do 2º ano,

recorremos às produções textuais de caráter argumentativo, visando aperfeiçoar o potencial de fala dos estudantes e, ao mesmo tempo, proporcionar situações problemas nas quais seria necessária uma expressão de opiniões e uma argumentação sobre tais opiniões, resultando num posicionamento expresso pela linguagem escrita, no caso, num texto dissertativo-argumentativo. A princípio, observamos que houve certa dificuldade na linguagem escrita, na expressão de seus pontos de vista, porém, quando a modalidade proposta era a oralidade, por meio de debates em sala, as opiniões pareciam resguardar maior reflexão e convicção e os argumentos nos pareciam mais coesos.

De forma gradativa, verificamos o engajamento e a vontade dos estudantes em expor suas ideias e opiniões acerca dos assuntos apresentados. Nessa turma, desenvolvemos e aplicamos um formulário[6], cuja proposta foi, para além registrar informações pertinentes à temática do ateliê em questão, instigar uma reflexão acerca do que se entendia por negritude e, com isso, perceber se o conhecimento deles apontava para algo formado por suas próprias experiências ou se era algo "imputado" por outrem, algo que carregavam consigo como verdades.

No que diz respeito ao formulário, intentávamos, percebendo essa ação como algo estrategicamente vinculado às nossas discussões de sala aula, proporcionar aos estudantes um espaço para que percebessem quais eram

6 Para maiores detalhes, link de acesso: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfJiCzZRi7TbH9dq_0rxk-LNjTitdELZQ12qxGoA25dqFmUqQ/viewform

suas próprias perspectivas sobre as temáticas discutidas, bem como uma possível mudança ou manutenção dessa perspectiva no decorrer de nossas interações. Assim, por meio desse instrumento, boa parte dos alunos respondeu a respeito do que sabiam sobre identidade, pertencimento e negritude, deixando marcado, em algumas materialidades, a influência do meio social na formação de suas opiniões.

No tópico seguinte, traçamos um breve apontamento sobre as materialidades produzidas no e a partir do formulário aplicado. A priori, ressaltamos o que se insinua como uma reivindicação de lugar de fala, ratificando, ainda que incipientemente, autorreconhecimento de sua negritude e, talvez, orgulho, tomando como base algumas marcas linguísticas registradas, como a que apontamos no início deste tópico. Por outro lado, há, em tensão com esse autorreconhecimento e possível ideia de orgulho, alguns desconfortos, expressos como contradiscursos. Dentre a brevidade deste texto, destacamos um aparente desconforto com o que pode ser marcado como "feio" e/ou "ruim" na sociedade em contraponto com o orgulho de se dizer "*EU SOU NEGRO*" que é seguido por "*a minha identidade é negra*", mesmo não sendo esse o questionamento, necessariamente, mas sim, "*[O] que você entende por negritude e identidade?*".

NEGRITUDE: BREVES CONSIDERAÇÕES A PARTIR DOS REGISTROS DO INSTRUMENTO FORMULÁRIO

Para auxiliar nas reflexões dos estudantes, fizemos uma discussão prévia sobre algumas problemáticas propostas e apresentadas no capítulo 6 de "Memórias de Plantação", de Grada Kilomba (2019), relacionadas ao entendimento de invasão ao corpo negro, fantasias sobre sujeira, domesticação colonial, cabelo, mulheres negras e consciência política. Por meio dessa discussão, foi possível trabalhar os conceitos apresentados no formulário de maneira mais aprofundada, além de possibilitar, no retorno à sala de aula, uma apresentação sobre a decolonialidade, através do pensamento de Aimé Césaire (1987) acerca de negritude e identidade.

Considerando que algumas perguntas foram fundamentalmente direcionadoras nesse processo, destacamos as que nos parece melhor representar essa experiência: Como vocês veem o cabelo cacheado? O que vocês acham sobre a associação da pele negra com sujeira? Vocês acham que, quando nos desvinculamos do padrão imposto pelos europeus, isso pode ser considerado um ato político?

Diante da primeira pergunta, foi acrescentada outra para a turma: "Vocês acham o cabelo cacheado exótico?" Algumas das respostas que obtivemos variaram entre: "*Não, porque é um cabelo como qualquer outro, só que cacheado*", "É bastante comum" e "*Acho bonito*". No que concerne à segunda, a qual sugere uma discussão acerca da associação da pele negra à sujeira, tivemos respostas como: "*Tem relação*

com preconceito" e "*Não tem nada a ver essa associação*". Nesse entremeio, vale a pena ressaltar que essa discussão instigou um debate mais acalorado com a turma, uma vez que é um assunto que muitos se veem afetados. Para a última pergunta, a maioria respondeu com um singelo "*Sim*".

Nesse momento de discussão, houve alunas(os) que expressaram não se sentir confortáveis em situações nas quais as pessoas tocassem seus cabelos, como se fosse algo novo, "inusitado", como se nunca tivessem visto algo semelhante, provocando um sentimento de diferenciação — no sentido negativo — entre eles e as demais pessoas. No contexto, as alunas e alunos ratificavam sua discordância acerca da ideia de que o cabelo crespo ou cacheado fosse tido por exótico, pois, para eles, tratava-se de um cabelo como qualquer outro.

Como a segunda e a terceira pergunta apresentadas em sala não aparecem, diretamente, no formulário, embora tenham constituído as discussões, neste texto, traçamos considerações que envolvem somente a primeira pergunta, uma vez que há materialidades registradas a serem apresentadas e brevemente analisadas. Sendo assim, partimos do fato de termos utilizado o termo "cacheado", na pergunta iniciada em sala, "*Vocês acham o cabelo cacheado exótico*?", ao invés de "crespo" para configurar, de forma mais precisa, a expressão racista que sobrevém sobre os cabelos negros. Pensamos que isso pode ter representado, no período da experiência, nossa própria "falta de tato" com a temática e, talvez, resquícios de um preconceito estrutural presente em nós.

Em seguida, refletimos também que isso pode ter, em certa medida, repercutido nas respostas dos alunos e alunas respondentes ao formulário, embora, no instrumento, na parte específica da qual foram retiradas as materialidades acerca da audiodescrição e que mencionava o cabelo, fora disposto da seguinte forma: "*Use este espaço para se autodescrever, qual a cor dos seus olhos, a textura do seu cabelo, etc.*".

Fazemos essa ressalva, considerando que, mesmo diante da não concordância, por parte das alunas e alunos partícipes da pesquisa, da relação entre a figura do exótico e o cabelo crespo ou cacheado que apontamos anteriormente, nenhuma das alunas demonstrou reconhecer seus cabelos como crespo, segundo as materialidades registradas na parte mencionada acima. Das nove (9) meninas que responderam ao questionário, seis (6) se autoidentificaram como *parda* ou *preta* e dessas, cinco (5) apontaram ter o cabelo *cacheado* (e não crespo) e uma (1) *liso*. Sobre as três (3) outras, trata-se de uma (1) que se autoidentificou como *amarela*, disse ter cabelo *cacheado*, e duas (2) autoidentificadas como brancas, respectivamente, *cacheado macio* e *ondulado*.

Todavia, entre os meninos, isso foi proporcionalmente diferente. Praticamente, metade deles apontou ter o cabelo crespo. Dos cinco (5) meninos participantes, considerando que um (1) se autoidentificou como indígena, quatro (4) se autoidentificaram como pretos e/ou negros e dois (2) deles disseram ter o cabelo *crespo*, embora um (1) tenha feito a ressalva, *macio, crespo*. Quanto aos outros dois (2), um disse ter cabelo *liso* e o outro *ondulado*.

De todos os participantes, somente dois (2) responderam com um *não sei* e outro com um *nada* quando questionário dizia: O que você entende por negritude e identidade? Os demais construíram suas respostas circunscritas em questões relativas à cor da pele e à cultura. Isso, por sua vez, somado à nossa percepção em sala, insinuava-nos que, embora houvesse dúvidas quanto à temática da negritude e suas relações com o pertencimento, havia interesse pela temática e necessidade dela, considerando um pensamento e ações docentes condizentes com o projeto decolonial, reiterando, condizente com um "movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade" (Ballestrin, 2013, p. 105) ao qual nos propomos.

Infelizmente, percebemos que invisibilidade de temáticas como essas, a partir de sua real presença no contexto curricular e efetivo em sala de aula, para além de uma eventual e superficial abordagem como pauta secundária e específica de uma determinada data comemorativa ou um "mês especial" atribuído, resultou no contexto desta investigação em autodefinições ancoradas em discursos hegemônicos reproduzidos de forma não consciente.

A percepção da negritude como um processo identitário das alunas pretas e pardas partícipes da pesquisa oscilava entre desconfortos sobre os quais não se sabia argumentar, sentimentos contraditórios de pertencimento e não pertencimento e termos que "amenizavam" e/ou "embelezavam" ("embranqueciam") traços negros, uma vez que, por vezes, eram materializadas expressões que circulavam

sentidos como os de *[...]nem preta e nem branca, então vai do meu humor no dia[...]* e dos cabelos que nunca eram crespos somente, eram *cacheados*, *ondulado* e, quando crespos, eram, *macio crespo*.

Logo, trabalhar com essas temáticas no contexto de sala de aula, proporcionado pelo PIBID-Português, colaboraram não somente para uma formação crítica democrática, nossa e dos estudantes partícipes, mas também para uma formação identitária e de reconhecimento para além da proposta euro-nortista de ser e de saber. Como bem aponta Aimé Césaire, a negritude como o simples fato de se reconhecer como negro, do reconhecimento de sua identidade e de onde é pertencente, não se dá somente pela cor da pele, é um processo de tomada gradativa de consciência e de resposta a várias formas de apagamento sócio-político-cultural e epistêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências proporcionadas pelo PIBID-Português em sala de aula na 2ª série "D" da Escola Estadual Dr. Rodriguez de Melo, na disciplina Língua Portuguesa, reafirmaram a compreensão de que situações contingentes que constroem a vida social agem sobre as igualmente contingentes identidades sociais e, sendo assim, convidou-nos a pensar como tem sido nosso fazer docente ante tal realidade, principalmente, no que condiz à constituição de processos identitários e de pertencimento, com o foco nos aspectos étnico-raciais dos nossos estudantes.

Em primeiro lugar, consideramos que faz parte da responsabilidade docente, enquanto um agente-transformador, ao passo em que buscarmos exercitar, discutir sobre processos identitários e de pertencimento, a partir de questões étnico-raciais e de autoimagem da negritude nas aulas de Língua Portuguesa não meramente os transversalizando, mas os trazendo como conteúdo de destaque em sala e vinculadamente aos demais conteúdos curriculares, uma vez que condiz com um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, como orienta o pALei (2009) e, por fim, diz respeito às realidades dos estudantes (bem marcadas em seus corpos).

Em segundo lugar, paralelamente, consideramos ser possível compreender que processos ou o processo identitário e de pertencimento estão ligados à formação da autoimagem e da negritude. Constituindo-se, por sua vez, como temáticas importantes a serem observadas e debatidas no ambiente escolar, pois que é fundamental tanto para a formação docente quanto para os discentes, podendo auxiliar na reflexão de modelos sociais e, assim, possibilitando "aceitabilidade" das características físicas, quer dos próprios estudantes, quanto de seus pares.

Destarte, através de observações feitas na sala de aula mencionada, no desenvolvimento das atividades, das participações nos ateliês e por meio das produções textuais, mais especificamente, no Ateliê Pertencimento, compreendemos que os estudantes lidam bem com a cor de suas peles e com suas características étnico-raciais, mesmo diante de tensões contra discursivas sempre presentes. Essa relação,

percebida nas discussões traçadas no referido ateliê e a partir da análise aqui apresentada, parece-nos está atrelada, principalmente, ao sentimento de conforto mediante um autorreconhecimento e da identificação de seus traços com seus pares em sala e na escola, de forma geral, considerando o desenho étnico-racial do público ao qual a escola atende. Por isso, acreditamos que houve participação ativa nas aulas voltadas à temática.

Entendemos que tal iniciativa agiu no fortalecimento das perspectivas dos próprios estudantes acerca de si e dos seus, ao passo em que possibilitou que eles aguçassem o olhar crítico em relação a questões que os constituem (e são por eles constituídas) que circulam (frequentemente) o âmbito social mais amplo. Consequentemente, compreendemos que a participação do PIBID-Português se mostrou fundamental para o nosso processo reflexivo acerca de quais amarras estruturais ainda interferem em nosso fazer docente e na criação de espaços de escuta para que as alunas e alunos pudessem expor suas opiniões de acordo com suas próprias vivências, num movimento dialógico paulo-freiriano (Haddad, 2019) e as vissem serem reconhecidas como saberes válidos.

REFERÊNCIAS

BRENNEISEN, Eliane; TARINI, Ana Maria de Fátima Leme. Identidade, diferença e pluralidade: um olhar para a sala de aula. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 11, n. 1, p. 81-99, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15674. Acesso em: 17 jul. 2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Livraria Sá da Costa Editora, 1987. Lisboa. Disponível em: https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/aime-cesaire-discurso-sobre-o-colonialismo.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

FABRÍCIO, Branca Falabella; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. 1) Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. **Veredas-Revista de Estudos Linguísticos**, v. 6, n. 2, 2002. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25282. Acesso em: 4 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/pos-eja-santa-ines/wp-content/uploads/sites/99/2020/07/Educa%C3%A7%C3%A3o-e-Mudan%C3%A7a.pdf. Acesso em: 4 set. 2024.

HADDAD, Sérgio. Paulo Freire, o educador proibido de educar. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 145-146.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação:** episódios de racismo cotidiano. Cobogó. Rio de Janeiro, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da [Org.]. **Linguística aplicada na modernidade recente**. Parábola Editorial, 2013.

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

OLIVEIRA, Maria Claudia Santos Lopes de. Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica.

Psicologia em estudo, v. 11, p. 427-436, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/pB6Rn6NbJgKzRb3dnv35qtn/. Acesso em: 19 jul. 2023.

Programa Alagoano de Ensino Integral - pALei. EscolaWeb, [s.d]. Disponível em: https://escolaweb.educacao.al.gov.br/pagina/programaAlagoanodeEnsinoIntegral-pALei. Acesso: 15 mar. 2024.

SANTOS, Fábio Rodrigues. **(Re)construir sentido(s) de ensinar- aprender Libras:** diálogos com e entre professores em formação inicial. Curitiba: CRV, 2024.

SILVERSTEIN, Shel. **A parte que falta**. Companhia das letrinhas. São Paulo, 2018.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Na oficina do sociólogo artesão:** aulas 2011-2016. São Paulo: Cortez, 2018.

Conceitos: Decolonialidade. Ensino-Aprendizagem. Autoimagem. Identidade. Pertencimento. Negritude. Processo Identitário. Escola Pública. Educação. Iniciação à Docência. PIBID.

3. “LIVRO XENOFÓBICO! PROCESSA, PROFESSORA!”: REFLEXÕES AUTOETNÓGRÁFICAS SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO E PRÁTICAS DECOLONIAIS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Joyce Rodrigues da Silva Magalhães
https://orcid.org/0000-0003-3738-3191

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo é resultado da minha pesquisa de doutorado sobre práticas decoloniais na formação inicial de professores de inglês na Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). A pesquisa está fundamentada nos princípios da Linguística Aplicada crítica, transgressiva, problematizadora e militante. Esses princípios abordam as desigualdades sociais, promovem reflexões sobre nós mesmos e o mundo, e exploram as possibilidades de transformação social. Eles se opõem, resistem e ultrapassam os limites opressores das dominações sociais, questionam as premissas que orientam o nosso modo de vida e propõem questões práticas, através das (língua)gens, que viabilizam

a implementação de ideais em prol da igualdade social e de uma educação humanizadora.

Esse estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa autoetnográfica, que se constrói por meio de narrativas da professora-pesquisadora e de alunos do curso de Letras/Inglês da UNEAL — *Campus* I (Arapiraca) e *Campus* III, Palmeira dos Índios, durante o ano de 2022, e contou com a participação de 30 alunos das disciplinas de Linguística Aplicada (*campus* III, 2022.1), Expressão Oral e Língua Inglesa (*campus* I, 2020.2).

A autoetnografia é inerentemente decolonial, pois parte do indivíduo para o coletivo, em contraste com outras formas de pesquisa que geralmente propõem mudanças externas sem considerar as problemáticas do pesquisador. Tais pesquisas, frequentemente, analisam a língua isoladamente, ignorando as influências dos aspectos sociais. A autoetnografia, por outro lado, reconhece e valoriza esses aspectos. Assim, a pesquisa autoetnográfica pode ser considerada uma atitude decolonial (Maldonado-Torres, 2020), uma vez que, além de romper com uma convenção cultural (Eriksson, 2010) em termos científico-metodológicos, "é uma abordagem de pesquisa e escrita que procura descrever e analisar sistematicamente (grafia) a experiência pessoal (auto) a fim de compreender a experiência cultural (ethno)" (Ellis; Adams; Bochner, 2011, p. 1).

O livro didático é uma das ferramentas mais utilizadas pelos professores em sala de aula. Por isso, é importante que esse recurso seja analisado e utilizado de forma crítica. Embora o livro didático ofereça um direcionamento ao

ensino e funcione como um guia para o processo de ensino-aprendizagem, seu uso excessivo pode gerar dependência, atender a demandas externas que não refletem os interesses dos alunos e limitar o processo educativo.

Com o intuito de discutir acerca desses aspectos, proponho alguns questionamentos que orientam esta pesquisa e visam desenvolver a criticidade dos professores em relação ao uso do livro didático em sala de aula: Onde esse livro foi produzido? Ele atende às demandas locais dos alunos? A quem ele serve? Como posso preencher as lacunas deixadas pelo livro didático? Com esses questionamentos em mente, seguimos com esta pesquisa.

REFLEXÕES AUTOETNOGRÁFICAS SOBRE O USO DO LIVRO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

Ao longo da minha vida estudantil, raramente as aulas de língua inglesa não foram conduzidas pelo livro didático. As aulas que mais me marcaram e nas quais a aprendizagem foi mais significativa foram aquelas em que o professor propôs atividades em que o uso da língua precedia as regras gramaticais, ou seja, quando o ensino envolvia prática e teoria em conjunto, de forma contextualizada e significativa.

Durante a graduação, o livro didático também era o principal norteador[7] do ensino de língua inglesa, pois

7 Neste contexto, ao utilizar o termo "norteador", refiro-me não apenas ao fato de o livro didático ser o guia da aula, mas também ao fato de que o norte global direciona os conteúdos que devem ser ensinados no sul global.

estava incluído na ementa da disciplina e era seguido rigorosamente nas aulas. Como resultado, apesar da minha percepção sobre a aprendizagem através do livro didático, fui ensinada a segui-lo rigorosamente. Foi somente durante o mestrado, em 2015, quando comecei a trabalhar com aulas temáticas, que comecei a questionar os conteúdos do livro didático e buscar outros recursos para as aulas de inglês.

É importante destacar que o uso do livro didático é exclusivo da disciplina de língua inglesa e que há uma rigorosidade em segui-lo, pois é "necessário" cumprir um número determinado de unidades por disciplina para que o curso ofereça o máximo de conteúdos ao final das disciplinas, permitindo que os alunos alcancem, no mínimo, o nível intermediário. No entanto, acredito que avançar nas unidades do livro não garante a aprendizagem. Atualmente, nos dois *campi* onde leciono, *campus* I e *campus* III, é adotada a coleção *New Total English*[8], da *Pearson*. Embora eu ainda utilize esse material nas aulas de língua inglesa, ele desempenha um papel secundário, sendo utilizado de maneira crítica e reflexiva, como ocorreu na aula descrita a seguir.

Durante uma aula de língua inglesa no campus III, ao utilizar o livro didático, deparamo-nos com um mapa que marcava alguns países com letras e pedia que os alunos os identificassem, bem como as nacionalidades e línguas correspondentes. A seguir, o mapa:

8 A coleção New Total English, indicada para aprendizes adultos e baseada no inglês britânico, é composta por 6 livros (A1 ao C1) e foi escrita por Antonia Clare, Araminta Crace, Diane Hall, JJ Wilson, Jonathan Bygrave e Mark Foley. O material inclui o livro do professor (físico e digital), o livro do aluno, o workbook e outros recursos digitais.

Figura 1- Imagem de um mapa global

Fonte: New Total English Elementary[9] (2012).

Embora eu tenha lecionado com esse livro por alguns anos, foi a primeira vez que observei a ausência de letras no continente africano e a predominância de países europeus. Embora tardia, atribuo essa percepção ao meu olhar mais atento, crítico e decolonial, desenvolvido durante a minha pesquisa de doutorado, mas que é necessário a todo momento para todos os professores de línguas. Nessa perspectiva, Bezerra, Agra e Araújo (2020) destacam a responsabilidade do docente de línguas em questionar os saberes eurocêntricos e nos convidam a refletir sobre os discursos que estamos propagando, refletindo se continua-

9 New Total English – Unidade 1, página 10.

remos com o discurso eurocêntrico da homogeneização ou se promoveremos discursos de resistência aos dominantes.

Diante disso, percebo que, durante a graduação, fui formada para aceitar cegamente as imposições eurocêntricas do livro didático, como o livro *New Total English,* que propõe que os alunos devam conhecer a maioria dos países da Europa, mas não precisam conhecer os países africanos ou os demais países vizinhos da América do Sul, suas línguas e nacionalidades em inglês. Assim, uno-me às autoras, professoras de línguas adicionais e colegas de pós-graduação, que estão empenhadas em resistir e romper com os padrões hegemônicos.

> Entendemos que foi a colonização europeia nas Américas que trouxe consigo a ideia de Europa como a grande civilização do mundo, impositivamente em todas as formas de constituição e organização da vida e do conhecimento. Desse modo, o padrão eurocêntrico foi instituído como superior, em detrimento de tudo que era considerado conhecimento local que, por sua vez, passou a ser visto como inferior (Bezerra; Agra; Araújo, 2020, p. 99).

Portanto, para questionar a geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2008), e subverter as imposições eurocêntricas, minha primeira atitude decolonial foi perguntar aos alunos o que havia de estranho no mapa. Eles identificaram a predominância dos países europeus, a ausência dos países africanos e o número reduzido de países da América do Sul, somente Brasil e Argentina, principais

consumidores emergentes desse material didático. Esse posicionamento apresentado no livro didático reafirma a estratégia modular da modernidade, conforme descrita pela rede de pesquisadores da perspectiva teórica Modernidade/Colonialidade (Grosfoguel, 2016).

Conforme aponta Oliveira (2016), "esta estratégia, de um lado, afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e, de outro, invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem "outros" conhecimentos e histórias" (Oliveira, 2016, p. 35). Diante de tal percepção, foram tomadas algumas medidas capazes de provocar criticamente os aprendizes. Esse questionamento sobre o que havia de estranho no mapa fez com que a aluna Anny rapidamente protestasse: "*Livro xenofóbico! Processa, professora!*". Sua fala revela indignação ao identificar o crime de xenofobia, seguida de um apelo por ação. Essa é a postura que considero adequada em relação àqueles que violam as leis. No entanto, neste caso, trata-se do que Quijano (2005) e Mignolo (2007) chamam de colonialidade do saber, entendida como uma imposição eurocêntrica na produção de conhecimentos. Desse modo, as teorias produzidas nos países europeus projetam suas experiências para o resto do mundo, especialmente para os países da África e América do Sul, desconsiderando as diversas formas de conhecimento produzido nesses países.

Ao refletir sobre as implicações da colonialidade do saber na educação e na formação de professores, percebo que a imposição eurocêntrica na produção de conhecimentos pode levar à desvalorização cultural e à invisibilização de

outras formas de conhecimento e experiências, perpetuando desigualdades e injustiças. Portanto, é importante "uma postura ofensiva de intervenção, transgressão e reconstrução" (Walsh, 2009, p. 234), por meio de práticas decoloniais que promovam uma educação democrática e libertadora capaz de valorizar a diversidade cultural de conhecimentos e experiências.

PRÁTICAS DECOLONIAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Diante da denúncia e apelo da aluna Anny, e do contexto social brasileiro após as eleições presidenciais de 2022, quando nordestinos sofreram xenofobia por suas escolhas políticas, decidi praticar o que Mignolo (2007) chama de *desobediência epistêmica*, isto é, questionar e desafiar os paradigmas dominantes de conhecimento, bem como buscar outras formas de produzir conhecimento e compreender o mundo.

Nesse sentido, propus que os alunos do *campus* III pesquisassem sobre os países que não foram contemplados no mapa do livro didático, suas nacionalidades e línguas, e apresentassem suas descobertas em sala de aula. Para as outras turmas, solicitei pesquisas sobre xenofobia, gravação de *podcasts* sobre o tema e criação de *cards* contra a xenofobia. Os *cards* produzidos pelos alunos foram feitos no aplicativo *Canva* e compartilhados nos *stories* de seus perfis no *Instagram* e no grupo da turma no *WhatsApp*. A seguir, apresento alguns resultados:

Figura 2 - Produções[10] dos alunos Mily, Tiago e Alice (respectivamente)

Fonte: Produção dos estudantes (2022).

Em termos gerais, a xenofobia é um preconceito caracterizado pela intolerância e/ou discriminação contra estrangeiros. Esse problema social está frequentemente associado a fatores históricos, religiosos e/ou culturais. Essa aversão irracional a determinadas nacionalidades e culturas pode gerar diversos tipos de violência, incluindo constrangimento, humilhação e agressões morais, físicas e psicológicas. Por isso, a importância de abordarmos temas dessa natureza em sala de aula, no sentido de decolonizar o ensino. Como afirma Mignolo (2007), o caminho para o futuro é a linha epistêmica, isto é, "a oferta do pensamento decolonial como a opção dada pelas comunidades que foram privadas de suas 'almas' e que revelam ao seu modo de pensar e de saber" (Mignolo, 2007, p. 323, grifos do autor).

10 Tradução: Isso não é uma piada, é xenofobia. Quando você desrespeita uma cultura, está desrespeitando uma sociedade inteira! Pare.

Os *cards* produzidos pelos alunos Mily, Tiago e Alice chamam atenção para a importância do respeito à diversidade. Os alunos usam palavras de ordem como "*pare*", "*não espalhem discursos de ódio*" e "*respeite*" para exigir do interlocutor uma conduta respeitosa em relação às diferenças. Além disso, Mily antecipa a justificativa de alguns xenófobos que, normalmente, caracterizam o ato como brincadeira, argumentando que não se trata de uma piada. Tiago alerta que xenofobia é crime[11] e usa imagens de pessoas de diversas raças e etnias para ilustrar a importância do respeito à diversidade social e cultural.

O trecho "*somos todos diferentes e isso é ótimo*" do terceiro *card*, produzido por Alice, chama a minha atenção à medida que enaltece a grandiosidade das diferenças étnicas e raciais. Sua mensagem me faz refletir sobre uma lição da natureza: quanto mais biodiversa for uma região, mais saudável e fértil ela será. A potência e o equilíbrio dos ambientes naturais são intensificados pelas interações entre os diversos seres. Além disso, a diversidade cultural pode nos ajudar a desenvolver uma visão mais ampla e holística do mundo, considerando diferentes perspectivas e experiências.

Diante disso, essa perspectiva ampla e diversa pode nos ajudar a tomar decisões mais informadas e a desenvolver soluções mais eficazes para os problemas sociais que enfrentamos. Como nos orienta Acosta (2016, p. 104), em sua obra *O Bem Viver*, "devemos aceitar que o ser humano

11 Serão punidos os crimes "resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional", de acordo com a Lei 9459, de 13 de maio de 1997.

se realiza em comunidade, com e em função de outros seres humanos, como parte integrante da Natureza". Dessa forma, valorizamos a diversidade cultural e promovemos a cooperação e o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais.

Krenak (2022) elenca o conceito de *alianças afetivas*, no qual valoriza-se a diversidade dos mundos diferentes e propõe uma relação harmoniosa entre eles. Segundo o autor,

> A dança das alianças afetivas que envolve a mim e uma constelação de pessoas e seres na qual eu desapareço: não preciso mais ser uma entidade política, posso ser só uma pessoa dentro de um fluxo capaz de produzir *afetos e sentidos*. **Só assim é possível conjugar** *o mundizar*, esse verbo que expressa *a potência de experimentar outros mundos, que se abrem para outras cosmovisões e consegue imaginar pluriversos* (Krenak, 2022, p. 82-83, grifos meus).

Krenak (2022) nos ensina o poder de construir relacionamentos e conexões com os outros, o que nos permite transcender nossas identidades individuais e fazer parte de algo maior, possibilitando novas maneiras de ver e experimentar o mundo. Desse modo, as relações humanas podem ser enriquecidas pelas interações com a diversidade social e cultural. A interação entre gentes de diferentes origens sociais e culturais pode ampliar nossa compreensão do mundo e nos ajudar a desenvolver diferentes soluções para os desafios que enfrentamos. Nesse sentido, quando superamos o medo do diferente e permitimos a interação com o outro, possibilitamos criar laços afetivos que con-

seguem promover a empatia e o respeito mútuos, valores fundamentais para a vida em comunidade.

No Brasil, observa-se um aumento nos casos de xenofobia contra estrangeiros, principalmente africanos e venezuelanos. Além disso, há uma crescente onda de preconceito praticado por indivíduos das regiões Sul e Sudeste contra moradores das regiões Norte e Nordeste. Esses atos são frequentemente liderados por grupos radicais de extrema-direita, compostos principalmente por homens brancos, descendentes de europeus. De acordo com dados da Safernet[12], houve um aumento de 821%[13] nos casos de xenofobia em 2022, em comparação com o ano anterior. Este foi o terceiro ano eleitoral consecutivo (2018, 2020 e 2022) no qual a central nacional de denúncias detectou um crescimento exponencial nos crimes de ódio, incluindo a xenofobia, o racismo, a misoginia e a intolerância religiosa. Em resposta a essa conjuntura, João Miguel criou o seguinte *card*:

12 A Safernet é uma organização não governamental que mantém uma central nacional para denunciar crimes contra os direitos humanos na internet.

13 Fonte: https://new.safernet.org.br/content/xenofobia-intolerancia-religiosa-e-misoginia-foram-os-crimes-denunciados-a-safernet-que-mais-cresceram-nas-eleicoes. Acesso em: 24 jan. 2023.

Figura 3 - Produção[14] do estudante João Miguel

Fonte: Atividade produzida pelos estudantes (2022).

Para combater a xenofobia no Brasil, João Miguel utiliza símbolos culturais de diversos estados brasileiros para ilustrar a diversidade cultural. Acredito que o seu objetivo foi convencer o interlocutor de que não existe uma cultura ou um povo superior ao outro, e que a beleza da nação reside justamente em sua diversidade cultural, racial e religiosa. É importante ressaltar que, embora o aluno use

14 Tradução: Respeite todas as culturas. Por um Brasil sem xenofobia.

o termo “Brazil” em inglês, o Brasil que precisa de tolerância e respeito é o Brasil com “s”. Esse pode ser considerado o primeiro passo em um processo decolonial, no qual a conscientização para a mudança deve partir de dentro para fora, do local para o global. Penso que não basta apenas exigirmos respeito, é necessário que lutemos ativamente contra a xenofobia, ao mesmo tempo em que incentivamos a inclusão e a igualdade.

Ao final da aula de língua inglesa, Aurora registrou em seu diário uma reflexão sobre o uso do livro didático. Ela observou que

> A aula, como sempre, foi ótima. A forma como a professora ministra a aula desde o início até o fim nos mostra como a aula foi **planejada**. Sem contar também nos recursos e habilidades que trabalhamos, como o **speaking**, durante toda a aula, o **listening**, com o vídeo, o **reading** com a biografia e o **writing** com as questões de desembaralhar e **isso tudo sem ser uma aula “chata” apenas seguindo o livro** (Autora, diário reflexivo 1).

Em seu relato, Aurora reforça a importância do planejamento cuidadoso e da utilização de uma variedade de recursos e habilidades para tornar a aula mais dinâmica e envolvente. A aluna ainda observa que, ao não se limitar somente ao conteúdo do livro, a aula se tornou mais atrativa e prazerosa para os alunos. Essa reflexão me faz perceber que uma abordagem pedagógica eficaz não precisa seguir estritamente o livro didático. Com um planejamento cuidadoso,

é possível engajar os alunos e promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas importantes, além de estimular o pensamento crítico através da abordagem de temas socialmente relevantes que geralmente não são tratados nos livros didáticos.

Paiva (2023) defende a inclusão de textos que auxiliem os alunos a refletirem sobre temas como fascismo, racismo, homofobia, misoginia e outros tipos de preconceito na sala de aula. Os autores argumentam que o papel dos educadores inclui combater esses preconceitos, e que os livros didáticos podem não abordar adequadamente todos esses temas (Paiva; Meniconi; Ifa, 2023).

É importante ressaltar que o objetivo dessa reflexão não é excluir o livro didático das aulas de língua inglesa, pois reconheço sua relevância no contexto da sala de aula e os desafios de planejar uma aula sem um direcionamento definido. No entanto, é fundamental utilizar o livro didático de maneira crítica e consciente das imposições eurocêntricas e preconceitos diversos nele presente. Conforme orienta Paiva (2023, p. 131), "os livros atuais apresentam uma variedade de gêneros e cabe ao professor selecionar o que deseja utilizar, fazendo adaptações ou complementando o material, se necessário".

Considerando as imposições do livro didático mencionadas anteriormente, bem como as práticas decoloniais por meio do uso da língua inglesa como forma de subverter as imposições eurocêntricas, reflito sobre o potencial da "língua do opressor" como uma contralíngua, ou seja, um instrumento de resistência. hooks (2017) exemplifica que a

aprendizagem do inglês permitiu aos africanos escravizados recuperarem seu poder pessoal em um contexto de dominação, pois ao compartilharem uma língua comum, puderam construir uma comunidade de resistência e solidariedade política. Dessa maneira, hooks explica: "obrigamos o inglês a fazer o que queremos que ele faça. Tomamos a linguagem do opressor e voltamo-la contra si mesma. Fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, libertando-nos por meio da língua" (hooks, 2017, p. 233).

Para alcançar uma educação libertadora (Freire, 2005), é fundamental contarmos com professores críticos e sensíveis, capazes de reconhecer seu potencial de mudança e adotar atitudes decoloniais por meio de estratégias transgressoras. Essas características possibilitam um repensar as formas de ensinar e de aprender línguas, especialmente a língua inglesa. Nessa perspectiva, hooks (2017) argumenta que:

> Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação para as artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2017, p. 63).

Nossos alunos desejam ter suas vozes respeitadas, bem como a liberdade para aprender, desaprender e rea-

prender a língua inglesa em uma perspectiva intercultural. Para isso, é necessário adotar uma pedagogia crítica e reflexiva que envolva os alunos na aprendizagem da língua adicional como um passaporte para a prática libertadora e para a mudança social.

Seguindo as orientações de hooks (2017), tenho buscado transformar a sala de aula em um espaço de expressão de ideias, emoções e diversidade cultural. Essas transformações incluem questionar as imposições do livro didático e abordar temas relevantes a partir das vivências dos alunos, acolhendo suas histórias de vida e incentivando a reflexão crítica sobre seu papel social. Acredito que essa abordagem crítica foi fundamental para desconstruir entre a ideia de que o livro didático é inquestionável e que deve ser seguido à risca. Os estudantes aprenderam a questionar o conteúdo do livro com base em suas necessidades locais, culturais e sociais, percebendo a importância de utilizar o livro didático de maneira crítica, em conjunto com outros recursos relevantes, conforme podemos ver nos relatos de Cecília e Tiago.

Ao final do semestre letivo, questionei os alunos sobre o que haviam aprendido nas aulas que poderia contribuir para suas vidas profissionais. Algumas das respostas obtidas foram as seguintes:

Quadro 1 - Aprendizados nas aulas

*A **educação inovadora, democrática e gentil**. O sentimento que a professora passou é o mesmo que quero transmitir em minhas aulas. **Sensação de leveza, liberdade e acolhimento.*** *Questionário de reflexão — Hanna*
*Que **o inglês não é apenas gramática**, os professores de inglês também podem **ir além do livro didático**, explorar coisas novas e trabalhar assuntos diferentes.* *Questionário de reflexão — Cecília*
*Aprendi a **ser mais humano**, compreendendo as limitações alheias, bem como a melhor maneira de aplicar conhecimentos sob a **perspectiva decolonial.*** *Questionário de reflexão — Ronald*
*Metodologias de ensino para aulas de língua inglesa. Além do exemplo das próprias aulas, ao final, também costumávamos conversar sobre metodologia: as aulas temáticas, atividades, dinâmicas, entre outros. Para mim, abriram-se novos horizontes para **o ensino de língua inglesa de forma contextualizada e participativa e através de uma perspectiva decolonizadora.*** *Questionário de reflexão – Amy*
*Utilizar os conteúdos das aulas correlacionados **com as vivências dos alunos** e buscando deles um **senso crítico e reflexivo.** Formas de interação, **além do texto e livro**, como o uso de jogos para exercitar o vocabulário, mídias que permitam os alunos **trazer suas falas sem medo**. E como tornar o ambiente sala de aula num lugar de **acolhimento, apoio e aprendizado.*** *Questionário de reflexão — Tiago*
*Aprendi que pode existir **respeito mútuo em sala de aula**, aprendi com a professora Joyce que posso ser uma profissional **empática**, que eu posso transmitir sabedoria aos meus alunos de diversas formas diferentes, que também **posso trabalhar em meus alunos o lado "humano"** deles e que podemos **crescer juntos**!* *Questionário de reflexão — Liz*

Fonte: questionário de reflexão (2022).

A leitura dos relatos dos alunos me emociona profundamente, pois eles revelam a concretização de algumas aspirações para a minha prática docente: transcender o ensino de conteúdos e transformar a sala de aula em um espaço de afetos, acolhimento, criticidade e humanização. Em favor de uma educação libertadora, conforme Freire (2000, p. 22) nos ensina, "uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos jamais se faça de forma fria, mecânica e mentirosamente neutra". Os relatos mostram um processo de ensino-aprendizagem de línguas que promove o desenvolvimento integral do aluno, através de uma metodologia afetiva, crítica e engajada que confere significado ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, esses relatos revelam a potência das práticas decoloniais vivenciadas durante a pesquisa. Essas práticas levaram a mudanças nos padrões comportamentais dos alunos e promoveram uma transformação em seus modos de ser. Por exemplo, Ronald relata que "*aprendeu a ser mais humano*", enquanto Liz afirma que "*aprendeu com a professora Joyce que pode ser uma profissional empática*". Essas mudanças podem ser consideradas parte de um processo decolonizador do ser, no qual as gentes são encorajadas a questionar e rejeitar padrões de pensamento e comportamento coloniais por meio da adoção de novas perspectivas e práticas educacionais e sociais. Essas práticas decoloniais, além de modificarem a maneira de ser dos alunos, também representam uma esperança de transformação social, à medida que impactam outros alunos por meio do potencial

educacional. Como Liz afirma: "*tenho a oportunidade de desenvolver o aspecto 'humano' em meus alunos*".

Segundo Freire (2005), a humanização do indivíduo se contrapõe a tudo que o desumaniza, como a opressão, o ódio, a violência, a injustiça, etc. Portanto, o ser humano é inacabado, em constante processo de autodesenvolvimento e capaz de respeitar as diferenças e aprender com elas. Freire nos orienta que a educação libertadora é o caminho para a construção da nossa humanização e envolve uma consciência crítica e esperançosa que capacita os educandos a se tornarem protagonistas do processo educativo:

> Por isso é que toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança (Freire, 2000, p. 23).

Nesse contexto, Maldonado-Torres (2020) complementa ao afirmar que o sujeito é um campo de luta e um espaço que é controlado e dominado para manter a coerência de uma determinada ordem e visão de mundo. Ao questionar, rejeitar e modificar padrões coloniais, como a recusa à educação opressora, os alunos iniciam o processo de *giro decolonial* por meio da transformação de suas subjetividades. Essa transformação lhes permite desenvolver

uma compreensão mais profunda de si e do mundo ao seu redor, tornando-se livres do controle e da dominação. Sendo assim, a visão de Freire (2000) sobre a educação libertadora se alinha à perspectiva de Maldonado-Torres (2020) sobre o sujeito como um campo de luta, haja vista que ambos ressaltam a importância da resistência, da transformação e do desenvolvimento de uma consciência crítica para alcançar a liberdade.

As mudanças nos padrões comportamentais das gentes da pesquisa foram estabelecidas por meio das práticas decoloniais que, possivelmente, refletem em suas abordagens metodológicas e desafiam a educação opressora. Essas atitudes incluem a exploração de outras onto-epistemologias e metodologias, conforme relatado por Cecília, que afirma que "*os professores de inglês também podem ir além do livro didático, explorar coisas novas e trabalhar assuntos diferentes*". Ronald destaca a importância de "*compreender as limitações alheias*", enquanto Amy relata que, além das aulas temáticas, os alunos também discutiam metodologias, atividades e dinâmicas. Tiago enfatiza a importância de correlacionar os conteúdos das aulas com as vivências dos alunos e de promover o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo. Liz, por sua vez, afirma que "*pode transmitir sabedoria aos seus alunos de diversas formas diferentes*".

As práticas pedagógicas demonstradas pelos alunos transcendem as abordagens metodológicas e incorporam uma atitude decolonial na prática docente. De acordo com Maldonado-Torres (2020), enquanto o método estabelece a relação entre o sujeito e o objeto, a atitude se refere à

orientação do sujeito em relação ao saber, ao poder e ao ser. Nesse sentido, uma mudança na atitude é fundamental para um engajamento crítico contra as colonialidades e para estabelecer a decolonialidade como um projeto. Assim, as atitudes pedagógicas apresentadas pelos alunos reforçam a mudança de paradigma em relação à colonização do ser, saber, poder e sentir. Portanto, valorizar outras formas de conhecimento, acolher as limitações dos alunos, ensinar de uma forma entusiasmada e inspiradora, valorizar as vivências na construção do conhecimento crítico, colocar uma educação libertadora em prática e ensinar e aprender com os alunos são atitudes que considero decoloniais e que contrapõem às imposições acadêmicas.

As consequências das mudanças comportamentais e das atitudes decoloniais também são refletidas nas percepções e sensações apresentadas pelos alunos e têm impacto em suas vivências futuras como professores e em suas relações sociais. Hanna relata que uma "*educação inovadora, democrática e gentil*" proporciona uma "*sensação de leveza, liberdade e acolhimento*". Amy afirma que essas práticas "*abriram novos horizontes para o ensino de língua inglesa de forma contextualizada e participativa, através de uma perspectiva decolonizadora*". Tiago destaca a importância de "*tornar o ambiente da sala de aula um lugar de acolhimento, apoio e aprendizado*", enquanto Liz enfatiza o valor do "*respeito mútuo em sala de aula*".

Nesse sentido, Fanon (2008) destaca que é o desejo do eu de tocar o outro, de sentir e revelar-se no outro que possibilita a formação de uma atitude decolonial,

mesmo diante dos obstáculos apresentados pela lógica da modernidade/colonialidade. Essa atitude é uma resposta aos efeitos das imposições eurocêntricas e permite que os indivíduos se conectem reciprocamente de maneira mais dialógica e amorosa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas reflexões sobre o livro didático e a colonialidade me fazem pensar que as práticas decoloniais têm o potencial de promover mudanças profundas nas relações sociais dos alunos, modificando não somente as gentes da pesquisa, como também as estruturas de poder e culturas. Esses aspectos são partes indissociáveis da colonialidade do poder e suas modificações conseguem alterar a lógica dominante (Maldonado-Torres, 2020).

Ao refletir sobre o meu processo de autodecolonidade, percebo que as práticas decoloniais desenvolvidas nesta pesquisa também transformaram o meu modo de ser, observar o meu entorno e interagir no/com o mundo. Essa transformação ocorreu à medida que essas práticas possibilitaram uma potencialização da minha criticidade, conscientização e compreensão das estruturas de poder existentes, bem como suas influências em minha formação docente. Essa compreensão teve o poder de transformar a maneira como ensino, aprendo e me relaciono com os meus alunos, por meio de laços afetivos, e como percebo o mundo ao meu redor.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver:** uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: Unesp, 2000.

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

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo/epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Trad. de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. Organização de Rita Carelli. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

GOMES, Nilma. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón. (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 223-246, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial. **Nuevamérica,** Buenos Aires, v. 149, p. 35-39, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; MENICONI, Flávia Colen; IFA, Sérgio. **Entrevista com Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva:** "temos que desaprender algumas práticas para dar chance às novas". Leitura, Maceió, n. 75, p. 122-137, 2023.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, p. 107-130, 2005.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Revista Gragoatá, n. 22, p. 11-41, 1º sem. 2007. Traduzido de Ângela Lopes Norte. In: **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/opção descolonial walter mignolo.pdf. Acesso em: 19 jan. 2023.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado y Sociedad:** luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala, 2009.

Conceitos: Colonialidade. Decolonialidade. Autodecolonialidade. Ensino. Aprendizagem. Língua Inglesa. Livro didático. Linguística Aplicada. Criticidade. Emoções. Formação de professores. Autoetnografia. Universidade. Ensino público.

4. GÊNERO LETRA DE CANÇÃO COMO MECANISMO À ESCRITA DO TEXTO DISSERTATIVA-ARGUMENTATIVA PARA REDAÇÃO DO ENEM

Mariana Barbosa da Silva
https://orcid.org/0009-0000-1996-4027

Iraci Nobre da Silva
https://orcid.org/0000-0003-0029-1859

Gisely Martins da Silva
https://orcid.org/0000-0002-9182-3242

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No cenário atual, o ensino de gêneros textuais/discursivos, na educação básica, é tido como uma ferramenta valiosa para aprimoramento de habilidades e competências de estudantes. Uma vez que os gêneros fazem parte do nosso cotidiano, trazê-los para a sala de aula é uma forma de aprimorar os conhecimentos tácitos e o contexto sociocultural dos estudantes.

Posto isso, o objetivo deste estudo é investigar o uso do gênero letra de canção como mecanismo para o aprimoramento de competências e habilidades discursivas de estudantes da Educação Básica, na escrita da redação do

ENEM. Para trabalhar as competências e habilidades, recorremos à Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC).

Buscamos trabalhar a temática do racismo e da violência policial em sala de aula, a partir de textos motivadores, inclusive a letra da canção *This is America*, de Childish Gambino, utilizada como forma de sensibilização em sala de aula. Vale mencionar que, embora o subprojeto do PIBID fosse de língua portuguesa, também participaram alunos do curso de língua inglesa. Foi uma experiência válida, porque os alunos da Educação Básica também estudam inglês. Desse modo, houve contribuição para os conteúdos das duas línguas. Isso tornou a aula mais produtiva, haja vista que foi possível aliar saberes da língua materna à língua adicional.

Como produção, propomos uma atividade de escrita e reescrita orientada, com base nos critérios exigidos na redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a fim de atenuar as dificuldades dos estudantes alusivas à escrita do texto dissertativo argumentativo. Vale esclarecer que as produções foram realizadas em língua portuguesa, por ser a língua exigida no referido exame.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, cuja metodologia se apoia no modelo da Sequência Didática (doravante SD) proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com adaptações à nossa realidade. A análise do *corpus* centra-se no modelo de operações textuais-discursivas de Marcuschi (2010). A pesquisa está ancorada nos pressupostos de Bakhtin (2009; 2011); Bezerra (2017; 2022); Costa (2010); Ilari

e Geraldi (1990); Koch (2007); Koch e Elias (2020); Marcuschi (2008); Miller (2012); Silva (2020), dentre outros.

A relevância deste estudo se dá por apresentar uma proposta teórico-metodológica para o aprimoramento de competências e habilidades discursivas, nas modalidades oral e escrita, em estudantes da Educação Básica, com vistas a minimizar os problemas e facilitar o ingresso desses alunos na universidade, haja vista ser a redação do ENEM uma espécie de passaporte para esse ingresso.

O trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, e teve como motivação os encontros de formação semanais do subprojeto do PIBID de Letras, *Campus* III. As parcerias entre as instituições mencionadas e uma escola estadual de Alagoas proporcionaram o primeiro contato dos pibidianos com a sala de aula, uma oportunidade de intervenção nas escolas, antes da realização do Estágio Curricular Supervisionado.

As ideias que preconizam as discussões aqui difundidas encontram-se estruturadas da seguinte maneira: (1) Um olhar sobre os gêneros textuais/discursivos; (2) Gênero letra de canção no ensino; (3) Metodologia; (4) Análise dos dados. Além dos pontos mencionados, o artigo traz os elementos pré-textuais e pós-textuais. Postas essas informações, seguem as seções.

UM OLHAR SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS

Nas últimas décadas, os estudos acerca dos gêneros textuais/discursivos apresentaram grandes avanços tanto no contexto da Educação Básica como na esfera acadêmica. Uma vez que os gêneros estão presentes no cotidiano da sociedade, trazê-los para a sala de aula, como mecanismo de ensino e pesquisa, é uma ação profícua, pois para investigar questões referentes à língua(gem), é viável considerar os contextos de uso e suas intenções.

Nesse viés, trabalhar o gênero Letra de Canção como ferramenta pedagógica remete à necessidade de entender que esse gênero faz parte do cotidiano do aluno, ou seja, os gêneros que "trazem de sua formação e de sua experiência em sociedade" (Bazerman, [1997] 2006, p. 31 *apud* Bawarshi; Reiff, 2013, p. 147). Ajudar o estudante a entender determinado gênero, por meio da exposição, normas, contexto de produção e de tarefas escritas ou orais, na compreensão de Silva (2020), torna-se um convite a uma resposta, de forma adequada ao que lhe é solicitado para o domínio de novos saberes.

Diante do exposto, trazemos Bakhtin (2011) para essa interface de teorias. O autor mencionado defende que a língua(gem) se realiza em forma de enunciados, estes que podem ser orais ou escritos. A visão dialógica desse autor entende que a língua "[...] não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo" (Bakhtin, 2009, p. 152). Para

o autor, é somente por meio da "enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbui-se do seu poder vital e torna-se uma realidade" (Bakhtin, 2009, p. 160). Desse modo, todo enunciado se realiza na relação entre interlocutores, por meio de algum gênero em situação de uso.

Diante disso, faz-se necessário ressaltar que "são as peculiaridades do contexto que estruturam e dão sentido ao gênero" (Silva, 2020, p. 61). O que significa dizer que todos os gêneros "têm uma forma e uma função, bem como um estilo e um conteúdo, mas sua determinação se dá basicamente pela função e não pela forma" (Marcuschi, 2008, p. 150). Nesse viés, Miller (2012), compreende o gênero como uma ação social exercida no interior de um contexto retórico vasto, em situações recorrentes.

Um gênero envolve eventos comunicativos em que seus propósitos são comuns entre o grupo realizador. O propósito comunicativo "aponta para as ações que os gêneros possibilitam realizar na sociedade, admitindo-se, porém, que os propósitos dos gêneros não são únicos e predeterminados, e sim plurais e relativamente abertos à inovação" (Bezerra, 2022, p. 81). Assim, a noção de gêneros que esta pesquisa adota é a de que "são entidades complexas, dinâmicas, que se manifestam no mundo real e como parte da complexidade desse mundo" (Bezerra, 2017, p. 48). Nesse sentido, a título de exemplificação, dado o enfoque desse estudo, referenciamos o nosso objeto por se manifestar no contexto de uso real. Ratificamos, portanto, a ideia de gêneros como entidades maleáveis, plásticas que se refazem.

Essa perspectiva de gêneros "tem-se revelado de grande valia para orientar o ensino de línguas (materna e adicionais)" (Coelho de Souza, 2012, p. 123), pois incita os estudantes a ponderar sobre a sociedade em que estão inseridos e a conduzirem-se através da linguagem, diante de cada contexto. Posto isso, apresentamos, a seguir, considerações acerca do gênero letra de canção e sua aplicabilidade no ensino.

GÊNERO LETRA DE CANÇÃO NO ENSINO

No que concerne ao gênero em tela, interessa dizer que inserimos a Letra da Canção *This is America* em nosso estudo, por abordar uma temática voltada ao racismo e à violência policial. Questões importantes para discussões, não somente por tratar de uma temática passível de ser exigida na redação do ENEM, mas por suscitar reflexões críticas sobre problemas da humanidade. Ademais, o gênero Letra da Canção se constitui como um instrumento valioso à sensibilização em sala de aula, com propósito de instigar os estudantes à participação nas discussões. Em diálogo com o gênero letra de canção, agregam-se outros textos motivadores à produção da redação do ENEM, quais sejam:

1 - fragmento de um ensaio de Darcy Ribeiro (1995), que trata do fracasso da sociedade brasileira em cumprir o ideal da democracia racial; 2 - a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, mais especificamente, o artigo primeiro, que se refere aos crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional;

3 – fragmento de um artigo científico de Bastos e Ristum (2003), que versa sobre a violência urbana e o papel da mídia; 4 - reportagem do jornal Brasil de fato (2014) com posicionamento da ONU sobre a violência policial contra jovens negros.

Na compreensão de que as práticas de oralidade e escrita se manifestam de diferentes formas, em contextos sociais diversos, salientamos que a inserção desses gêneros em sala de aula também está vinculada ao desenvolvimento de competências, aqui, de modo específico, à redação do ENEM. Na seção de análise dos dados, um quadro com as cinco competências de avaliação da redação do ENEM será apresentado.

É pertinente ressaltar que a Canção é um gênero híbrido que é "resultado da conjugação de dois tipos de linguagem: verbal e a musical (ritmo e melodia)" (Costa, 2010, p. 118), fortalecendo a presença da oralidade e da escrita em sala de aula. Cada canção gira em torno de uma temática. Sendo assim, o seu contato com os indivíduos abre possibilidades de diálogo e, por conseguinte, "mantém, no enunciado, um elo entre discurso e 'realidade' cultural" (Paula, 2008, p. 1768 *apud* Coelho de Souza, 2012, p. 126). Nesse contexto, é interessante refletir que "discursos correspondem a práticas sociais determinadas no tempo e delimitadas no espaço, ou seja, elementos integrantes dos diversos processos históricos" (Foucault, 2002, *apud* Bacelar; Lima, 2019, p. 89). Na análise do gênero letra de canção, nos aspectos oral e escrito, podemos identificar: contexto de produção, fatores sócio-históricos, letra, esco-

lhas linguísticas, entre outros pontos, inclusive, em diálogo com os textos motivadores.

O trabalho em sala de aula pode impulsionar o desenvolvimento de uma visão de mundo mais complexa, identificação cultural, autonomia e, também, o aprimoramento de habilidades e competências discursivas. Por essa razão, escolhemos a letra *This is America*, do compositor estadunidense Childish Gambino, por apresentar uma linguagem conotativa, utilizando-se da ironia e da duplicidade de sentido, para denunciar situações sociais problemáticas, principalmente o racismo e a violência policial.

A canção mencionada foi lançada em 2018 e pertence ao gênero musical *trap*, um subgênero do *rap/hip-hop* e conta com influências do *afrobeat*, ritmo oriundo da Nigéria. O compositor e intérprete possui nome de batismo Donald McKinley Glover e é um homem cisgênero afro-americano. No cenário musical, utiliza a alcunha Childish Gambino.

A letra de canção de *This is America* utiliza a variedade linguística não padrão *African American Vernacular English* (doravante *AAVE*), que apresenta uma estratificação social predominantemente afro-americana. William Labov, em meados do século XX, na cidade de Nova Iorque, estudou a produção linguística da comunidade afro-americana e evidenciou marcas dos conflitos políticos e ideológicos que permeiam a linguagem.

Labov (2008), ao contribuir para os estudos da Sociolinguística Variacionista, comprovou a lógica gramatical das variedades consideradas “não padrão”, defendendo

que a "língua padrão" é apenas uma convenção social imposta pelas classes dominantes, ou seja, as variedades padrão e não padrão têm o mesmo valor, linguisticamente falando, porém, são subjugadas por fatores extralinguísticos, como a classe social do falante, por exemplo.

Esse aspecto destacado na canção *This is America*, em sala de aula, considerando questões sociais, históricos, políticos e humanos também foi importante por enfatizar o preconceito linguístico, racial e social. A seção a seguir versa sobre a metodologia.

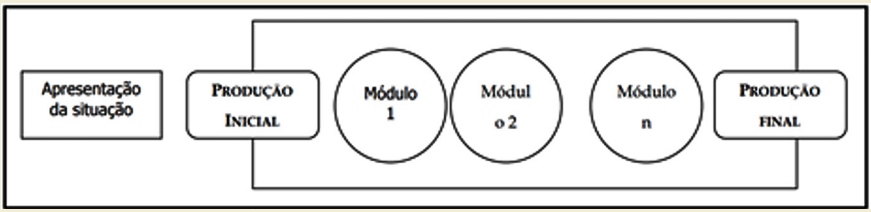
METODOLOGIA

Quanto à metodologia, é uma pesquisa de natureza qualitativa. Este estudo é fruto do subprojeto de Letras, em parceria com PIBID/CAPES/UNEAL e uma escola de Educação Básica, da esfera pública, situada em uma cidade do interior de Alagoas, de onde provém o *corpus*. Os colaboradores são trinta e três alunos do terceiro ano do Ensino Médio integral, oriundos do meio rural e urbano, com faixa etária entre quinze e dezoito anos.

Para a intervenção em sala de aula, tomamos como base teórica e metodológica o modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), que trata de "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". Essas atividades têm o objetivo de auxiliar o estudante a compreender melhor um gênero, "permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de maneira mais adequada numa de-

terminada situação de comunicação" (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 83). Ver modelo na figura 1.

Figura 1 – Esquema da SD



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83).

A partir da proposta de SD dos referidos autores, criamos nosso modelo de SD, conforme o exposto:

Figura 2 – Nossa proposta de SD

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

Os procedimentos metodológicos foram realizados seguindo a ordem: o primeiro contato com a turma constou de uma observação da aula de língua portuguesa, ministrada pela supervisora bolsista do PIBID. Na ocasião, houve a acolhida pibidianos. No momento, fizemos as observações necessárias à intervenção didática.

O segundo contato constou da intervenção didática dos pibidianos, com realização do *módulo 1, composto por (6) seis passos*.

Passo 1 - distribuição de pirulitos aos estudantes, juntamente com uma imagem referente ao videoclipe, apresentado posteriormente em sala de aula.

Passo 2 - conversa acerca dos estilos musicais preferidos dos estudantes, como sondagem sobre os gêneros tácitos.

Passo 3 - apresentação do videoclipe da Canção *This is America*, de Childish Gambino. Como a canção foi escrita em língua inglesa, exibimos uma versão do videoclipe com legendas em língua portuguesa, com a uso de datashow e caixa de som.

Passo 4 - análise do videoclipe exposto, para o desenvolvimento de habilidades orais e posicionamento crítico, sob orientação dos pibidianos.

Passo 5 - interação dialógica, sobre acontecimentos no videoclipe. A atividade provocou questionamentos, os quais foram elucidados.

Passo 6 - discussão acerca do contexto sociocultural da Letra da Canção e explicação sobre as alusões históricas apresentadas no videoclipe. Assim, concluímos esse módulo.

Módulo 2 - Corresponde ao terceiro contato com a turma e constou de (3) três passos.

Passo 1- distribuição da Letra da Canção impressa, em língua inglesa, e de uma versão em língua portuguesa para leitura dirigida.

Passo 2 - interação dialógica com orientação sobre destaque de fragmentos interessantes, em língua inglesa, na Letra da Canção, desenvolvendo o *speaking* (habilidade de fala em língua adicional).

Passo 3 – a versão em língua portuguesa foi lida silenciosamente pelos estudantes e posteriormente pelos pibidianos. Por fim, analisamos a letra da canção para esclarecimentos de dúvidas.

Módulo 3 - Constituiu-se por (4) quatro passos.

Passo 1 - análise do léxico gramatical da canção, com destaque à variedade linguística presente na Letra da Canção apresentada: o *AAVE*.

Passo 2 - análise de expressões e características estruturais para expansão do repertório linguístico-cultural em língua adicional.

Passo 3 - análise e discussão de quatro fragmentos de textos motivacionais como subsídio à produção do texto dissertativo argumentativo, como seguem: Texto 01- ensaio de Darcy Ribeiro (1995) que trata do fracasso da sociedade brasileira em cumprir o ideal da democracia racial. Texto 02 - de um gênero institucional: a Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, mais especificamente, o artigo primeiro, que se re-

fere a crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. Texto 03 - fragmento de um artigo científico de Bastos e Ristum (2003), que versa sobre a violência urbana e o papel da mídia na construção de uma mentalidade que discrimina e exclui a parcela menos favorecida da população. Texto 04 - reportagem do jornal Brasil de fato (2014) com posicionamento da ONU sobre a desconstrução da ideologia do branqueamento e a violência policial contra jovens negros.

Passo 4 - proposta de escrita de um texto dissertativo-argumentativo, em Língua Portuguesa, aos moldes do ENEM, com orientação dos pibidianos a partir do tema: O poder da representação midiática para a perpetuação do racismo no Brasil.

Módulo 4 - Foi formado por (4) quatro passos.

Passo 1- análise dos textos e sistematização das dificuldades evidentes nas redações.

Passo 2 - socialização das dificuldades mais recorrentes detectadas nas produções, quais sejam: questões de coerência, compreensão, interpretação, acento grave indicativo da crase, concordância verbal e nominal, vírgula e ponto de segmento e ponto final.

Passo 3 - exposição, com interação dialógica e resolução de exercícios com as dificuldades apresentadas, com explicação e esclarecimento de dúvidas.

Passo 4 - distribuição de atividades impressas focadas nas maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos, com

orientação dos pibidianos e com respostas comentadas conjuntamente, para compreensão e assimilação do conteúdo.

Módulo 5- Realizado em (2) dois passos:

Passo 1 - devolutiva das redações aos estudantes e orientação para reescrita.

Passo 2 - devolutiva de dezesseis produções reescritas pelos alunos aos pibidianos.

A metodologia de análise centra-se no modelo de operações textuais-discursivas de Marcuschi (2010, p. 75). Pelo fato de o gênero escolhido em Marcuschi (2010) ser entrevista, foi conveniente ajustar nossa análise ao modelo mencionado. Os ajustes ao modelo encontram-se na seção seguinte, que trata da análise dos dados e discussão dos resultados da pesquisa.

ANÁLISE DOS DADOS

Para o *corpus* desta investigação, foram escolhidas cinco produções escritas e cinco reescritas, totalizando dez amostras. Como mencionado, a metodologia de análise centra-se no modelo de operações textuais-discursivas de Marcuschi (2010, p. 75). Para a análise, apresentamos um quadro com as cinco competências de avaliação da redação do ENEM, conforme a cartilha mais recente, disponível no portal do INEP. Ver quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Competências do ENEM

Competência I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência II	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Redação no Enem 2023: cartilha do participante (2023).

Por motivos de confidencialidade dos informantes da pesquisa, os seguintes códigos foram utilizados: A1 para amostra 1; A2 para amostra 2 e A3 para amostra 3, sucessivamente. O quadro 2 apresenta o resultado da análise de cinco produções dissertativas-argumentativas.

Quadro 2 – Resultado das análises

	A1	A2	A3	A4	A5	Total
Operação 1- Uso de paráfrases	X	X	X	X	–	4
Operação 2 - Dificuldades excessivas de pontuação	X	-	-	X	X	3
Operação 3 - Uso de dêiticos	X	X	X	X	X	5
Operação 4 - Problemas de concordância	X	X	-	X	-	3
Operação 5 - Estrutura truncada	X	X	–	–	X	3
Operação 6 - Apresenta proposta de intervenção relacionada ao tema	X	X	X	X	X	5
Operação 7 - Agrupamento de argumentos, condensando as ideias	X	X	X	X	X	5
Operação 8 - Segue a organização de parágrafo	X	X	X	–	X	4

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

Com base nos resultados referentes à operação 01, foi possível detectar a ocorrência de paráfrases em quatro amostras. A paráfrase é "uma operação de reformulação" (Antunes, 2005, p. 62), ou seja, o ato de dizer algo de outra maneira. Os resultados encontrados mostram que A1, A2, A3 e A4 fizeram uso adequado da paráfrase em suas produções escritas. Apenas A5 fez uso inadequado desse mecanismo.

A operação 02 se referente à dificuldade de pontuação, mais especificamente, a vírgula, aspecto relacionado às normas da língua portuguesa. O conhecimento da norma-padrão é a exigência da primeira competência do ENEM. Dado isso, é importante mencionar que "não existe ação de linguagem — ação necessariamente textual — que dispense o concurso da gramática" (Antunes, 2014, p. 31). Houve dificuldade no uso de vírgula na A1, A4 e A5.

A operação 03 trata dos dêiticos, que são palavras que mostram algo e são, normalmente, os "demonstrativos, pronomes pessoais e tempos de verbo" (Ilari; Geraldi, 1990, p. 66). O uso deste recurso permite a coesão e a condensação do texto. A coesão textual é um fenômeno que está relacionado à forma "como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos" (Koch, 2007, p. 45). Esse mecanismo é esperado na quarta competência do ENEM, e foi evidente nas produções dos cinco informantes desta pesquisa.

A operação 04 aborda problemas de concordância, de ordem nominal e verbal. A concordância nominal ocorre quando gênero e número "entre o adjetivo e o pronome

(adjetivo), o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou pronome (palavras determinadas)" (Bechara, 2019, p. 710-711). A concordância verbal, por sua vez, acontece quando o "número e pessoa entre o sujeito (e às vezes o predicativo) e o verbo da oração" (Bechara, 2019, p. 711), são correspondentes. Em relação ao *corpus*, A1 apresentou um desvio de concordância verbal e outro de concordância nominal; A2 realizou um deslize em relação à concordância nominal; e A4 teve dificuldades de ordem verbal e nominal.

A operação 05 trata de estrutura truncada, a qual acontece quando uma ideia é exposta de forma confusa ou contraditória, causando uma dificuldade de compreensão por parte do leitor. Essa dificuldade foi detectada em A1, A2 e A5. O truncamento de ideias afeta a coerência textual, que constitui "na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos" (Koch, 2007, p. 52). Essa construção depende do encadeamento de fatores situacionais, socioculturais, interacionais e cognitivos. A coerência é um requisito imprescindível no decorrer de todo o texto, podendo afetar a proposta de intervenção, que é a competência cinco do ENEM.

A operação 06 expõe a ocorrência da proposta de intervenção, que é a quinta competência exigida pelo ENEM, a qual foi realizada por todos os cinco informantes da pesquisa. A proposta de intervenção relacionada ao tema demonstra a visão do autor como cidadão participante da sociedade e suas possíveis soluções para os problemas discutidos. Uma boa proposta de intervenção deve manter

coerência com os argumentos postos no decorrer do texto e uma conexão direta com a tese defendida e expor a visão do estudante como participante ativo da sociedade.

Segundo a LDB, no inciso II do Art. 35, o foco do Ensino Médio é "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando" (Brasil, 1996, p. 14). Portanto, trazer temas de relevância social, para que os estudantes tentem encontrar caminhos para a mudança, é importante para essa construção de um ser cidadão. A proposta de intervenção foi realizada nas cinco amostras.

A operação 07 trata do agrupamento de argumentos, condensando as ideias. Ela foi realizada por todos os colaboradores da pesquisa. Para Koch e Elias (2020, p. 24), argumentar é a atividade discursiva de persuasão do interlocutor e "demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista". Por isso, é um elemento importante no texto dissertativo-argumentativo.

A operação 08 versa sobre a organização específica de parágrafo do texto dissertativo-argumentativo. O aspecto estrutural desse tipo de texto é um dos fatores esperados na competência dois do ENEM, e deve ser organizado em prosa e em três partes sequencialmente complementares: introdução, desenvolvimento e conclusão. Esse padrão foi realizado por A1, A2, A3 e A5. Apenas A4 não realizou essa organização, pois não havia alíneas em seus parágrafos, isso é, o espaçamento necessário antes de iniciar um parágrafo, por consequência, o texto demonstrou uma estrutura de ata.

Diante disso, os resultados mostram quatro ocorrências da operação 01; três da operação 02; cinco da operação 03; três da operação 04; três da operação 05; cinco da operação 06; cinco da operação 07 e quatro da operação 08. Como se observa no quadro 2, as operações mais realizadas foram: 03, 06 e 07. Vale dizer que as operações 06 e 07 apresentam um grau de complexidade maior.

A seguir, será apresentada a análise das cinco reescritas dos textos analisados acima, produzidas pelos mesmos estudantes.

Quadro 3 – Modelo de operações textuais-discursivas com as reescritas

	A1	A2	A3	A4	A5	Total
Operação 1- Uso de paráfrases	X	X	X	X	X	5
Operação 2 - Dificuldades excessivas de pontuação	X	–	–	–	–	1
Operação 3 - Uso de dêiticos	X	X	X	X	X	5
Operação 4 - Problemas de concordância	–	–	–	–	–	0
Operação 5 - Estrutura truncada	–	–	–	–	–	0
Operação 6 - Apresenta proposta de intervenção relacionada ao tema	X	X	X	X	X	5
Operação 7 - Agrupamento de argumentos, condensando as ideias	X	X	X	X	X	5
Operação 8 - Segue a organização de parágrafo	X	X	X	X	X	5

Fonte: elaborado pelas autoras (2023).

De acordo com o exposto no quadro 3, é plausível dizer que a intervenção dos pibidianos, em sala de aula, gerou frutos. Os resultados revelam que, na reescrita, mais um colaborador fez uso de paráfrase, contando cinco ocorrências na operação 01. As dificuldades excessivas de pontuação, na operação 02, diminuíram, pois antes da reescrita eram três ocorrências e após a reescrita baixou para uma. As operações 04 e 05, antes da reescrita, contavam com três ocorrências cada uma. Após a reescrita, esses problemas de concordância e estrutura truncada foram reduzidos a zero ocorrência. Na operação 08, antes da reescrita, ocorreram quatro organizações adequadas à estrutura do texto solicitado, e, posterior à reescrita, não houve ocorrências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados encontrados e com os estudos bibliográficos consultados, é possível perceber que o trabalho com o gênero letra de canção, com foco na redação do ENEM, inclusive com os textos motivacionais, pode se constituir como mecanismo para o aprimoramento de competências e habilidades discursivas, tanto na oralidade quanto na escrita de estudantes da Educação Básica.

É importante realçar o papel da SD para execução e sucesso do trabalho com o gênero letra de canção e, consequentemente, com a redação. A proposta de produção escrita e reescrita potencializou a capacidade de detectar e intervir perante as dificuldades dos estudantes. Assim, vale sublinhar que, mesmo diante dos desafios encontrados, o

objetivo de investigar o uso do gênero letra de canção como mecanismo para o aprimoramento de competências e habilidades discursivas de estudantes da Educação Básica, na escrita da redação do ENEM foi alcançado, conforme revelam os resultados.

De acordo com a exposição do quadro 2, os colaboradores da pesquisa demonstraram maior domínio nas operações textuais-discursivas 03, 06 e 07, entretanto, apresentaram dificuldades nas operações 02, 04 e 05.

Destaca-se, aqui, a necessidade de voltar um olhar para a produção de textos orais e escritos na Educação Básica, a partir de um ensino contextualizado acerca dos gêneros textuais/discursivos. A relevância desta pesquisa também se dá em poder partilhar como a nossa proposta teórica e metodológica de intervenção auxiliou o desenvolvimento de diversas competências e habilidades em estudantes da Educação Básica.

Sugere-se, assim, a extensão de propostas de intervenção como ocorre com os projetos do PIBID. Um período maior de tempo para acompanhar as turmas acarretaria resultados mais significativos tanto para estudantes de Educação Básica como para pibidianos, futuros docentes.

Espera-se que este estudo possa ser compartilhado com estudantes, professores e pesquisadores que se interessam pelas pesquisas sobre os gêneros textuais/discursivos, leitura e produção escrita, sobretudo no âmbito da Educação Básica. Almeja-se que as discussões aqui ex-

postas consigam, de algum modo, despertar a curiosidade nos leitores por essa temática.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Gramática contextualizada:** limpando o pó das ideias simples. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BACELAR, Ana; LIMA, Fernanda. Das práticas sociais ao conteúdo temático: interfaces da intervenção no gênero redação do Enem. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 22 n. 1, p. 87-101, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAWARSHI, Anis; REIFF, Mary. Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução Benedito Gomes Bezerra [et al]. São Paulo: Parábola, 2013.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BEZERRA, Benedito. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BEZERRA, Benedito. **O gênero como ele é (e como não é)**. São Paulo: Parábola, 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: BNCC.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A redação no Enem 2023**: cartilha do participante. Brasília, 2023. Disponível em: A redação no Enem 2023 - cartilha do participante — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br). Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 mar. 2024.

COELHO DE SOUZA, José. A canção na ótica dos gêneros discursivos: uma constelação de gêneros. **Cadernos do IL**, [S. l.], n. 40, p. 123–133, 2012.

COSTA, Nelson. As Letras e a Letra: O gênero canção na mídia literária. *In*: DIONISIO, Angela; MACHADO, Anna; BEZERRA, Maria (org). **Gêneros textuais e ensino**. São: Parábola Editorial, 2010. p. 117-132.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João. **Semântica**. 4. ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2020.

KOCH, Ingedore. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCUSCHI, Luiz. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MILLER, Carolyn. **Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. Tradução Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVA, Iraci. **Análise Sociorretórica de Introduções de Artigos Científicos no Quadro dos Letramentos Acadêmicos de Graduandos Pibidianos em Três áreas Disciplinares**. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020.

Conceitos: Gêneros textuais/discursivos. Dialogismo. Propósito comunicativo. Variação linguística. Sequência Didática. Escrita. Reescrita. Oralidade. Coerência. Coesão. Dêiticos. Paráfrase. Argumentação. Redação do ENEM. Língua adicional. Educação Básica.

5. REPRESENTATIVIDADE FEMININA NO FUTEBOL: DO CAMPO À AULA DE LÍNGUA INGLESA

Amanda Oliveira Gomes
https://orcid.org/0009-0001-5737-9600

Mírian Maria Alves Ribeiro
https://orcid.org/0009-0003-2372-5186

Joyce Rodrigues da Silva Magalhães
https://orcid.org/0000-0003-3738-3191

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nacional e mundialmente, o Brasil é considerado o país do futebol. Por sua vez, o futebol é um esporte que leva milhares de pessoas aos estádios e outros milhões em frente às telas. Segundo dados do estudo, "Marcas em campo! O futebol e a mídia dentro e fora das 4 linhas", desenvolvido pela Kantar IBOPE Media, em 2021, 68% dos brasileiros com acesso à internet eram fãs do esporte[15]. Devido a esta grande popularidade, não é de se admirar que a Copa do Mundo da FIFA seja um dos maiores eventos esportivos do mundo.

15 68% dos brasileiros com acesso à internet são fãs de futebol, Kantar Ibope Media, 2022. Disponível em: https://kantaribopemedia.com/conteudo/68-dos-brasileiros-com-acesso-a-internet-sao-fas-de-futebol/. Acesso em: 28 jun. 2024.

Mas quando se pensa em futebol e Copa do Mundo, o que logo vem à mente são as seleções masculinas. Mesmo em termos de audiência, atualmente, ainda há quem diga que mulher não entende de futebol. Para além deste, em outros esportes, principalmente os de tradição majoritariamente masculina, também é possível perceber tal padrão.

É neste contexto que, ao falar sobre futebol e outros esportes na sala de aula, é comum que os alunos citem seus jogadores favoritos, mas quando se trata de atletas femininas, poucas são mencionadas, evidenciando, assim, a baixa representatividade feminina no imaginário coletivo quando se trata de esportes. Isso pode ser percebido em salas de aula de diferentes níveis e faixas etárias.

O presente trabalho é fruto desta constatação em uma sala de aula de língua inglesa de nível fundamental (4º ano) da rede privada de ensino. A partir de tal indicativo, como docentes em formação que acreditam que o ensino de línguas vai além do ensino estrutural da língua, visto que esta perpassa pelo social, e através da perspectiva da Linguística Aplicada crítica e transgressiva, que "está sempre engajada em práticas problematizadoras" (Pennycook, 2006, p. 83), buscamos levar a discussão para duas turmas da 1ª série do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino e realizar uma intervenção nas referidas salas de aula, com o planejamento e a execução de aulas sobre a representatividade feminina nos esportes, com ênfase no futebol.

Considerando o papel social do professor, que deve contribuir para a formação crítica de seus alunos (Andrade; Teles, 2023, p. 152), a presente pesquisa-ação objetivou

levar a discussão sobre um tema socialmente relevante para a aula de língua inglesa, utilizando desta para quebrar estereótipos e preconceitos, bem como para expandir o conhecimento dos alunos sobre o tema proposto.

REPRESENTATIVIDADE FEMININA NO ESPORTE: PASSANDO A BOLA PARA OS TEÓRICOS

Como efeito da sociedade atual, baseada ainda em critérios patriarcais, a falta de representatividade das minorias em todos os âmbitos ainda é uma questão que gera discussões e requer reflexões. Com isso, é importante salientar que este processo é fomentado por um sistema que se sustenta nesses valores patriarcais, predominantemente brancos, e na desvalorização do conhecimento crítico como forma de resistência, "trata-se da mentalidade popular, a mentalidade que a massa permeia como sendo sua, mas que na realidade não reflete seu verdadeiro propósito, mas sim o interesse mascarado da classe dominante [...]" (Saviani, 1980 *apud* Pont, 2019, p. 2).

Do mesmo modo, o problema se estende ao que se refere às questões feministas quando exteriorizam a falta de representatividade feminina em ambientes que são considerados transformadores sociais, como exemplo, o ambiente escolar. Compreendemos que neste espaço social existe um grande fator de mudança do senso comum a respeito do papel dos indivíduos, construídos a fim de perpetuar o *status quo* da sociedade contemporânea.

Dito isto, é imprescindível reconhecer que a ideia que se tem do que é ser mulher ou as noções do feminino também são ajustadas a partir do que é construído socialmente sobre esses termos e nada tem a corroborar fatores biológicos no que se diz respeito a seu papel social. Nas palavras da escritora e filósofa feminista Simone de Beauvoir (1967, p. 9 *apud* Oliveira, 2019, p. 11): "ninguém nasce mulher, torna-se mulher".

Cabe, então, ressaltar a relevância, não só para uma educação crítica, mas também para o movimento feminista, de tratar em sala de aula sobre o tema da representatividade feminina em ambientes diversos. No caso do presente capítulo, o ambiente escolhido foi o futebol, visto ser este um dos esportes mais populares no Brasil e no mundo, que conta com uma tradição majoritariamente masculina. Nesse sentido, bell hooks (2018) afirma que o feminismo é para todo mundo, e as suas contribuições não devem ser apagadas ou apropriadas pela cultura dominante. Nas palavras da autora:

> Se não trabalharmos para criar um movimento de massa que oferece educação feminista para todo mundo, mulheres e homens, teoria e prática feministas serão sempre enfraquecidas pela informação negativa produzida na maioria das mídias convencionais. Os cidadãos desta nação não conseguirão conhecer as contribuições positivas do movimento feminista para a vida de todos nós se nós não enfatizarmos esses ganhos. Contribuições feministas construtivas para o bem-estar

> de nossas comunidades e da sociedade são frequentemente apropriadas pela cultura dominante, que então projeta representações negativas do feminismo. A maioria das pessoas não tem conhecimento da miríade de maneiras que o feminismo mudou positivamente nossa vida. Compartilhar pensamentos e práticas feministas sustenta o movimento feminista. O conhecimento sobre o feminismo é para todo mundo (Hooks, 2018, p. 47–48).

Outro ponto a ser considerado diz respeito à importância do esporte como um espaço para investir e acelerar a igualdade de gênero no mundo, conforme especificado no documento "Igualdade e Inclusão da Mulher no Esporte: mapeamento das organizações esportivas nacionais e internacionais", desenvolvido pelo Comitê Olímpico do Brasil juntamente com o programa "Uma Vitória Leva à Outra: meninas empoderadas pelo esporte", uma parceria da ONU Mulheres com o Comitê Olímpico Internacional, que afirma:

> O esporte consegue oferecer um espaço seguro para a criação de modelos de referência inspiradores a partir do engajamento de atletas mulheres, com o poder de impulsionar a igualdade de gênero, além de fomentar o empoderamento de meninas e mulheres na sociedade em geral (ONU Mulheres, 2022, p. 10).

Entende-se que o esporte, assim como a educação, é, cada vez mais, "propulsor de transformação social" (ONU Mulheres, 2022, p. 11). Nesse sentido, dados revelam que os

Jogos Olímpicos de Tóquio, celebrados com atraso em julho de 2021 devido à pandemia de Covid-19, foram os mais igualitários até o momento, contando com 48% de participação feminina[16].

Apesar dos sutis avanços, ainda há um longo caminho a percorrer, dentro e fora dos campos. Conforme mencionado por Veras (2019), o esporte, mais especificamente o futebol, é tido como um "espaço público, de maneira geral, produzido e narrado como exclusivo para homens" (p. 18), de modo que o futebol feminino já nasceu em desvantagem em relação ao futebol masculino, o que é um reflexo do social, "sendo perceptível que a narrativa da história das mulheres em campo acompanha em muito a evolução de como são vistas na própria sociedade" (p. 19).

Em uma sociedade patriarcal, a mulher não é vista como igual, e, muitas vezes, não é nem ao menos vista, pois não há espaço nos campos dominados pelos homens. Sobre a (in)visibilidade das mulheres no futebol brasileiro, Veras (2019, p. 27) afirma:

> Inúmeros são os argumentos que podemos elencar para explicar ou, ainda, explicar a pouca visibilidade dada às mulheres no futebol brasileiro. Para além da justificativa da falta de patrocínio e profissionalização da modalidade. Recorrerei a dois deles que são facilmente verificados nos espaços sociais: a busca por um padrão de

16 Factsheet: Women in the Olympic Movement, 2021. Disponível em: https://stillmed.olympics.com/media/Documents/Olympic-Movement/Factsheets/Women-in-the-Olympic-Movement.pdf.

> feminilidade, que impõe um determinado comportamento às mulheres em um tempo em que a barreira entre gênero deve ser superada; e a ausência delas em cargos de decisão, que permitem que elas construam o espaço do futebol feminino. A história do futebol feminino segue sendo conduzida por homens.

Por fim, já não mais se sustentando em teorias biológicas, todo argumento outrora usado para justificar a falta ou baixa representatividade de mulheres no futebol nada mais é que o reflexo latente da situação opressora e violenta em que vivem as mulheres na sociedade atual. Sendo assim, entende-se como primordial promover novas práticas que ofereçam a oportunidade de ser enxergado em, e de todos os pontos, para que, a partir do exemplo, novas formas de se educar socialmente, promover pensamento crítico e desenvolver consciência social sejam oportunizadas a todos os indivíduos, principalmente às mulheres.

Dessa maneira, Sousa (2020, p. 12) ressalta a importância dos movimentos sociais para a representatividade:

> Os movimentos sociais trazem a representatividade para mostrar que diferentes grupos existem, e a necessidade de se espelhar em algo que tenha espaço na mídia, por exemplo: filmes, novelas ou séries que valorizam os tipos físicos ou culturais — do negro, indígena, das mulheres, e LGBTQ+1; para assim ser desempenhado um papel empoderador para um grupo.

De toda maneira, e apesar dos pequenos avanços, às mulheres ainda não é permitido o espaço e a visibilidade destinados aos homens. Com isso, novas gerações de meninas e mulheres perdem a oportunidade de se enxergarem, a partir do exemplo e da representatividade, na possibilidade de estarem nos ambientes em que quiserem e se propuseram estar e, estando neles, serem bem-sucedidas e não subjugadas.

Nesse contexto, é importante que os professores não silenciem seus alunos, pelo contrário, deem a oportunidade de encontrar suas próprias vozes e, a partir daí, construir o seu conhecimento. Como destaca Ferrarezi Jr. (2014, p. 74), um grande paradoxo da atuação de professores brasileiros da área de linguagem é que, mesmo reconhecendo que o silêncio pelo qual passaram durante a faculdade pouco contribuiu para o seu aprendizado, que ocorreu de fato quando tiveram de preparar suas "falas professorais", insistem, ainda, em manter os seus alunos calados: "Quando seus alunos deverão passar pela experiência de aprender, então?", questiona o teórico. Em suma, é com este espírito que buscamos desenvolver este trabalho.

PESQUISA E AÇÃO: DA MOTIVAÇÃO À METODOLOGIA

Como afirmado anteriormente, a pesquisa tem suas fundações em uma Linguística Aplicada crítica e transgressiva. Alastair Pennycook (2006, p. 67-68) compreende a Linguística Aplicada Crítica (LAC) como "uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador". Do ponto de

vista do teórico, a LAC é muito mais do que a adição de uma dimensão crítica à Linguística Aplicada, é a possibilidade de levar a estas questões, que antes não eram consideradas de seu interesse, tópicos como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, entre outros.

Desse modo, Pennycook (2006, p. 70) se refere a uma nova era de uma linguística aplicada transgressiva, que opera com arcabouços críticos como os de Frantz Fanon, que trata sobre a libertação anticolonial, e o ceticismo epistemológico de Michel Foucault, ou seja: "Por um lado, a urgência e as realidades do embate político; por outro, a necessidade de questionar sempre nossas próprias pressuposições, assim como as dos outros". O autor cita, ainda, bell hooks, para a qual transgredir é "opor, resistir e cruzar os limites opressores da dominação pela raça, gênero e classe" (Pennycook, 2006, p. 75). Portanto, a linguística aplicada transgressiva é aquela que busca imaginar diferente e vai além dos limites normativos.

Por isso, adotamos uma postura crítica que compreende que ensinar uma língua vai além dos limites linguísticos (Andrade; Teles, 2023, p. 154). É neste sentido que Rajagopalan (2003, p. 111–112) trata sobre o educador crítico como uma eterna "ameaça para os poderes constituídos", visto que "ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura e a 'intocabilidade' dos dogmas".

A inquietação que deu origem a esta pesquisa começou em uma aula de língua inglesa para uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental, que abordava o vocabulário relacionados a esportes e jogos. Os alunos presentes na sala de aula foram questionados sobre o que conheciam sobre mulheres esportistas, pois, no livro didático, a imagem introdutória mostrava uma menina jogando basquete — outra prática esportiva majoritariamente masculina — e, mesmo que o esporte na imagem do livro de inglês não fosse o futebol, era esperado que a discussão chegasse a este tema.

No decorrer da aula, alguns pontos foram observados: a maioria da sala disse não conhecer, de maneira alguma, uma figura feminina no esporte, especificamente no futebol, por outro lado, citaram com facilidade nomes de jogadores do sexo masculino, chegando a destacá-los como inspiração de carreira a seguir. Com isso, somente uma pequena parcela dos alunos disse conhecer somente a jogadora alagoana Marta como figura aparente no futebol atual, deixando evidente questões como a falta de figuras femininas em um dos esportes mais populares do mundo.

Foi a partir da situação de uma aula de língua inglesa, trazendo um tema que muitas vezes passa despercebido por sua frequência, que traçamos importantes indagações, culminando nesta pesquisa. Contudo, apesar de o tema ter sido traçado na situação citada acima, ao ponderarmos alguns pontos, como a faixa etária destes alunos e a situação socioeconômica a qual estavam inseridos, consideramos que a turma ainda não apresentava o nível de maturidade e consciência social necessárias para participarem efetiva-

mente do processo educativo e transgressor que envolve a pesquisa e seus agentes. Diante disso, e considerando os pontos que citamos como primordiais para os dados da pesquisa, decidimos levar o tema para turmas de Ensino Médio da rede pública de ensino, abordando a pesquisa-ação como metodologia.

Sendo assim, Thiollent (2011, p. 20) define a pesquisa-ação como:

> [...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A partir dessa definição e considerando os fundamentos anteriormente abordados, a metodologia escolhida possibilitou que as informações levantadas e as experiências vividas nesta pesquisa se transformassem em uma análise crítica e social a respeito da problemática. Além disso, para promover transformação social mediante um processo educativo, considera e evidencia o conhecimento e a contribuição de todos os indivíduos envolvidos neste processo, de maneira que "os participantes deixam de ser 'objetos' de estudo para serem pesquisadores, produtores de conhecimentos sobre sua própria realidade" (Tozoni-Reis, 2005, p. 33).

Com isso, podemos caracterizar dois agentes essenciais no processo de desenvolvimento de uma pesquisa-ação, o pesquisador comunitário e o pesquisador acadêmico.

> O sujeito que vive a realidade socioambiental em estudo é, portanto, *sujeito-parceiro* das investigações definidas participativamente, um *pesquisador comunitário* que constrói e produz conhecimentos sobre sua realidade em parceria com aquele que seria identificado, numa outra modalidade de pesquisa, como pesquisador, aqui definido como *pesquisador acadêmico* (Tozoni-Reis, 2005, p. 33, grifos do autor).

Dessa maneira, destacamos a importância de todas as partes envolvidas no processo de compartilhamento dos conhecimentos, desmistificando o sentido do conhecimento acadêmico como o predominante em relação a todos os outros saberes participativos e colaborativos numa pesquisa. É isso que torna a pesquisa democrática, entendendo que "de uma perspectiva puramente prática, a pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo" (Tripp, 2005, p. 454).

Para a realização desta pesquisa, os trabalhos foram desenvolvidos com os alunos de duas turmas da 1ª série do Ensino Médio, quais sejam: a 1ª Série 02 e a 1ª Série 01 — Técnico em Artesanato, da Escola Estadual de Educação

Básica Costa Rêgo, situada no município de Arapiraca–AL, durante o período de regência do Estágio Curricular Supervisionado IV, no semestre 2024.1, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) — *Campus* I.

Este capítulo pretende descrever e trazer reflexões sobre a intervenção realizada nas referidas turmas, através do planejamento e execução de duas aulas em cada turma com o tema "Mulheres no Futebol". Nesse período, foram realizadas discussões sobre a visibilidade do futebol feminino e os preconceitos que ainda permeiam este campo, bem como a concretização de um trabalho em grupo que denominamos "*Women can play football*", no qual os alunos produziram e apresentaram cartazes sobre jogadoras de futebol feminino de diversas nacionalidades, gerações e histórias de vida, utilizando-se da língua inglesa junto à língua materna, de modo a incorporar os conteúdos da disciplina às discussões sobre um tema socialmente relevante.

A fim de alcançar tal objetivo, utilizamos como instrumentos de pesquisa o diário de campo, com as anotações e observações acerca dos trabalhos desenvolvidos e das discussões realizadas com o tema proposto nas aulas de língua inglesa, assim como os cartazes produzidos pelos alunos através do projeto "*Women can play football*".

MULHERES PODEM E SABEM JOGAR FUTEBOL: UM PROJETO

Diante do exposto, as aulas e a proposta de trabalho em grupo foram desenvolvidas, buscando aliar a língua

inglesa e os conteúdos trabalhados na disciplina durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado, às discussões sobre a representatividade feminina em esportes como o futebol, que possui uma tradição predominantemente masculina, bem como à concretização do referido trabalho para gerar reflexões, quebrar estereótipos e preconceitos, e expandir o conhecimento dos alunos sobre o tema proposto.

Nesse sentido, cabe mencionar que alguns dos principais conteúdos trabalhados com as turmas no período de regência do estágio foram o verbo modal *can*, para indicar habilidade ou capacidade; e os pronomes e advérbios interrogativos, ou *wh-questions*, utilizados para perguntar sobre pessoas, coisas, lugares, tempo, modo e entre outros. Além disso, algumas das atividades foram desenvolvidas a partir do tema "esportes", a exemplo da utilização da pergunta: "*Can you play any sports*?", a fim de contextualizar o uso do verbo modal *can*.

O primeiro passo do planejamento foi verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca do tema que seria abordado, ou seja, mulheres nos esportes e, mais especificamente, mulheres no futebol. Para isso, buscamos questionar os alunos acerca do conhecimento sobre esportes e atletas no geral e, de fato, a maioria dos nomes que surgiu foi de atletas masculinos. Ao questionar especificamente sobre atletas femininas, os alunos chegaram a nomear algumas jogadoras de vôlei, como Fernanda Garay e Lara Nobre Cardoso, e a jovem skatista Rayssa Leal, mas quando se tratava de futebol, um dos esportes mais populares no Brasil e no mundo, a maioria dos estudantes afirmou que só conhecia Marta Vieira da

Silva, conhecida como a Rainha do Futebol. Pouquíssimos alunos chegaram a citar outras jogadoras da seleção brasileira atual, um pequeno número em comparação à quantidade de jogadores masculinos conhecidos.

Diante disso, propomos um trabalho em grupo denominado "*Women can play football*", que foi realizado da seguinte forma: cada turma se dividiu em grupos para a confecção de cartazes sobre a vida e a carreira de jogadoras de futebol feminino de nacionalidades e gerações diversas, sendo que cada grupo ficou responsável por uma atleta diferente.

Entre as jogadoras selecionadas, algumas já se aposentaram dos campos após deixar um incrível legado para o futebol feminino, como a brasileira Formiga; outras são jovens nomes em ascensão que, além das conquistas já alcançadas, são promessas do futebol feminino para os próximos anos, como a colombiana Linda Caicedo e a espanhola Salma Paralluelo. Todas são mulheres que, independente das diferenças, são exemplos de talento, de força, de determinação, de luta e de superação.

Devido às restrições de tempo e recursos durante o período de estágio, selecionamos artigos de *sites* de notícias na internet sobre sete jogadoras de futebol e este material de pesquisa foi levado para a sala de aula, a fim de que os alunos lessem os artigos, selecionassem as informações que achassem mais relevantes e produzissem os cartazes que, posteriormente, seriam apresentados ao resto da turma. Pelo conjunto dos trabalhos desenvolvidos, foi atribuída uma pontuação à nota final da disciplina de língua inglesa.

Ademais, considerando que não tínhamos muito tempo de aula, visto que cada turma de Ensino Médio nas escolas da rede pública possui somente uma aula de inglês de 50 minutos por semana, além da aproximação do recesso escolar e, consequentemente, do fim do estágio, bem como diante da realidade das dificuldades dos alunos com a língua inglesa, decidimos que os cartazes seriam produzidos utilizando tanto a língua materna, o português, quanto o inglês.

Nessa perspectiva, os artigos utilizados para a pesquisa sobre as jogadoras estavam em português para facilitar a compreensão dos alunos, mas algumas das informações contidas nos cartazes deveriam estar em inglês. De início, o título do trabalho - *Women can play football,* com o uso do verbo modal *can* estudado anteriormente. Os alunos também deveriam incluir, em inglês, as informações relacionadas às seguintes perguntas: *Who is she?* (Quem ela é?), *When was she born?* (Quando ela nasceu?), *How old is she?* (Quantos anos ele tem?) e *Where is she from?* (De onde ele é?), adicionando as informações: *full name* (nome completo), *date of birth* (data de nascimento), *age* (idade) e *place of birth* (lugar de nascimento). Por fim, os alunos foram orientados a pensarem em três palavras que usariam para descrever ou definir a jogadora, e escrevê-las nos cartazes, em inglês.

Portanto, nestas primeiras aulas, foram realizadas as discussões iniciais sobre o tema, foram passadas as orientações para o trabalho em grupo e os alunos começaram a produzir os cartazes em sala.

Uma observação muito interessante é que, durante a realização dos trabalhos, dois alunos do sexo masculino, sendo um de cada turma, afirmaram conhecer ou já ter ouvido falar da jogadora sobre a qual estavam produzindo os cartazes, além da alagoana e ícone mundial Marta. Uma delas foi a estadunidense Megan Rapinoe, que se aposentou no final de 2023, e, além de ser considerada uma lenda do futebol, é uma ativista dos direitos LGBTQIA+ e da igualdade de gênero. A outra jogadora citada foi a também estadunidense Alex Morgan, artilheira e mãe, sobre a qual o aluno comentou: "Ela joga muito!".

As segundas aulas, que marcaram a conclusão do projeto "*Women can play football*", foram as últimas aulas de inglês das turmas da 1ª Série 02 e da 1ª Série 01 — Técnico em Artesanato, antes do recesso escolar, e realizadas quinze dias após as primeiras, tendo em vista que a aplicação da prova da Olimpíada Brasileira de Matemática (OBMEP), na semana posterior, resultou na suspensão das atividades regulares da escola no dia da nossa aula.

Sob a orientação da professora titular de língua inglesa das turmas de 1ª série do Ensino Médio da Escola Costa Rêgo, os alunos que ainda não tivessem finalizado a produção dos cartazes puderam fazê-lo durante o horário reservado para os estudos orientados na manhã do mesmo dia, visto que as aulas da disciplina ocorrem no período da tarde.

Durante as aulas, antes do início das apresentações dos trabalhos, retomamos as discussões sobre o tema da representatividade feminina no futebol através dos seguintes questionamentos: vocês acreditam que o futebol feminino

possui a mesma visibilidade do futebol masculino no Brasil e no mundo? Quais são os preconceitos e estereótipos geralmente relacionados a mulheres que jogam futebol ou gostam do esporte? E quais são as suas opiniões sobre o assunto?

De modo geral, os alunos concordaram que o futebol feminino não recebe o mesmo destaque e atenção em relação ao masculino, embora existam times, seleções e muitas jogadoras talentosas e com diversas conquistas mundialmente, "que jogam até melhor que os homens", afirmou uma estudante. Alguns alunos citaram a questão do machismo e do preconceito sofrido pelas mulheres no futebol, de que o campo ou os estádios não eram lugares para mulheres, algo que era pior no passado, mas que ainda tem suas marcas no presente.

Uma aluna citou que algumas mulheres tinham ou têm esse preconceito. Outro aluno comentou que a mãe dele conservava essa visão. Quando questionados sobre os motivos pelos quais o futebol feminino não tinha a mesma visibilidade mundialmente, somente um aluno em uma das turmas chegou a responder algo como: "Porque o futebol masculino é melhor", evidenciando também esse aspecto.

Além disso, foi discutida a questão da igualdade de gênero, visto que algumas das jogadoras apresentadas são ativistas e lutaram pela equivalência de salários em relação aos times masculinos, bem como pelo tratamento igualitário em sua profissão e no esporte.

Um aluno apresentou uma dúvida em relação à igualdade salarial entre os jogadores homens e mulheres, tendo

em vista que se o futebol feminino não tem a mesma visibilidade que a modalidade masculina, possivelmente não geraria a mesma renda. No entanto, conforme citado por um dos artigos de notícias utilizados como fonte de pesquisa para o trabalho, o qual o aluno também referenciou posteriormente e durante sua apresentação, a jogadora Megan Rapinoe e outras integrantes da seleção feminina de futebol dos Estados Unidos processaram a Federação de Futebol do país por danos relacionados à desigualdade salarial devido à discriminação de gênero, pois afirmaram receberem menos que seus colegas homens, mesmo que trouxessem mais receita para a Federação.

Além disso, a seleção feminina dos EUA conta com quatro títulos em Copas do Mundo, enquanto a seleção masculina nunca venceu uma Copa. O processo foi finalizado com um acordo entre as partes, por meio do qual, além da compensação, a entidade se comprometeu com a igualdade salarial entre as equipes masculinas e femininas de futebol[17].

Por fim, outros alunos trouxeram reflexões no sentido de que as mulheres conseguem fazer tudo o que os homens fazem, e não devem ser impedidas de seguir seus sonhos devido a preconceitos ou à discriminação de gênero.

As apresentações dos cartazes foram realizadas em língua portuguesa, visto que os alunos se sentiram mais

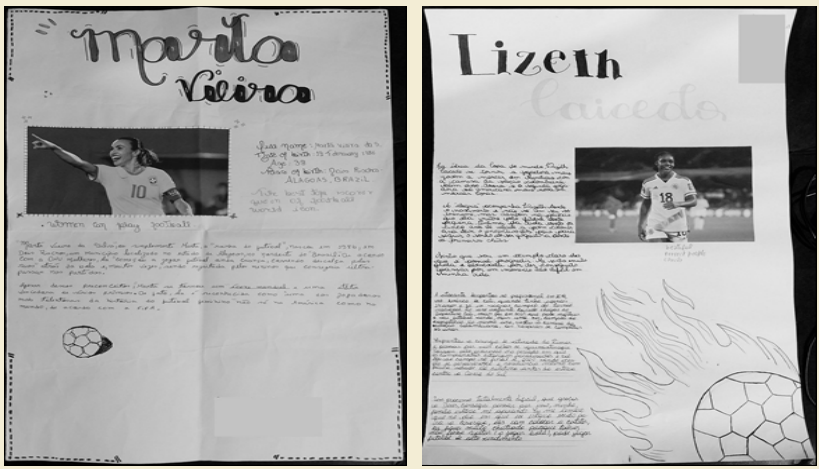
17 DE ALMEIDA, Fernanda. Megan Rapinoe: o legado de igualdade no futebol feminino. Forbes, 2023. Disponível em: https://forbes.com.br/forbes-mulher/2023/08/megan-rapinoe-se-aposenta-mas-deixa-um-legado-de-igualdade-no-futebol-feminino/. Acesso em: 27 abr. 2024.

confortáveis em poder utilizar a língua materna, além disso, a maioria não tinha muita experiência ou vocabulário na língua inglesa, o que tornaria viável a apresentação. Desse modo, a junção das duas línguas fez com que o trabalho e as discussões fossem mais produtivos, proporcionando uma aprendizagem contextualizada dos conteúdos da disciplina.

Assim sendo, os alunos realizaram as apresentações sobre a vida e a carreira das jogadoras para a turma, falaram sobre suas conquistas e desafios, e algumas das palavras utilizadas para descrevê-las foram relacionadas à força, determinação, superação e inspiração.

Seguem alguns dos cartazes produzidos e apresentados pelos alunos para o projeto "*Women can play football*":

Figuras 1 e 2 - Trabalhos produzidos pelos alunos



Fonte: autores (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De início, cabe ressaltar que os alunos se empenharam na produção dos cartazes e nas apresentações e discussões realizadas na sala de aula. Foram momentos muito proveitosos de reflexão e aprendizado. Pudemos observar que a questão da representatividade feminina é um tema que, muitas vezes, passa despercebido quando falamos sobre campos como o esporte. Como citado anteriormente, os primeiros nomes que surgem são geralmente de atletas masculinos, e no futebol, até hoje, muitas pessoas conhecem somente a jogadora brasileira Marta, que se consagrou no cenário mundial e, apesar de promissor, não é suficiente para as configurações sociais da atualidade. Falamos sobre a representatividade feminina nos esportes e, mais especificamente, no futebol, mas este tema poderia ser explorado em tantas outras esferas da vida social, evidenciando a sua relevância.

Dessa maneira, percebemos a importância de realizar discussões sobre temas socialmente relevantes para a sala de aula. Além de criar a oportunidade para os estudantes se expressarem e utilizarem suas vozes, participando ativamente na construção do seu próprio saber, de modo a romper com a pedagogia do silenciamento mencionada por Ferrarezi Jr. (2014), voltamos também ao papel social cidadão do professor de contribuir para a educação crítica de seus alunos, conforme apontado por Andrade e Teles (2023).

Conforme observamos nas produções e nos relatos em sala, através das aulas e do projeto "*Women can play foo-*

tball", alunas e alunos puderam refletir sobre a questão da representatividade feminina, expandir seus conhecimentos sobre o assunto, enxergar-se por meio de exemplos e se inspirar com as histórias de vida e de carreira das jogadoras. Tudo isso atrelado ao ensino da língua inglesa de forma contextualizada, pois nenhuma língua está desvinculada do social.

Portanto, consideramos que discutir sobre este tema contribui para colocar a situação que as mulheres passam no foco das atenções, possibilitar a visibilidade ao que não é comumente visto. Se reconhecemos a desigualdade, a discriminação de gênero, por meio da educação, é possível promover o pensamento crítico, a reflexão, a quebra de preconceitos e estereótipos que, por vezes, nascem da própria desinformação.

Dessa maneira, a principal conclusão acerca desta pesquisa é a necessidade de alertar para como, frequentemente, esses alunos perdem a oportunidade de alcançar grandes caminhos por simplesmente serem limitados a pensar que não pertencem àquele lugar, pois não veem espelhos que refletem incentivos. Este é o papel dos movimentos sociais na luta por representatividade, às vezes ressignificados como professor: conseguir que as minorias sejam vistas por meio dos principais espaços da mídia e que estes possam ser usados de maneira a valorizar seus traços físicos e culturais como forma de empoderar esses indivíduos (Sousa, 2020).

Por fim, nos alunos que participaram de toda discussão e se envolveram nas pesquisas, pôde-se enxergar a

esperança de que uma pequena fagulha de questionamento e criticidade tenha se iniciado para dar espaço a um incêndio de conhecimento e à luta pelo lugar que pertencem.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Clara Maria Correa Pereira; TELES, Gildete Cecilia Neri Santos. Formação inicial de professores de inglês no EAD e as possibilidades de resistência: o caso do CESAD UFS. In: SOUTO MAIOR, Rita de Cássia; BORGES, Lorena Araújo de Oliveira; ZACCHI, Vanderlei José (Org.). **Estudos na Linguística Aplicada**: discursos e formação docente. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. p. 151-169.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento**: a escola brasileira e o ensino de língua materna. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução Ana Luiza Libânio. 2. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

OLIVEIRA, Kamila. **Um estudo sobre a importância do feminismo:** fenômeno social fruto da desigualdade de gênero e da privação dos direitos à individualidade feminina. Monografia (Graduação em Direito) - Centro Universitário de Anápolis, Unievangélica Campus Ceres. Goiás, p. 11. 2019.

ONU Mulheres; Comitê Olímpico do Brasil. **Igualdade e Inclusão da Mulher no Esporte**: mapeamento das organizações esportivas nacionais e internacionais. 2022. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2022/08/MulheresnoEsporte-Digital.pdf. Acesso em: 4 jun. 2024.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma linguística**

aplicada INDisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PONT, Géssica Dal. A escola reconhecendo seu poder como espaço de transformação social. **Anais do III Seminário de Educação, Conhecimento e Processos Educativos.** Santa Catarina, v. 3, p. 1-5, out., 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SOUSA, Bárbara Léia Lopes de. **A importância da representatividade para os grupos minoritários:** uma revolução na construção de identidades. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2005.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27989. Acesso em: 3 jul. 2024.

VERAS, Juliana Gonçalves. **Direitos humanos e futebol feminino**: a (in)visibilidade das mulheres nas quatro linhas. 2019. 58 f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

Conceitos: Representatividade. Gênero. Feminismo. Futebol. Língua Inglesa. Ensino-aprendizagem. Criticidade. Linguística Aplicada. Igualdade. Inclusão.

6. INGLÊS, UMA LÍNGUA ADICIONAL? — "A MAIS LONGA JORNADA COMEÇA PELO PRIMEIRO PASSO"

José Assis Santos
https://orcid.org/0009-0002-7265-8699

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo teve seu primeiro passo a partir da inserção da disciplina Componente Curricular de Extensão (40 h), no curso de Letras — Inglês, e no curso de Letras Português, instituída pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). É relevante destacar que o título do capítulo, em forma de indagação, inclui um provérbio chinês. Nele, enfatiza-se a importância e a necessidade do primeiro passo para se iniciar qualquer trajetória na vida, que, neste caso, trata-se da iniciativa de se engajar num processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

O trabalho se insere no campo da Linguística Aplicada pela sua preocupação com situação de cunho social centrada e mediada pela linguagem. A Linguística Aplicada está associada ao seu caráter abrangente e multidisciplinar, bem como a sua "preocupação com questões de uso da linguagem na escola, ou em contexto social mais amplo" (Cavalcanti, 1986, p. 9).

Ressaltamos a estreita relação da Linguística Aplicada com o ensino de línguas adicionais, a exemplo do inglês que, nas décadas mais recentes, tem sido amplamente estudada por pesquisadores como Kaplan (2002), Davies (1999) e Cook (2003), apontando que o seu papel possui abrangências que se estendem às práticas de linguagens e não somente à instrução ou ao ensino de línguas adicionais.

Como objetivo principal, o presente trabalho visou levar ao público uma experiência de ensino-aprendizagem do inglês presencialmente, por meio de oficinas ou minicursos em nível *beginners* (principiantes), com o uso de gêneros diversos e de recursos digitais. Para contemplar esse objetivo, traçamos uma rota com os quatro objetivos específicos, a seguir:

- Criar grupos de estudos entre os alunos do curso para a elaboração de materiais práticos a serem trabalhados com o público-alvo;
- Desenvolver atividades lúdicas de ensino-aprendizagem de inglês;
- Pesquisar e Produzir materiais didático-pedagógicos envolvendo gêneros textuais e discursivos a partir de tópicos linguísticos;
- Apresentar atividades de extensão em forma de oficinas junto ao público-alvo.

Embora o projeto de extensão, a princípio, fosse destinado ao público da cidade, foi necessário estabelecer um critério de escolha de uma das escolas da rede pública em virtude das dificuldades de logística para trazer alunos da

comunidade até a universidade. Decidiu-se, então, em razão da impossibilidade de oferta da extensão, no modo presencial, no período diurno, que os alunos da EJA (Educação para jovens e adultos) seriam o público-alvo para a oferta da extensão por, no mínimo, dois dias: um de inglês e outro de português.

Quanto ao aporte teórico, este estudo se amparou em autores como: Haupt e Vieira (2013), Leffa (2016), Porto (2020), Pennycook (2002), Schlatter e Garcez (2009), Vian Jr. (2012), entre outros, que discutem sobre os aspectos linguísticos e extralinguísticos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional.

No tocante à organização, este trabalho foi organizado em seções: a primeira versa sobre o Inglês como língua adicional e/ou estrangeira; o segundo tópico aborda o papel da universidade e da extensão na vida social; no terceiro, discutimos sobre as contribuições dos gêneros midiáticos, discursivos e textuais nas dinâmicas do ensino-aprendizagem de inglês; no quarto tópico, apresentamos o trajeto metodológico da extensão; no último, descrevo e analiso as ações extensivas na Educação de Jovens e Adultos. Por fim, seguem as considerações finais.

INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E/OU ESTRANGEIRA? PONTOS DE VISTAS E CONCEPÇÕES

O *status* conferido ao inglês como a língua das comunicações internacionais é indiscutível a cada dia. No entanto, esse papel de extrema importância requer discus-

sões com relação ao poder hegemônico há muito exercido pelos Estados Unidos e outros centros capitalistas sobre os continentes. Nesse sentido, o termo inglês como Língua Adicional (LA) vem de encontro com a terminologia inglês como Língua Estrangeira (LE) preconizada pelos PCNs (1998). Consideramos que a apropriação de uma outra língua além da materna, de um ponto de vista político-social, pode ser definida como LA, uma vez que o termo estrangeiro remete a algo distante e que sempre será daquele que é nativo da língua, ou seja, a língua tende a permanecer estranha e distanciada dos seus novos aprendizes.

Por outro lado, o paradigma hegemônico precisa ser repensado e, gradativamente, rompido pela compreensão de que quaisquer outras línguas podem ser adicionais e não apenas uma língua de prestígio. A história das sociedades é o mais importante registro do poder que uma língua exerce sobre povos descobertos, invadidos e colonizados. De acordo com Pennycook (2002), os colonizadores viam os povos colonizados como inferiores a eles. As invasões do sul global são justificadas a partir do mito da superioridade europeia. Para os europeus, esses povos não possuíam história, cultura, religião e inteligência e cabia àqueles preencher esse vazio (Pennycook, 2002).

Atualmente, a obrigatoriedade da disciplina Língua Inglesa no currículo básico escolar é decorrente da reforma da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), na qual o ensino de inglês passou a ser obrigatório, podendo ser ofertado uma segunda língua no Ensino Médio. Diante disso, os currículos do Ensino Médio incluirão, obrigatoria-

mente, o estudo da Língua Inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o Espanhol, conforme a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, LDB, art. 35, § 4°, 1996).

Em relação ao inglês como língua adicional, autores como Haupt e Vieira (2013) consideram que a carga sociocultural que se aprende junto ao desenvolvimento da nova língua faz com que ela deixe de ser estranha, estrangeira e distanciada desse aprendiz e passe a ser mais um entre outros idiomas que o aluno domina ou pretende conhecer. Desse modo, a perspectiva de uma LA e não de LE, conforme Schlatter e Garcez (2009, p. 127), destaca "o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório".

Convém ressaltar que o acréscimo da nova língua ao falante não se limita aos conhecimentos de vocabulário e de conteúdos gramaticais da LA, mas, inclui sobretudo, os aspectos políticos, históricos e socioeconômicos que passam a fazer parte do seu conhecimento. Tal visão corrobora os dizeres de Vian Jr. (2012, p. 8), ao afirmar que "trata-se do aprendizado de outra cultura, que emerge a partir do momento em que se engaja na tarefa de aprender o novo idioma". Sendo assim, a assimilação dos contextos socioculturais está intrinsecamente associada ao ensino-aprendizagem da LA e, por conseguinte, ao seu desenvolvimento.

Outro termo que pode levar à confusão de sentido sobre estudar outra língua é o de inglês como L2 ou segunda língua. A terminologia L2, embora muito usada para definir

casos como o de um brasileiro que esteja morando em um país anglófono, por exemplo, e precisa aprender o inglês para se comunicar naquele outro contexto comunicativo (Leffa, 1988), também remete ao período histórico das colonizações no qual o idioma do invasor passava a ser a segunda língua oficial do povo invadido quando, por imposição, tornava-se a língua oficial, como o português para o Brasil.

De uma perspectiva linguístico-cultural, parece inegável que qualquer língua além da nativa ou materna possa parecer extremamente estranha para aqueles que se disponham a estudá-las. Nesse sentido, Leffa, (2016, p. 7) descreve parte de sua experiência enquanto aprendiz de outras línguas, referindo-se a elas como estrangeiras e não como adicionais, ao afirmar que:

> Não se trata de uma segunda língua, falada pelo vizinho que mora do outro lado da rua ou por colegas da sala de aula; e nem se trata de uma língua adicional, dada por acréscimo e sem mistério. No meu caso, eram línguas estrangeiras mesmo, estranhas no som e na combinação das palavras, prometendo mundos distantes que eu estava ansioso por conhecer.

O autor citado expressa claramente que é crucial considerar que as outras línguas, tanto quanto a nossa, são fenômenos complexos que exigem a consciência de seus mistérios, peculiaridades culturais e estranhezas. Versando sobre as concepções de LE e LA, na visão linguística e sociocultural, o referido autor aponta que:

> [...] o domínio de uma LE não é um conhecimento a mais que se adquire e que se soma ao que já temos, como se fosse uma mercadoria acrescentada ao patrimônio. O que é estrangeiro e, portanto, estranho a nós, precisa penetrar na nossa intimidade, provocando um entranhamento que mexe na nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social (Leffa, 2016, p. 8).

Sousa (2008) ressalta que a imposição de línguas sempre foi um fenômeno comum em processos de colonização, uma vez que a manutenção da hegemonia política e social passa pelo domínio ideológico, religioso, cultural e linguístico. Atualmente, podemos afirmar que mesmo os povos independentes, política, econômica e socialmente, principalmente com o fenômeno da globalização, recebem forte influência de natureza ideológica e sociocultural advindas de países do centro do capitalismo. Isso reforça a máxima de que "a língua é um instrumento político e ideológico e, como tal, não pode ser encarada como neutra" (Porto, 2020, p. 252).

A referida autora destaca como exemplo de poder hegemônico, o fato de o português ter se tornado a língua oficial no Brasil em detrimento das demais línguas já faladas pelos povos nativos, ao afirmar:

> O projeto de Marquês de Pombal de imposição da língua portuguesa como língua única (em detrimento das demais línguas nativas) exemplifica como uma língua pode ser utilizada como instrumento

> de controle e dominação. No Brasil, por exemplo, 90% das línguas indígenas já foram extintas desde a chegada dos portugueses ao país. Esse é um exemplo, dentre os diversos, que demonstram a relação entre língua e poder (Porto, 2020, p. 252).

Diante do exposto, a proposta aqui é a de se repensar criticamente além da simples terminologia LA ou LE. Consideramos relevante compreender implicações sociohistóricas, políticas e linguístico-culturais que circundam o termo estrangeiro ou adicional, sem, no entanto, deixar de focalizar a importância do primeiro passo para se começar a aprender outra língua de outras nações que inclui o inglês como LA e LE.

Assim, corroboramos as visões de Haupt e Vieira (2013, p. 84), ao ratificarem que "é necessário desestrangeirizarmos o ensino de Língua Inglesa e ampliar nossos horizontes, pois esta língua adicional perpassa as múltiplas relações da sociedade". Compreendemos, portanto, que não se dissocia língua de seu processo histórico, político e seu desenvolvimento linguístico-cultural. Compreendemos a relação (LA-LE) numa perspectiva de que qualquer língua adicional continua sendo essencialmente estrangeira em toda sua complexidade linguística, histórica e sociocultural.

A seguir, discutimos o papel da universidade, concepções do tripé: ensino, pesquisa e extensão, e sobre a importância de ações extensionistas diante das demandas por mudanças na vida social.

O PAPEL DA UNIVERSIDADE E DA EXTENSÃO NA VIDA SOCIAL

O tripé de sustentação das atividades desenvolvidas pelas Universidades do Brasil conhecido como Ensino, Pesquisa e Extensão, tem sua gênese na Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 207 preconiza: "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão". Apesar da interdependência existente entre os elementos desse tripé, eles também podem ser vistos e discutidos na sua dimensão individual.

De modo geral, o Ensino lida com a formação científica, docente e de uma preparação profissional mais ampla. A pesquisa, paralela a essa formação, precisa ser compreendida a partir de sua dimensão de padrões científicos, critérios acadêmicos, linhas de pesquisa e seu papel no processo de descobertas e desenvolvimento do saber. A extensão pode ser vista como um reflexo das pesquisas teóricas e como uma forma de intervenção prática na sociedade em prol das mudanças que se pretendam em atendimento às demandas sociais.

Para Cardenuto *et al.* (2017), as práticas extensionistas exercem um forte elo de comunicação entre a universidade e a sociedade, mediado por um mútuo aprendizado e liberdade entre ambas as partes, em que o conhecimento é construído e produzido em prol das transformações necessárias da realidade social. Como instituição geradora

de conhecimento, Freire (2002), concebe na universidade a presença curiosa do sujeito em face do mundo e de seu entorno, cujas ações estejam atentas às demandas por mudanças necessárias à vida social.

Desse modo, Cardenuto *et al.* (2017, p. 135) apontam que

> A extensão universitária é um canal de relacionamento e troca de experiências entre universidade e sociedade, sendo que dessa relação acontecem benefícios às duas partes: a universidade proporciona um saber diferenciado, colocando em prática aquilo aprendido em sala de aula, e a sociedade ganha nas melhorias e contribuições aos cidadãos.

Os autores veem as ações extensionistas como "uma ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade" (Cardenuto *et al.*, 2017, p. 135). Dessa forma, ao considerar as vias de mão dupla entre universidade e sociedade, como podemos compreender o conceito basilar da extensão universitária? A definição básica de extensão, segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária, criado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2000- 2001), é:

> A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que

> encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico.

Nesse processo de ações extensionistas educativas, o engajamento do aluno universitário é de extrema relevância por ser através das atividades práticas na vida social que seus conhecimentos podem ser ampliados e novas descobertas poderão surgir.

De um ponto de vista mais específico, a exemplo do curso de Letras — Inglês, da Universidade Estadual de Alagoas, o ensino de línguas abrange os aspectos linguísticos, didáticos, metodológicos e pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem. Como se trata de uma relação intrínseca e tríade, a pesquisa subsidia o ensino e a extensão não poderia ocorrer sem esses primeiros. É através da extensão que novas pesquisas podem surgir, o que implica em inovações e construção de conhecimentos.

A seguir, abordamos as contribuições dos gêneros na mediação do ensino-aprendizagem e nas práticas sociais da extensão.

CONTRIBUIÇÕES DOS GÊNEROS MIDIÁTICOS, DISCURSIVOS E TEXTUAIS NAS DINÂMICAS DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS

É indiscutível o reconhecimento do papel dos diversos gêneros nas variadas formas de comunicações desde os primórdios da história. Não somente o conhecimento, mas o domínio sobre o uso de gêneros é uma recomendação

de Bakhtin (1997), em que o autor afirma que quanto mais ampliamos o entendimento sobre o uso de gêneros, mais podemos empregá-los livremente.

Aprendemos com Levy (1999, p. 9) que "o crescimento do ciberespaço resulta de um movimento internacional de jovens ávidos para experimentar, coletivamente, formas de comunicação diferentes daquelas que as mídias clássicas nos propõem". Posso acrescentar que essa avidez dos jovens por meios inovadores de interações comunicativas é o que mais tem instigado e provocado a minha inquietação no processo de desenvolvimento da língua inglesa adicional/estrangeira viabilizado pelo uso variado dos gêneros.

Outro fato relevante da minha trajetória profissional é que, desde 2017, faço parte do Grupo de Pesquisa NEGEN, Núcleo de Estudos dos Gêneros textuais/discursivos, que conta com o apoio de CNPq e do IFAL — Instituto Federal de Alagoas, *Campus* Palmeira dos Índios. O meu engajamento no NEGEN tem contribuído enormemente para a compreensão e o uso de diversos gêneros.

Pinheiro (2002, p. 287) chama atenção para o papel dos gêneros midiáticos nas comunicações em práticas socioculturais:

> [...] os textos midiáticos, enquanto gêneros, são formas de representar práticas socioculturais dentro de outras práticas socioculturais institucionalizadas que envolvem participantes (produtores e receptores), mediados pelo texto, a partir de contratos tácitos que vinculam as duas

> pontas do processo de comunicação, [...] numa incessante tarefa de produção de sentido a partir do querer dizer do produtor e do que é interpretado pelo receptor.

A seguir, descrevo o trajeto metodológico do projeto de extensão.

TRAJETO METODOLÓGICO DA EXTENSÃO

O projeto em tela, depois da definição do público-alvo, alunos da EJA, contou com o apoio da equipe diretiva da Escola Estadual Monsenhor Macêdo, de Palmeira dos Índios–AL. O minicurso foi ofertado a 2 (duas) turmas que estavam concluindo o curso, num total de 35 (trinta e cinco) alunos com faixa etária entre dezenove e sessenta e cinco anos.

Contamos com a contribuição de 16 (dezesseis) alunos matriculados na disciplina Componente Curricular de Extensão, com idade entre dezoito e vinte e três anos, que trabalharam em quatro equipes de quatro alunos, a fim de preparar o material dos minicursos, de acordo com seus respectivos tópicos:

- Greetings — saudações e outras expressões comuns nas interações comunicativas diárias em inglês;
- Word Categories — anglicismos e categorias de palavras;
- Slangs — Gírias em inglês usadas em filmes e séries;

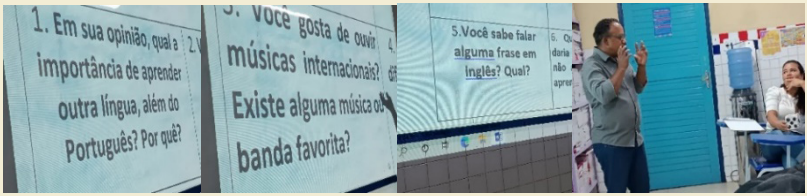
- Song Genre — gênero musical como atividade lúdica na aprendizagem de inglês.
- A coleta de dados se deu por meio de gravações de vídeos, registros fotográficos e escritos. A seguir, apresentamos recortes das práticas da extensão com as respectivas descrições e interpretações.

AÇÕES EXTENSIONISTAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RECORTES DAS PRÁTICAS DO PROJETO

"The limits of my Language are the limits of my world"
Ludwig Wittgenstein

Após as boas-vindas aos participantes da EJA, seguido da apresentação da turma do curso de Letras Inglês e dos agradecimentos, foi realizada uma dinâmica denominada *rolling the dice* (rolando o dado), com 6 (seis) perguntas a respeito da visão dos participantes sobre a aprendizagem da Língua Inglesa e sobre o conhecimento prévio da e sobre a língua. Esta abertura ficou a cargo do professor-orientador, que prosseguiu com a explanação do tema do projeto, da importância do evento e do papel social da Universidade por meio da Extensão (Figura 1).

Figura 1 – Abertura das atividades de extensão



Fonte: arquivos do autor (2024).

Esta atividade funcionou como um *warm up*,um pré-aquecimento com o intuito de criar uma atmosfera favorável para as atividades seguintes. As imagens abaixo registraram a participação e a animação dos alunos.

Figura 2 – Alunos participando das atividades

Fonte: arquivos do autor (2024).

De modo geral, as questões tratavam da opinião dos alunos sobre a importância de se aprender inglês; da motivação para aprender; se consideravam a língua fácil ou difícil e por que, entre outros aspectos. As respostas demonstraram que eles estão cientes da importância de estudar inglês, mas, a maioria alegou que não teve

oportunidades, apesar da vontade e da curiosidade para iniciar o estudo quando eram mais jovens.

Muitos alunos argumentaram que não tiveram chances de aprender inglês em razão de morarem distantes de grandes centros e devido à necessidade de auxiliar nos trabalhos da roça e de sustentar a família. Tal dado remete à epígrafe dessa seção, quando Wittgenstein afirma que "os limites da minha linguagem são os limites do meu mundo". Essas afirmações revelam que as desigualdades dos direitos e de acesso à escolaridade ainda são problemas sociais que precisam ser resolvidos.

Com relação à facilidade ou à dificuldade para aprender, houve indicação sobre as pronúncias que, segundo o participante, eram "esquisitas", além de relatos de que aprender outra língua era "para quem pode". Percebe-se a questão da estranheza sobre a nova língua na questão da pronúncia, algo que remete aos dizeres de Leffa (2016, p. 8), ao apontar que "o que é estrangeiro e, portanto, estranho a nós, precisa penetrar na nossa intimidade, provocando um entranhamento que mexe na nossa estrutura psicomotora, afetiva, cognitiva e social". O dado também traz uma alusão às desigualdades socioeconômicas e às crenças de que na escola pública não se aprende inglês.

Outro dado foi o gosto pela música internacional que todos afirmaram adorar ouvir ou apreciar. Quanto ao saber falar alguma palavra ou frase em inglês, as respostas variaram entre: *love, I love you, goodbye, hello, My name is ..., how are you? house, dog, cat, boy, baby, teacher, you*

are my friend, like, link, internet, mouse, whatsAAp, site, download, Ifood, pizza, sandwich, entre outras.

Esses dados demonstram que os alunos possuem um certo conhecimento prévio da e sobre a língua que, de acordo com Coscarelli (2008, *apud* Carvalho, 2019, p. 8), "[...] são saberes contidos em nosso subconsciente, os quais podemos acessar quando necessário". Infelizmente, esse conhecimento nem sempre é considerado no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Partindo para os minicursos, cada equipe dispunha de aproximadamente 20 (vinte) minutos para a apresentação. O primeiro grupo iniciou com o tema: *Greetings:* saudações e outras expressões comuns nas interações comunicativas diárias em inglês.

Figura 3 – Apresentação do primeiro grupo

Fonte: arquivos do autor (2024).

A equipe iniciou as atividades práticas perguntando à turma se eles conheciam as saudações em inglês. Alguns alunos responderam que só sabiam: *"good morning, good night e good bye"*. A equipe respondeu com: *"very well"* (muito bem), sinalizando positivamente as respostas. Observa-se

que esses alunos monitores se preocuparam e valorizaram os conhecimentos prévios da turma. Em seguida, eles mostraram e explicaram sobre a importância de usos desses cumprimentos e as expressões mais comuns nessas interações, além de atividades orais.

Em seguida, a equipe trouxe uma dinâmica em formato de *Quiz,* em que os alunos deveriam acertar qual a saudação equivalente do português para o inglês e vice-versa. A participação de todos foi vibrante a cada acerto dos participantes.

Após essa atividade, o segundo grupo abordou o tema: *Word Categories:* Anglicismos e categoria de palavras, conforme imagens:

Figura 4 – Apresentação da segunda equipe

Fonte: arquivos do autor (2024).

Figura 5 – Atividades propostas

Fonte: arquivos do autor (2024).

Os alunos iniciaram falando sobre a presença de palavras e expressões em inglês, que fazem parte do nosso dia a dia e que quase todos conhecem, sem necessariamente saber falar a língua. Como exemplo, citaram: *check up, whatsApp, show, cowboy*, e pediram para os alunos lembrarem de mais três. Um dos participantes mencionou: "*rock'n roll, love song*". Esse colaborador comentou que aprendeu '*love song*' porque era seu programa favorito de uma emissora de rádio com músicas românticas. Aqui, pudemos perceber que o participante ativou seu conhecimento de mundo (Freire, 2002), que precisa ser focalizado e percebido pelo docente no processo de ensino-aprendizagem da língua.

Outro participante falou: "*shopping center* e *freezer*", que também remete a esse tipo de conhecimento prévio. Mais uma vez, o grupo verificou o conhecimento prévio do alunado que, de certo modo, contribuiu para despertar ainda mais a curiosidade dos outros estudantes sobre a lista de palavras que os monitores apresentariam. É válido salientar que, ao apresentar a lista de palavras, grande parte dos

alunos reconheceu vários itens em suas categorias, como: esportes, aparelhos e dispositivos tecnológicos, termos técnicos da computação, nomes de comidas, de bebidas, entre outros.

O terceiro grupo desenvolveu o tópico sobre *Slangs***:** Gírias em inglês usadas em filmes e séries, como mostram as imagens.

Figura 6 – Apresentação do terceiro grupo

Fonte: arquivos do autor (2024).

O grupo trabalhou com recortes e fragmentos de filmes e séries para demonstrar o uso das gírias e expressões mais recorrentes nesses gêneros. Após cada fragmento, os alunos destacavam as expressões faladas nas cenas e pediam que os participantes sugerissem equivalências dos termos em português. Após as sugestões dos alunos, a equipe tecia comentários apontando os principais contextos de uso.

O quarto e último grupo desenvolveu uma atividade lúdica a partir do gênero musical, cujo tema foi: *Song Genre*

– gênero musical como atividade lúdica na aprendizagem de inglês. Seguem imagens dessa prática.

Figura 7 – Apresentação do quarto grupo

Fonte: arquivos do autor (2024).

O grupo levou um videoclipe da canção Viena, do cantor Billy Joy. Essa atividade além de ter sido divertida foi interessante porque a linguagem musical pode ser vista como um instrumento "mediador das relações sociais, na medida em que fornece um suporte para as atividades nas situações de comunicações, e configura-se como um objeto de ensino e aprendizagem no ensino de línguas" (Edmundo *et al.*, 2011, p. 181).

Após a apresentação do vídeo com as legendas em português, o grupo realçou o sentido de perseguir os nossos sonhos para sua realização e, desse modo, abriu-se um breve debate sobre o tema.

Em seguida, os alunos monitores agradeceram pela oportunidade que a escola proporcionou para essa extensão e pela participação de todos os alunos do curso da EJA, pelo acolhimento e aceitação. Encerramos o evento com

um número musical em voz e violão, organizado pelo professor-orientador, contando com a participação de todos.

Figura 8 – Encerramento do evento

Fonte: arquivos do autor (2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde os encontros em sala de aula no desenvolvimento da disciplina Componente Curricular de Extensão, os alunos monitores demonstraram empenho e criatividade em consonância com o caráter pedagógico que fundamenta o processo da formação docente. Ficou visível a importância de uso criativo e pedagógico das tecnologias digitais para propiciar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem na ocasião dos minicursos. Cada atividade foi pensada para que o primeiro passo na longa jornada da aprendizagem da língua adicional/estrangeira pudesse ser uma experiência lúdica e contextualizada com a realidade dos participantes.

O uso de gêneros cumpriu papel fundamental nas dinâmicas dos materiais desenvolvidos nos minicursos, por sua relevância nas interações comunicativas mediadas

pela linguagem. Por fim, acreditamos que as universidades do país e da nossa região devam, cada vez mais, investir e fomentar Projetos de Extensão, de modo que os seus vínculos com a sociedade se tornem pontes cada vez mais fortes. Afinal, esse fortalecimento oportuniza o direito de aprender, independente da faixa etária, da falta de oportunidades e de tantas desigualdades que ainda caracterizam o modo de vida de muitos brasileiros.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez site.pdf. Acesso em: 07 jun. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998. Disponível em: www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/645769. Acesso em: 22 set. 2024.

CAVALCANTI, Marilda. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos de Linguística Aplicada.** n. 7. p. 5-12, 1986.

COOK, Guy. Applied Linguistics. In: COOK, G. **Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

COSCARELLI, Carla Viana. Glossário Ceale. **Conhecimentos prévios na leitura.** Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG/Faculdade de Letras - FALE (2008).

DAVIES, Alan. Applied Linguistics and Language in use. In: **An Introduction to Appliead Linguistics:** from theory to practice. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

EDMUNDO, E. S. G, PAULA, J. D., Rabelo, E. de L. Ensino de língua inglesa, gêneros discursivos e letramento crítico: algumas contribuições para a educação. In: **XV EPLE- Encontro de Professores de Línguas estrangeiras do Paraná**: Lingua, cultura, diversidade, Integração, 2011.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 12. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HAUPT, Carine e Vieira, Miliane M. C. Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos. **Estudos da Língua(gem)**. Vitória da Conquista v. 11, n. 2 p. 83-101. 2013.

KAPLAN, Robert. Where to from here? In: ___. **The Oxford Handbook of Applied Linguistics.** New York: Oxford University Press, 2002.

LEFFA, Vilson. **Língua estrangeira.** Ensino e aprendizagem. Vilson J. Leffa. Pelotas: EDUCAT, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo. Editora 34, 1999.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the discourses of colonialism.** Routledge, 2002.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In. MEURER, J. L.; MOTTA-TOTH, D. (Orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas:** subsídios para o ensino de linguagem. Bauru-SP: EDUSC, 2002. p. 259-287.

SANTOS, Raissa Carvalho. **Sobre a influência do conhecimento prévio na aprendizagem.** Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP. Brasília, 2019.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. Línguas Adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). **Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009, v. 1, p. 127-172.

SOUSA, Rafael Pinna. **Ambiguidades e Vaguezas em Textos Legais:** uma Análise da Constituição Brasileira. Tese- PUC. Rio de Janeiro. 2008.

VIAN JÚNIOR, Orlando. **Língua e Cultura Inglesa.** Curitiba: IESDE, 2012.

Conceitos: Língua inglesa. Linguística Aplicada. Língua adicional. Língua estrangeira. Colonialismo. Cibercultura. Gêneros midiáticos. Gêneros discursivos. Gêneros textuais. Ensino-aprendizagem. Ação Extensiva.

7. OS CONHECIMENTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES EM ALAGOAS – BRASIL

Maria Margarete de Paiva
https://orcid.org/0000-0003-3649-0403

Isabelle Rayra Alves Braz
https://orcid.org/0000-0002-3601-4450

Maria Isabelle Barros Florentino
https://orcid.org/0000-0001-7143-0436

Danielly dos Anjos Gomes
https://orcid.org/0000-0002-5184-0435

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O aprimoramento da escrita acontece ao longo da vida, porém os erros são mais frequentes no processo de alfabetização e necessitam da mediação do professor alfabetizador para levar os alunos a refletirem sobre essas ocorrências e transitarem entre a escrita coloquial e a forma culta da língua.

Nesse sentido, os cursos de licenciatura em Pedagogia devem proporcionar aos seus graduandos conhecimentos

fonético-fonológicos que os capacitem a compreender os processos fonológicos, para não imporem a norma culta, com base no conhecimento intuitivo do falante da língua ou da gramática normativa. Assim sendo, este trabalho pretende investigar os conhecimentos fonético-fonológicos presentes nos cursos de licenciatura em Pedagogia de Alagoas — Brasil, analisando as ementas e as referências bibliográficas destes.

A pesquisa é de natureza descritiva, de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, tendo como suporte teórico trabalhos que tratam da fonética e da fonologia e dos processos fonológicos, desenvolvidos por pesquisadores como: Collischonn (2014), Roberto (2016), Silva (2005), Romualdo (2010), entre outros. Além disso, buscamos os Projetos Pedagógicos dos cursos em questão, para análise das ementas e referências bibliográficas que evidenciassem a presença dos conhecimentos fonético-fonológicos na formação dos professores.

É necessário destacar que esta pesquisa dá continuidade ao estudo desenvolvido por Paiva (2021) sobre a presença dos conhecimentos fonético-fonológicos nos cursos de licenciatura em Pedagogia do Brasil e situa-se na área de formação e do campo de atuação dessa pesquisadora, como professora de fonética e fonologia e de outras disciplinas nos cursos de Letras e de Pedagogia da UNEAL *Campus* III — Palmeira dos Índios.

Com base nos elementos apresentados, este trabalho poderá contribuir para os estudos de fonética e fonologia e para os estudos na área da educação, no que diz respeito aos

fenômenos ocorrentes no processo de aquisição da escrita. Ademais, constitui um aparato para que os professores formadores dos cursos em questão entendam a importância dos conhecimentos fonético-fonológicos para a compreensão dos fenômenos ocorrentes durante a alfabetização.

Desse modo, este trabalho sobre os conhecimentos fonético-fonológicos nos cursos de licenciatura em Pedagogia de Alagoas é composto de três seções, a saber: (1) os conhecimentos fonéticos fonológicos no processo de alfabetização, (2) percurso metodológico da pesquisa e (3) análise documental.

OS CONHECIMENTOS FONÉTICO-FONOLÓGICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

No processo de aprendizagem da escrita, de acordo com Massini-Cagliari (1999, p. 121), os erros podem ser considerados "como uma escrita fonética, manifestação de um desejo de transcrever a fala tal qual ela se realiza" ou "como o resultado uma reflexão produtiva (e construtiva) a respeito de fatos do próprio sistema de escrita com o qual se está começando a lidar". A autora afirma que ambas as possibilidades se distanciam da ortografia padrão.

Assim sendo, erros de escrita de ordem fonético-fonológica, ou processos fonológicos, podem ser fenômenos decorrentes de mudança na articulação de um fonema devido ao contexto fonológico (exemplo: harmonização vocálica – bebida/bibida), do acréscimo de fonemas (exemplo: epêntese – pneu/pineu), eliminação de fonemas (exemplo:

síncope — árvore/árvre), troca de posição do fonema ou do acento (exemplo: metátese — tábua/tauba e hiperbibasmo - rubrica/ rúbrica).

É necessário destacar a importância da Fonética e da Fonologia para que o professor alfabetizador compreenda como ocorrem esses fenômenos tão presentes no uso coloquial e no processo de aquisição da escrita. Essas são disciplinas da área da linguística cujos domínios estão interligados. A fonética, segundo Silva (2011, p. 110), relaciona-se "ao uso do conhecimento linguístico, ou seja, ao desempenho" e "a fonologia investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional".

Romualdo (2010, p. 59) afirma que a fonologia se interessa pela oposição dos sons numa língua e a fonética se interessa pela realização fônica desses sons. Nessa perspectiva, esses conhecimentos nos levam a compreender os segmentos fônicos da língua, como eles se realizam na fala e como são representados pelas letras, considerando "as variações posicionais, regionais, estilísticas, livres ou facultativas" (Romualdo, 2010, p. 60).

Para Roberto (2016, p.71), a "noção de sílaba é essencial para os estudos fonológicos. A sílaba representa um ou mais fonemas emitidos de uma só vez e constitui a unidade mínima percebida pelos falantes, sendo considerada o menor elemento da hierarquia prosódica". De acordo com Collischonn (2014), a teoria autossegmental e a teoria métrica são as duas teorias sobre a estrutura interna da sílaba. As duas teorias prenunciam diferentes relacionamentos entre os elementos no interior da sílaba. A primeira relaciona

igualmente seus elementos, prevendo que as regras fonológicas devem se referir à sílaba por inteiro; a segunda prevê um relacionamento mais estreito entre a vogal do núcleo e a consoante da coda (Collischonn, 2014).

Assim como Collischonn (2014) e Roberto (2016), assumimos a teoria métrica da sílaba de Selkirk (1982), reconhecendo que a constituição da sílaba determina o seu peso silábico: rimas leves são constituídas somente pela vogal; rimas pesadas são constituídas por vogal e consoante, por ditongo, ou vogal longa.

Não podemos negar que cada teoria dá a sua contribuição aos estudos fonéticos e fonológicos, no entanto, David Stampe foi o pioneiro na concepção de processos fonológicos e, segundo Othero (2005, p. 2-3), "a partir de suas ideias esses processos têm sido revistos e ampliados, e pesquisas na área de aquisição da linguagem têm aplicado essa teoria a diferentes línguas".

Desse modo, no processo de aprendizagem, diante de algum obstáculo a sua interação (considerando o nível de desenvolvimento real[18] em relação à determinada sequência de sons), a criança opera mentalmente uma sequência idêntica, porém "mais fácil de ser realizada"[19] por ela. Esse processo se aplica a qualquer indivíduo e a qualquer idade.

18 Ver Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP (Vygotsky, 1987).

19 Na verdade, não é que o som seja mais fácil, mas é que ela está acostumada a articular.

Esses processos são naturais e universais, sendo estudados por vários pesquisadores, entretanto, não há consenso entre eles com relação à nomenclatura e à quantidade de processos. Roberto (2016) apresenta quatro classificações para os processos fonológicos (processos por apagamento ou supressão, processos por acréscimo, processos por transposição e processos por substituição), muitas destes podem ser encontrados em estudos como os de Yavas, Hernandorena e Lamprecht (1991) e Othero (2005).

Ante o exposto, é perceptível a importância dos conhecimentos fonético-fonológicos na formação dos graduandos do curso de licenciatura em Pedagogia, haja vista que, nas mãos destes, está a responsabilidade de alfabetizar os alunos. Essa alfabetização, porém, não pode ser de forma mecânica, sem reflexão, porque o aluno precisa compreender o processo de aprendizagem e o professor, de posse desses conhecimentos, conseguirá mediar todo o processo de alfabetização.

Dada a importância dos conhecimentos fonético-fonológicos no curso de licenciatura em Pedagogia, apresentamos, na sequência, o percurso da pesquisa realizada para a produção deste trabalho cujo objetivo foi investigar os conhecimentos fonético-fonológicos presentes nos cursos de licenciatura em Pedagogia de Alagoas — Brasil.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Estudos em Ensino e Aprendizagem de Língua – GEEAL – UNEAL *Campus* III e contou com o apoio de duas alunas bolsistas e uma aluna voluntária. As alunas bolsistas receberam auxílio à pesquisa do Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL), conforme o Edital nº27/2022.

A pesquisa é de cunho bibliográfico, porque traz, como argumento de autoridade, estudos já realizados, por outros estudiosos, como Collischonn (2014), Othero (2005), Roberto (2016), Romualdo (2010) e Silva (2005), que tratam da fonética e da fonologia e dos processos fonológicos.

A natureza da pesquisa é descritiva e a abordagem qualitativa. É uma pesquisa documental, pois recorre aos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Pedagogia de Alagoas; é descritiva, visto que é seu "objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno" (Gil, 2002, p. 42). É qualitativa, porque traz um aprofundamento sobre como os conhecimentos fonético-fonológicos são trabalhados nesses cursos.

Nessa perspectiva, no final de 2022, iniciamos o período de formação das bolsistas sobre os conhecimentos fonético-fonológicos e revisão da literatura sobre os processos fonológicos. No início de 2023, realizamos uma investigação, no sítio eletrônico do E-MEC, com relação às instituições que ofertavam cursos de Licenciatura em Pedagogia, no estado de Alagoas, e listamos os cursos para a coleta de dados.

Na sequência, coletamos, em meio eletrônico, no site das instituições que ofertam os referidos cursos, dados para a composição do *corpus* – cópia do Projeto Pedagógico de Curso — PPC de cada curso, o que subsidiou a análise das ementas e das referências bibliográficas. Nos meses subsequentes, foi realizada a análise dos dados, incidindo na investigação da presença dos conhecimentos fonéticos-fonológicos nas ementas dos cursos.

O material produzido durante a pesquisa serviu de base para a escrita deste trabalho e dos relatórios parcial e final, que estão sendo socializados em eventos internos e externos à instituição, apresentando os resultados, conforme veremos a seguir.

CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Com base no levantamento realizado, no E-MEC, a respeito das instituições e das modalidades de ensino que ofertavam o curso de Pedagogia no Estado de Alagoas, no ano de 2023, observamos haver um curso de bacharelado em Pedagogia a distância, 19 cursos de licenciatura presenciais e 45 a distância, perfazendo 64 cursos; um total de 65 cursos de Pedagogia entre bacharelado e licenciatura. Nenhum curso tecnológico ou sequencial na área foi encontrado.

Os dados revelaram que, desses 65 cursos, o único curso de bacharelado não era gratuito, ou seja, era ofertado por instituição particular. Dos 64 cursos de licenciatura, 8 eram ofertados gratuitamente, em instituições públicas, e 56 eram ofertados sem gratuidade.

O curso de bacharelado, à época, estava com conceito (CC). Dos cursos de licenciatura, 46 estavam CC e 18 estavam com conceito preliminar de curso (CPC). Evidenciamos que os cursos CC passam por avaliação externa e os com conceito preliminar de curso passam por avaliação interna.

De posse dessas informações, verificamos, nas plataformas digitais de cada instituição de ensino superior (IES), quais instituições disponibilizam ou não o Projeto Pedagógico de Curso (doravante PPC). Em consonância com esse levantamento, registramos o contato dos cursos que não ofertavam ao público geral o documento mencionado.

ANÁLISE DOCUMENTAL

Após a investigação nos sítios eletrônicos das IES que ofertavam o curso de Pedagogia em Alagoas, em 2023, e considerando somente as seis instituições que apresentavam o referido documento em suas plataformas digitais, organizamos seis fichas, conforme o Conceito Preliminar de Curso, sendo os três primeiros com CPC 4 e os outros três com CPC 3, respectivamente. Cada ficha apresenta os dados contidos na ementa e referências bibliográficas, que subsidiaram as análises aqui apresentadas.

As fichas foram elaboradas com base nas disciplinas da área da Língua Portuguesa presentes nas matrizes curriculares analisadas: “Alfabetização e Letramento”, “Saberes e Práticas no Ensino de Língua Portuguesa” (com nomenclaturas diferentes, a depender da instituição onde é ofertada). A disciplina “Leitura e Produção de Textos”

também foi investigada, entretanto, percebemos que sua ementa e referência bibliográfica contemplam os gêneros textuais acadêmicos.

Assim sendo, para a análise realizada neste trabalho, investigamos a ementa e a referência bibliográfica das duas disciplinas: "Alfabetização e Letramento" e "Saberes e Práticas no Ensino de Língua Portuguesa", em cada curso de Pedagogia, visando identificar se há abordagem sobre a fonética e a fonologia.

Por meio da análise dos dados, constatamos que o termo "alfabetização" é empregado diversas vezes, a exemplo do próprio nome da disciplina Alfabetização e Letramento. Mas, a nomenclatura, por si só, não assegura que os conhecimentos a respeito da fonética e fonologia sejam abordados. Há várias abordagens para essa expressão, inclusive na perspectiva de estudo das variedades linguísticas, visando somente tratar do preconceito com relação aos erros gramaticais.

Nas fichas analisadas, observamos que tanto as ementas quanto as referências fazem menção ao "Estudo teórico do processo de aquisição da escrita e intervenção pedagógica, considerando os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental", à "análise linguística e reestruturação de textos" e à ortografia. É importante ressaltar que algumas obras adotadas trazem conhecimentos voltados à Sociolinguística, tratando da variação linguística, conforme o Quadro 1 e a análise apresentada na sequência:

Quadro 1 – Fichas, disciplinas e referências bibliográficas

FICHAS	DISCIPLINAS	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
Ficha 1	Alfabetização e letramento	CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.**
	Saberes e práticas no ensino de língua portuguesa	BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico:** o que é e como se faz.
		BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália.** Novela Sociolinguística.
		MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender.
		ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos - a língua que falamos
Ficha 2	Alfabetização e Letramento	CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.**
	Saberes e práticas do ensino de língua portuguesa	BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico:** o que é e como se faz.
		BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália.** Novela Sociolinguística.
		MORAIS, A. G. **Ortografia**: ensinar e aprender.
		ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos - a língua que falamos.
Ficha 3	Alfabetização e letramento	CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.**
	Saberes e didática de ensino de língua portuguesa 2	MORAIS, Artur G. de. **Ortografia**: ensinar e aprender.
Ficha 4	Alfabetização e letramento	CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.**
		CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem bá-bé-bi-bo-bu.**
		SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização, baseado em Princípios do sistema alfabético do português do Brasil.**
	Saberes e metodologias do ensino de língua portuguesa II	MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia:** ensinar e aprender.
		MORAIS, Gomes Artur. **O aprendizado da ortografia**.

FICHA 5	Alfabetização e letramento	CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.**
		CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador.**
	Saberes e práticas do ensino de língua portuguesa	BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico:** o que é e como se faz.
		BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália.** Novela Sociolinguística.
		MORAIS, A. G. **Ortografia:** ensinar e aprender.
		ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos - a língua que falamos.
Ficha 6	Alfabetização e letramento	CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.**
	Saberes e práticas do ensino de língua portuguesa	BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico:** o que é e como se faz.
		BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália.** Novela Sociolinguística.
		MORAIS, A. G. **Ortografia:** ensinar e aprender.
		ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos – a língua que falamos.

Fonte: Tabela elaborada pelas pesquisadoras, 2023.

A obra *Alfabetização e Linguística*, de Luiz Carlos Cagliari (1989), está presente na referência da disciplina "Alfabetização e Letramento", listada nas fichas 1, 2, 3, 4, 5 e 6. O livro traz um capítulo voltado à escrita, no qual o autor esclarece que a fonética busca analisar e descrever a fala da maneira como ela ocorre nas mais variadas situações e a fonologia ocupa-se da estrutura funcional das línguas. O autor apresenta vários exemplos de erros, a partir de duas experiências em sala de aula.

A respeito da fonologia no âmbito escolar, o autor ressalta que um professor alfabetizador com conhecimentos fonológicos pode planejar atividades que mostrem como funciona a fala e a escrita, com o intuito de facilitar o processo de aprendizagem por parte dos alunos. Desse modo, tais explicações auxiliarão na compreensão de como a fala, a escrita, a leitura e, mais especificamente, a língua portuguesa funcionam.

A obra *Alfabetizando sem bá-bé-bi-bo-bu,* do mesmo autor (1999), que trata da fonética, aparece somente na ficha 4. A referida obra diz que para saber ler, o aluno precisa, especialmente, conhecer a relação entre as letras e os sons e vice-versa; para isso, Cagliari afirma que o professor precisa de uma formação complementar em fonologia. Além disso, o livro aborda os aspectos fonéticos e como o professor deve trabalhar a fonética na sala de aula para auxiliar os estudantes a lerem e a escrever.

Nele, Cagliari (1999) mostra que o sistema de escrita do português é alfabético e, também, ortográfico, visto que neutraliza os diferentes dialetos no nível da palavra. Nesse sentido, o autor afirma que os métodos de ensino tradicionais consideram a ortografia como objetivo final do processo de alfabetização, quando deveriam considerá-la como parte do processo.

A obra trata do ensino e da aprendizagem, da avaliação, do método das cartilhas, da decifração da escrita e do estudo das letras, do processo de alfabetização, da produção de textos espontâneos. No capítulo *A hipótese por trás dos erros*, o autor aponta que os erros de escrita dos alunos

estão relacionados às hipóteses e às escolhas que eles fazem com relação às opções de escrita, fato, muitas vezes, desconhecido pelo professor alfabetizador.

O livro *Ortografia: ensinar e aprender,* de Artur Gomes Morais (2002), aparece nas fichas 1, 2, 3, 4, 5 e 6. O autor trata das regularidades e irregulares da linguagem e propõe atividades em textos (algumas já conhecidas e inovadas, outras novas), para reflexão sobre os erros, como ditado interativo, releitura com focalização, reescrita com transgressão da correção.

O ditado interativo e a releitura com focalização consistem no trabalho com textos já lidos e trabalhados em sala de aula. A cada palavra difícil, escolhida pelos alunos ou pelo professor, uma reflexão é realizada, estudando os erros e as possibilidades de escrita, realizando uma transgressão intencional para conhecer as regularidades e irregularidades da norma ortográfica.

Avança-se um pouco mais, depois da atividade primeira, para realizar outra de produção de regras para os casos discutidos. E, ainda, pode-se utilizar textos com linguagem coloquial, para que os alunos possam ler, discutir, identificar as diferentes formas de falar e reflitam sobre elas e, na sequência, recontem a história, para que o professor alfabetizador observe se os alunos eliminaram da própria escrita os erros trabalhados (Morais, 2002).

A obra *O aprendizado da ortografia,* do mesmo autor (2002), está presente somente na ficha 4. A obra, com capítulos de vários autores da área de educação, trata do ensino

de ortografia e do erro, na perspectiva das dificuldades na aprendizagem das regras e dos desafios impostos para essa aprendizagem. Trata, ainda, da utilização de r e rr, da grafia de ou, or e o em contexto silábico final tônico, da grafia de ditongo /iw/ em verbos e substantivos, do uso de s e ss, refletindo sobre a escrita na ótica da ortografia.

Outra obra que trata sobre os aspectos fonéticos é o livro *Preconceito Linguístico: o que é e como se faz*, de Marcos Bagno (2006), presente nos cursos das fichas 1, 2, 5 e 6. O livro retrata o preconceito linguístico imposto a muitos falantes. Desse modo, o autor argumenta que muitas falas passaram por fenômenos fonéticos que contribuíram para a formação da própria língua portuguesa padrão. Assim, o autor traz conceitos sobre a palatalização, a assimilação e o rotacismo, por exemplo, que é a troca de de /r/ por /l/ como em "celveja".

A obra *A língua de Eulália. Novela sociolinguística,* de Marcos Bagno (2008), está presente nas fichas 1, 2, 5 e 6, conta a história de três amigas (Vera, Silvia e Emília) que foram passar as férias em Atibaia, na casa da tia de Vera - Irene. Toda a história gira em torno da fala coloquial de Eulália, antiga empregada e, há muito, grande amiga de Irene, doutora em linguística e professora aposentada, que abriu uma escola para alfabetização de adultos, tendo Eulália como primeira aluna. A cada estranhamento e comentário das moças sobre o português não padrão utilizado por Eulália, Irene dava uma explicação sobre o fenômeno em questão.

A obra trata da evolução das palavras, apresenta diferenças entre o português não-padrão e o português padrão,

evidencia o funcionamento do aparelho fonador, com os pontos de articulação das vogais. No enredo, Irene fala que existe uma explicação científica para tudo o que é considerado erro no português não-padrão (Bagno, 2008).

A personagem fala sobre a rotacização do l nos encontros consonantais; a eliminação das marcas de plural redundante; a transformação do lh em i, ou yeismo; a simplificação das conjunções verbais; a transformação do nd em n e do mb em m; a redução do ditongo "ou" em "o" e do ditongo "ei" em "e"; a redução de "e" e "o" átonos pretônicos; a redução das proparoxítonas em paroxítonas; a desnasalização das vogais pretônicas; os arcaísmos; a partícula se como sujeito da oração; o uso do pronome mim (Bagno, 2008).

Ao longo da novela, Tia Irene discute os fenômenos apresentados do ponto de vista da linguística histórica, mostrando a evolução do latim para o português, comparando o português e outras línguas, ou trazendo explicações sintáticas, semânticas ou pragmáticas. São poucas as explicações de ordem fonético-fonológica. A abordagem maior é sobre: o mito da língua única, a variação linguística, o preconceito linguístico, as variantes estigmatizadas, os fatores extralinguísticos, a mudança linguística, entre outras questões pertinentes à área.

Posto isso, a obra *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos,* de Rodolfo Ilari e Renato Basso (2006), é citada nos cursos das fichas 1, 2, 5 e 6; o autor trata sobre a variação regional do português brasileiro, sua história e diacronia. Para uma melhor explicação, aborda os fatores fonéticos e morfossintáticos, uma vez que a

variação do português brasileiro é marcada pelos processos fonológicos e por alguns traços de pronúncia por ele abordados, tais como: palatalização, realização de /s/ final como /h/, diferentes realizações do /R/ (o de carro), ausência da palatalização de /t/ e /d/, dentre outros.

A obra *Guia prático de alfabetização, baseada em Princípios do sistema alfabético do português do Brasil,* de Leonor Scliar-Cabral (2003), presente somente na ficha 4, discorre sobre a fonética e fonologia, uma vez que apresenta o quadro fonético das consoantes, o sistema vocálico do português brasileiro, os fonemas e os grafemas. Assim, a obra de Scliar-Cabral orienta o trabalho do professor com relação à escrita e à leitura na sala de aula, partindo dos conhecimentos fonéticos e fonológicos e com atividades que propõem a pronúncia da palavra escrita e o som do fonema correspondente a cada letra.

Entendemos que as obras que abordam a fonética e a fonologia contribuem para um melhor aproveitamento do professor em relação ao ensino da leitura e da escrita, haja vista que podem suprir a falta da disciplina fonética e fonologia na matriz curricular do curso de Pedagogia. Sendo assim, quando Bagno fala a respeito do preconceito linguístico e aborda que, muitas vezes, o "erro" gramatical está relacionado a um aspecto fonético, ele evidencia o olhar cuidadoso que os professores devem direcionar não só para a correção, mas para a reflexão dos alunos quanto aos próprios erros na leitura, na oralidade e na escrita. Do mesmo modo, quando Ilari aborda o modo como alguma pronúncia é feita e como ela é realizada no aparelho fona-

dor, o alfabetizador pode compreender onde o aluno tem dificuldade e como ensiná-lo da forma "correta".

A partir das análises realizadas, observamos que as fichas 1, 5 e 6 trazem as mesmas referências bibliográficas, haja vista que pertencem aos cursos de licenciatura em Pedagogia ofertados na mesma IES, dos respectivos *Campi* da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL: Arapiraca (*Campus* I), Santana do Ipanema (*Campus* II) e Palmeira dos Índios (*Campus* III). Destacamos, ainda, que o curso de Pedagogia do *Campus* II apresenta CPC 4 e os *Campi* I e III apresentam CPC 3, no ano de 2023.

Com relação às fichas 2, 3 e 4, destacamos que, embora sejam da mesma instituição, ou seja, a Universidade Federal de Alagoas, apresentam referências bibliográficas distintas, sendo respectivamente dos seguintes *Campi*: Arapiraca, Maceió e Delmiro Gouveia. As obras *Alfabetização e Linguística*, de Luiz Carlos Cagliari, e *Ortografia: ensinar e aprender,* de Artur Gomes Morais, estão presentes nas três fichas analisadas. Destacamos que o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas do *Campus* Arapiraca e do *Campus* de Maceió apresentam CPC 4, enquanto o Campus de Delmiro Gouveia apresenta CPC 3.

Outra observação oportuna é que a disciplina intitulada "Saberes e Práticas no Ensino da Língua Portuguesa", assume diferentes nomenclaturas nas demais fichas: "Saberes e Didática no Ensino da Língua Portuguesa 1", "Saberes e Didática no Ensino da Língua Portuguesa 2", "Saberes e Metodologias no Ensino da Língua Portuguesa I" e "Saberes e Metodologias no Ensino da Língua Portuguesa II".

Cumpre ressaltar que, como não encontramos as matrizes curriculares de todos os cursos de Licenciatura em Pedagogia de Alagoas nas plataformas digitais das instituições que os ofertam, enviamos uma carta, via e-mail, para as unidades de ensino, solicitando as Matrizes Curriculares e ementas. Apenas uma instituição nos enviou o link de acesso ao PPC. Desse modo, esta pesquisa não apresenta uma conclusão, apenas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expostas as informações sobre o desenvolvimento das atividades dessa pesquisa, é oportuno salientar que as etapas estabelecidas foram cumpridas satisfatoriamente. O referencial teórico para a pesquisa foi selecionado, o estudo sobre os processos fonológicos foi realizado e o levantamento dos cursos de Pedagogia em Alagoas foi concretizado.

Para a realização da pesquisa no site E-MEC, criamos um tutorial que facilitou o trabalho de levantamento dos cursos de Licenciatura em Pedagogia de Alagoas. Encontramos 64 cursos, sendo: com gratuidade e presencial (CC - 2 cursos e CPC - 5 cursos); com gratuidade e a distância (CPC - 1 curso); sem gratuidade e presencial (CC -11 cursos e CPC - 1 curso); sem gratuidade e a distância (CC - 33 cursos e CPC - 11 cursos).

A partir da listagem e dos PPCS desses cursos, constituímos o *corpus,* com dados selecionados para a análise: as ementas e referências bibliográficas desses cursos. Nestes,

analisamos os conteúdos e as referências voltadas aos conhecimentos fonético-fonológicos.

Algumas obras adotadas nas disciplinas voltadas à Língua Portuguesa, a saber "Alfabetização e Letramento" e "Saberes e Práticas do Ensino de Língua Portuguesa", apresentam conhecimentos de fonética e fonologia. Cabe ressaltar, no entanto, que, considerando os sessenta e cinco cursos identificados no E-MEC, o acesso a somente seis PPCs, com suas ementas e referências forneceram dados insuficientes para afirmar que nos cursos de licenciatura em Alagoas são ou não são trabalhados os conhecimentos fonético-fonológicos.

O acesso ao plano de curso poderia evidenciar se realmente os conhecimentos fonético-fonológicos são privilegiados nas disciplinas citadas, por entendermos que o professor que se dedique a tais estudos deve ter conhecimento da área. Reconhecemos, contudo, a relevância desse estudo para a formação do professor alfabetizador.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: a novela sociolinguística. 16. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 40. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Editira Scipione, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bá-bi-bó--bu**. São Paulo: Editora Scipione, 1999.

COLLISCHONN, Gisela. A sílaba em Português. In: BISOL, Leda (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro.** 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. **O português da gente:** a língua que estudamos - a língua que falamos. São Paulo: Contexto, 2006.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das Letras** - A escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB. São Paulo: FAPESP, 1999.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia:** ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2002

MORAIS, Artur Gomes (Org.). **O aprendizado da ortografia.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAIVA, Maria Margarete de. **Um panorama sobre os conhecimentos fonético-fonológicos na formação de professores alfabetizadores no Brasil**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-graduação em Letras, 2021.

OTHERO, Gabriel de Ávila. **Processos fonológicos na aquisição da linguagem pela criança.** ReVEL, v.3. n.5. 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

ROBERTO, Tania Mikaela Garcia. **Fonologia, fonética e ensino:** guia introdutório. São Paulo: Parábola editorial, 2016.

ROMUALDO, Edson Carlos. Elementos de fonologia, fonética e algumas questões relacionadas à alfabetização. In.: SANTOS, Annie Rose dos; ROMUALDO, Edson Carlos; RITTER, Lilian Cristina Buzato (organizadores). **Letramento e escrita.** Maringá: EDUEM, 2010.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Guia prático de alfabetização, baseado em Princípios do sistema alfabético do português do Brasil.** São Paulo: Contexto, 2003.

SELKIRK, Elisabeth. The syllable. In: HULST, H.; SMITH, Van Der. **The structure of phonological representations** (part. II). Dordrecht-Holland: Foris Publications, 1982, p.337- 383.

SILVA, Thaís Cristofaro. **Dicionário de Fonética e Fonologia.** São Paulo: Contexto, 2011.

VYGOTSKY, L. **Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

YAVAS, Mehmet; HERNANDORENA, Carmen Matzenauer; LAMPRECHT, Regina Ritter. **Avaliação fonológica da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Conceitos: Conhecimentos fonético-fonológicos. Formação dos professores. Alfabetizadores. Pedagogia. Alagoas. Língua portuguesa.

8. EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: FOMENTANDO O PENSAMENTO CRÍTICO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Denise Vilela da Silva
https://Orcid.org/0009-0004-5759-2147

Maria Verônica Tavares Neves Cardoso
https://orcid.org/0000-0002-5230-8635

Pamela Lins Soares
https://Orcid.org/ 0009 - 0004 - 1154 - 924X

Regiane de Cássia da Silva
https://Orcid.org/0009-0004-3300-2675

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No atual cenário educacional, a promoção da competência crítica dos estudantes é uma preocupação fundamental, especialmente no ensino de inglês, no qual a proficiência linguística se conecta à capacidade de reflexão e à análise de diversas perspectivas culturais. Assim, este trabalho buscou contribuir com o desenvolvimento da competência crítica de alunos do 8º e 9º anos de uma esco-

la pública em Alagoas, utilizando a leitura plural do conto de fadas "Cinderella", nas aulas de inglês.

Com base no objetivo geral, este projeto intencionou: a) promover a análise crítica de textos literários e musicais em língua inglesa. Este objetivo visa desenvolver atividades que incentivem os alunos a analisar criticamente não apenas o conteúdo dos textos, mas também os elementos culturais, sociais e históricos presentes nas obras selecionadas, ou seja, o conto de fadas "*Cinderella*" e a canção "*Pretty Hurts";* b) Estimular a participação ativa dos alunos em discussões sobre temas relevantes, visando construir espaços de diálogo e de debate em sala de aula; c) fomentar a produção autoral e criativa em diferentes formatos, buscando incentivar os alunos a produzirem materiais próprios, como ensaios, vídeos, *podcasts*, apresentações, poemas, dramatizações, jogos, entre outros. Essa produção autoral permite que os alunos apliquem os conceitos e utilizem as habilidades desenvolvidas durante as atividades de forma criativa e pessoal.

A escolha do conto de fadas "*Cinderella*" se justifica por sua presença na cultura global, representando um fenômeno cultural e literário transversal às fronteiras linguísticas e culturais. Sendo assim, atravessa o imaginário dos alunos, uma vez que tiveram contato com eles na língua materna. A canção "Pretty Hurts", de Beyoncé, também foi selecionada por abordar temáticas contemporâneas, suscitando inúmeros questionamentos sobre os impactos dos padrões de beleza e dos estereótipos na vida das pessoas.

Nesse contexto, a investigação das nuances dessa narrativa clássica e da canção popular, permeadas por interpretações plurais, visa não apenas enriquecer o entendimento dos alunos sobre literatura, mas também instigar um olhar crítico sobre os estereótipos e os preconceitos presentes nessas produções e, por extensão, na sociedade.

Esta pesquisa está sendo conduzida na Escola Estadual Manoel Passos Lima, localizada na cidade de Palmeira dos Índios–AL, no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), vinculado ao núcleo de Língua Inglesa da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). A iniciativa deste estudo decorre da necessidade de explorar abordagens pedagógicas que promovam o desenvolvimento linguístico e a capacidade crítica dos estudantes.

Neste estudo, partimos das teorias dos Multiletramentos (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), do conceito de multiletramentos literários (Cardoso, 2021), além dos conceitos de letramento literário (Zappone 2008) e de letramento ficcional (Zappone; Nascimento, 2019), e da abordagem do letramento crítico (Mattos; Valério, 2010). A metodologia adotada envolve oficinas e rodas de leitura, nas quais os alunos, em um processo colaborativo, exploram não somente a história do conto *"Cinderella"*, mas também a canção *"Pretty Hurts"*, de Beyoncé.

Durante essas atividades, os estudantes de uma turma do 8º ano e outra do 9º ano são incentivados a realizar análises das narrativas, reconhecendo pontos de contato entre essas narrativas ficcionais e intertextualidades, além de observar e reconhecer o que distingue uma arte da ou-

tra. Eles também participam de discussões sobre os temas abordados nos textos e produzem seus próprios materiais de aprendizagem em multiformatos, utilizando os elementos das narrativas como base

Os resultados preliminares indicam que a abordagem crítica e plural de textos ficcionais contribui não apenas para o aprimoramento das habilidades linguísticas em língua inglesa, mas também para o desenvolvimento de competências críticas, criativas e interculturais dos alunos. Assim, este estudo propõe-se a fomentar a reflexão e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes no contexto do ensino de língua inglesa.

EXPLORANDO MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Multiletramentos é um conceito que se refere à ampliação da noção tradicional de letramento, que se limitava à habilidade de ler e escrever textos impressos. Com o advento das novas tecnologias e a globalização, tornou-se necessário reconhecer e valorizar diferentes formas de expressão e comunicação. A teoria dos letramentos surgiu no final do século XX, como uma ampliação do conceito de alfabetização, que tradicionalmente se concentrava na capacidade de decodificar letras. Conforme, Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), Multiletramento é uma abordagem que se desenvolveu em resposta à necessidade de compreen-

der e lidar com a multiplicidade de práticas de leitura e de escrita na sociedade contemporânea.

Seus objetivos principais são compreender os múltiplos contextos em que as práticas de leitura e de escrita ocorrem, bem como capacitar os indivíduos para participar ativamente em diversas esferas sociais, culturais e políticas. Em vez de somente focar na habilidade de ler e escrever, a teoria dos letramentos busca explorar as diferentes formas de comunicação e expressão presentes na sociedade contemporânea. Alguns conceitos importantes dessa teoria incluem: a) letramento situado: reconhece que as práticas de leitura e escrita são influenciadas pelo contexto social, cultural e histórico em que ocorrem. b) Multimodalidade: considera a diversidade de formas de comunicação que vão além do texto escrito, como imagens, vídeos, áudio, etc. c) Identidades literárias: destaca como as práticas de leitura e escrita estão ligadas à construção da identidade individual e coletiva dos estudantes. d) Letramento crítico: enfatiza a importância de desenvolver a capacidade dos alunos para analisar criticamente textos e discursos, questionando poderes dominantes e promovendo a participação cidadã ativa.

A importância dessa abordagem teórica para o ensino de língua inglesa reside na capacidade de preparar os alunos para enfrentar os desafios da sociedade globalizada, na qual a comunicação transcende fronteiras linguísticas e culturais. Ao adotar a perspectiva dos letramentos ou multiletramentos, os professores podem construir ambientes de aprendizagem mais inclusivos e relevantes, que consideram

as diferentes formas de expressão e os diversos contextos em que a língua inglesa é usada.

Documentos como as Orientações Curriculares do Ensino Médio – Língua Estrangeira (OCEM-LE, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) valorizam o conceito de letramento como uma prática social, indo além do enfoque exclusivo nos gêneros textuais e seus aspectos linguísticos. Com isso, ampliam as oportunidades de trabalhar a leitura nas escolas a partir do letramento crítico, ou *critical literacy* (Cervetti; Pardales; Damico, 2001). Em outras palavras, o objetivo de se trabalhar com as teorias dos multiletramentos é desenvolver uma consciência crítica que transcenda o texto, considerando os contextos sociais, culturais e históricos. Dessa forma, promove-se um avanço no ensino da leitura crítica, que passa a focar também no desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação do texto em sua totalidade, de maneira mais profunda e reflexiva (Cardoso, 2021).

LETRAMENTO FICCIONAL E LETRAMENTO LITERÁRIO

O conceito de letramento ficcional, segundo Zappone e Nascimento (2019), refere-se às práticas de interação com textos ficcionais, tanto na sua produção quanto na leitura, especialmente entre jovens e adolescentes. Esses textos podem ser construídos por meio de diferentes modalidades semióticas, como a linguagem verbal, imagens, sons e movimentos. O letramento ficcional abrange tanto as formas verbais tradicionais quanto aquelas que combinam diver-

sos sistemas semióticos, utilizados em variados contextos e com diferentes finalidades.

Assim, o letramento ficcional pode ser entendido como o uso social de narrativas ficcionais, que vai desde a literatura clássica até formas mais populares, como best-sellers, mangás, animes, séries de televisão, vídeos nas redes sociais, jogos eletrônicos e o cinema. Ele compreende, portanto, a leitura e a produção de textos ficcionais tanto no ambiente escolar, onde geralmente se trabalha com textos da tradição literária, quanto em contextos fora da escola, onde outros tipos de narrativas são apreciados.

O letramento ficcional, que inclui também o letramento literário (Zappone, 2008), não se restringe ao conhecimento de literatura consagrada ou à produção literária em si, mas se expande para as múltiplas formas de construção de sentidos e valores nas histórias ficcionais de diferentes gêneros, culturas e formatos, conforme são criadas e lidas na atualidade.

Dessa forma, ao utilizar o letramento ficcional e literário no ensino de língua inglesa, os professores podem proporcionar experiências mais ricas e significativas aos alunos. Eles não somente aprendem a interpretar textos ficcionais, mas também a explorar as diversas formas de expressão e significados presentes nas narrativas, desenvolvendo habilidades essenciais para sua participação ativa na sociedade contemporânea.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E O LETRAMENTO CRÍTICO

A abordagem crítica na educação, conforme descrita por Mattos e Valério (2001), marca um avanço importante no campo pedagógico ao propor uma visão mais reflexiva e transformadora do processo de ensino. Em vez de se limitar à simples transmissão de conteúdo, essa perspectiva busca fomentar nos alunos uma compreensão crítica do mundo ao redor. As autoras defendem que a educação crítica deve incitar os alunos a refletirem, a questionarem e a interpretarem informações de maneira contextualizada. Esse enfoque não se restringe ao aprendizado acadêmico, mas abrange uma compreensão mais profunda das questões sociais, culturais e políticas que permeiam a sociedade.

Ao adotar essa abordagem, os educadores são desafiados a promover a autonomia e o pensamento crítico dos alunos, incentivando-os a se tornarem agentes ativos na construção do conhecimento. Isso envolve a análise de múltiplas perspectivas, o questionamento de preconceitos e a participação em discussões sobre temas relevantes para suas vidas e para o contexto social mais amplo.

O letramento crítico é uma prática social que ocorre em meio ao processo de interação social, destacando o papel central do contexto na formação de significados. Segundo Snyder (2008, p. 78), no letramento crítico, os significados atribuídos aos textos estão intrinsecamente ligados ao ambiente sociocultural em que são produzidos, abrindo espaço para múltiplas interpretações por parte dos leitores.

Monte Mór (2010, p. 445) também explora essa construção de significados, afirmando que ela amplia a percepção sobre a realidade e desafia a noção de verdade, que deve ser entendida num contexto específico. Para a autora, essa ampliação do conhecimento não corresponde a uma verdade, mas a uma compreensão situada e contextualizada.

Dentro dessa prática, os alunos são incentivados a questionar e a participar ativamente do processo, educacional, alinhados à visão de Freire (1997), que defende a transformação dos alunos em sujeitos críticos e participativos na construção do conhecimento, influenciados por suas identidades socioculturais.

Assim, o letramento crítico nas aulas de língua inglesa, especialmente na educação básica, vai além de desenvolver habilidades de leitura e interpretação, formando uma consciência crítica que capacita os alunos a compreenderem e analisarem o mundo ao seu redor.

Na abordagem do letramento crítico para as turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, exploramos tanto o conto de fadas “Cinderella” quanto a canção “Pretty Hurts”, de Beyoncé, como parte de um projeto interventivo. Ao utilizar esses textos, aplicamos os conceitos de letramento ficcional, literário e crítico, proporcionando aos alunos ferramentas para analisar textos diversos, desafiar normas sociais e culturais, e desenvolver competências essenciais para uma participação ativa e consciente na sociedade.

MULTILETRAMENTO E A NARRATIVA FICCIONAL NAS AULAS DE INGLÊS

Durante o período de orientação e execução do projeto de intervenção, tivemos a oportunidade de conduzir as aulas de inglês para grupos de estudantes com variados níveis de proficiência, predominantemente inclinados para o nível mais básico, o que apresentou desafios à participação ativa dos alunos nas atividades com a língua inglesa, especialmente as conversações.

Procuramos garantir-lhes que poderiam se expressar em inglês sem se preocupar com padrões de correção linguística. Optamos por adotar um formato de aulas expositivas interativas, sempre usando ambas as línguas (materna e inglês), visando criar um ambiente estimulante e participativo. Iniciamos as discussões explorando as opiniões dos alunos sobre as aulas de inglês, assim como seus interesses em leitura, filmes, animações, entre outros. Foi intrigante notar a gama de experiências e preferências entre eles, com alguns demonstrando entusiasmo pela leitura, enquanto outros revelaram certa hesitação em relação ao idioma inglês e ao próprio ato de ler.

A abordagem de trabalho nas salas de aulas das duas turmas de 8º e 9º anos envolveu também as oficinas de leituras, nas quais os alunos, em um processo colaborativo, exploraram ambas as narrativas ficcionais, primeiro o conto e posteriormente a canção.

Durante essas atividades, os estudantes foram incentivados a trabalhar colaborativamente com todo o conto

em língua inglesa, organizando glossários com as palavras e expressões desconhecidas que dificultavam a compreensão da narrativa. Todas essas palavras e expressões foram registradas em fichas, nas quais os estudantes buscaram os significados mais adequados para aquele contexto e os registraram. Depois retornam ao texto fazendo as substituições adequadas para a compreensão.

Sobre o conto, optamos em trabalhar uma adaptação para o inglês, no nível intermediário, com o intuito de facilitar o processo criativo dos alunos que tinham um baixo nível de proficiência. Os estudantes acharam muito interessante a maneira como organizamos a leitura, a qual chamamos de oficinas de leitura, pois tratamos a leitura e o estudo do texto por partes, para os alunos terem o máximo de conhecimento sobre ele.

A primeira atitude para o estudo e a leitura do conto foi a formação de grupos de 4 ou 5 pessoas. Em seguida, solicitamos que escolhessem um relator, responsável por coordenar os trabalhos e fazer a exposição sobre as discussões e conclusões do grupo.

Iniciamos a discussão com a pergunta em inglês: *What is a Fairy Tale?* Apresentamos o conceito em um projetor e discutimos seu significado, realizando uma tradução simultânea para a língua materna, a fim de facilitar a compreensão e participação dos alunos. Para isso, realizamos uma leitura coletiva, sempre incentivando a colaboração dos estudantes para o entendimento global do texto. Ouvimos as respostas dos alunos na língua materna e, após esse momento, acres-

centamos algumas observações sobre suas percepções, abrindo espaço para discutir as dúvidas surgidas.

Nesse contexto, estudantes questionaram se havia diferença entre *fairy tale e fable*[20]. Respondemos afirmativamente e apresentamos as distinções esclarecendo que os contos de fadas são histórias fictícias que frequentemente apresentam elementos como princesas, fadas, bruxas, castelos encantados e, às vezes, até criaturas mágicas, como dragões e unicórnios.

Essas histórias são geralmente destinadas a entreter e a encantar crianças, embora frequentemente contenham mensagens ou lições morais subjacentes. Apresentamos alguns exemplos de contos de fadas como *"Cinderella", "Snow White", "Beauty and the Beast" e "The Little Mermaid"*.

As fábulas são histórias curtas que apresentam animais antropomórficos (animais com características humanas) como personagens principais, que agem e falam como seres humanos. Essas narrativas costumam conter uma lição de moral clara ou um ensinamento, visando transmitir uma virtude, um valor ou uma verdade universal. Exemplos de fábulas incluem: *"The Tortoise and the Hare", "The Lion and the Mouse" e "The Crow and the Pitcher"*.

Ambos os gêneros envolvem narrativas imaginativas; no entanto, os contos de fadas tendem a focar na fantasia e na maravilha, enquanto as fábulas enfatizam a lição moral, utilizando animais como personagens para transmitir essas mensagens.

20 Essa dúvida ocorreu tanto na turma do 8º ano quanto do 9º ano.

Nas aulas posteriores, discutimos sobre os elementos básicos da narrativa ficcional. A longo das aulas, foram discutidas com o auxílio de data show e de slides, contendo os elementos de uma história *(story)* ou uma narrativa ficcional (*Ficcional Narrative)*.

Abordamos os cinco elementos básicos que podem ser explorados em uma narrativa ficcional, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Elementos da narrativa ficcional

Characters	*Who?*	*Who participates in the narrative?*
Setting	*Where & When?*	*Where and when does the narrative take place?*
Plot	*What?*	*What happens in the narrative?*
Conflict	*Why?*	*Why does this happen?*
Resolution	*How?*	*How does the narrative end?*

Fonte: as autoras (2024).

Após essas considerações iniciais sobre o gênero *Fairy Tale*, iniciamos as oficinas de leitura. O trabalho com as oficinas de textos literários ou dos textos que fazem parte do contexto dos letramentos ficcionais ajuda os grupos a desenvolverem as tarefas orientadas para cada etapa. Estimulávamos as equipes, que trabalhavam em colaboração constante e cumpriam as tarefas, com brindes (chocolates, doces), ao tempo em que chamávamos a atenção deles para a importância de um trabalho desenvolvido coletivamente. A necessidade de sermos empáticos, res-

peitar as diferenças, mas também que prestassem atenção sobre como as habilidades das pessoas do grupo variam e que essa heterogeneidade pode ser usada para que cada um possa expressar seus conhecimentos e as suas fragilidades.

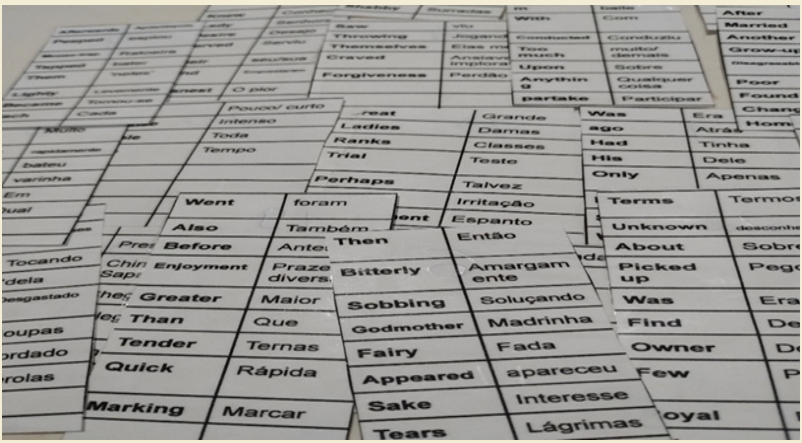
Falamos sobre o nosso projeto e pedimos para que eles se organizassem em grupos de quatro ou cinco pessoas, para lerem o texto e registrarem todas as palavras e expressões conhecidas. Além disso, pedimos para que escrevessem o significado das palavras e fizessem outra ficha com as palavras e expressões desconhecidas por eles. Ao longo dessa tarefa, os alunos puderam usar os seus telefones e os dicionários físicos. Cada equipe, através do seu relator, teve a oportunidade para falar sobre a atividade e o processo de reconhecimento do texto e como a equipe discutiu as suas descobertas.

Na aula seguinte, listamos todas as palavras desconhecidas pelos alunos, colocamo-la no *slide* e em tabelas (Figura 1), trabalhando com a escrita e a pronúncia. Cada uma delas foi lida e pronunciada pausadamente, mostrando aos alunos que as dificuldades para pronunciar determinados sons são normais e ocorrem em qualquer língua. Para podermos pronunciar com clareza, precisamos ouvir e nos permitir falar, pois, do mesmo modo que uma criança aprende a falar na língua materna, ela pode se tornar falante de uma segunda língua. Sendo assim, é preciso se permitir e falar sem se preocupar com o que o outro pensa, haja vista que é um processo e demanda tempo e persistência.

A segunda leitura foi realizada pelos grupos (encaixando os possíveis sentidos das palavras ou expressões

encontradas). Os alunos conseguiram compreender o conto, com maior eficiência, nesta fase. Para essa atividade, eles usaram o *glossary* produzido por cada equipe e as tabelas construídas a partir das palavras que eles retiraram do conto. Desse modo, imprimimos o material e entregamos para cada equipe.

Figura 1 – Glossário produzidos pelos estudantes



Fonte: os autores (2024).

Após esse momento, foi realizada uma terceira leitura do texto pelas residentes, em voz alta e com tonicidade e expressividade. Os alunos acompanharam o texto nos *slides*. Ao longo desse processo de leitura, exploramos alguns aspectos da literariedade presentes no gênero *fary tales*. Para auxiliar nas traduções e análises referentes ao conto *Cinderella*, fizemos uma atividade de adaptação do conto para a língua materna (ver Figura 2). As histórias foram se-

paradas em trechos na folha A4, recortados e dividido entre as equipes.

Cada trecho tinha uma ilustração que fazia referência às diversas partes da narrativa a ser adaptada para a língua materna. O uso das imagens e do texto verbal possibilitou uma dupla leitura, pois as imagens (mesmo estáticas) revelam situações vividas pelos personagens do conto. Isso auxilia na compreensão dos sentidos do texto, facilitando o entendimento da história.

Figura 2 - Alunos traduzindo o texto com base em seus conhecimentos

Fonte: as autoras (2024)

Nas aulas seguintes, levamos o mesmo conto, em formato de áudio, e trabalhamos o *listening* várias vezes. Solicitamos que eles ouvissem as palavras o maior número de vezes possível. Apesar de ser uma atividade simples, ela ajudou os alunos no processo de compreensão. Essa aprendizagem foi muito importante, uma vez que a falta de familiaridade com esses termos gera muita dificuldade.

Na aula posterior, discutimos sobre a complexidade imbuída no processo de tradução de uma língua para outra,

haja vista que deve considerar não somente o que sabemos sobre uma palavra isolada, mas compreender o contexto em que ela está inserida, o tom de voz empregado na fala, entre outros critérios.

Como os alunos leram e estudaram os aspectos composicionais do conto e os sentidos, partimos para um trabalho crítico envolvendo o estereótipo da beleza, a partir da proposta que a maioria dos contos de fadas traz. Para dar início a esse trabalho, distribuímos imagens com várias princesas reproduzidas pela *Disney* e pedimos que fizessem uma leitura minuciosa daquelas imagens ali representadas.

A partir disso, levantamos alguns questionamentos em língua inglesa e materna: *What do you see in this image? How are the princesses dressed? What do their hairstyles look like? How is the body represented? What is the predominant skin color?* (respectivamente: O que vocês veem nessa imagem? Como as princesas estão vestidas? Como são os cabelos delas? Como o corpo é representado? Qual a cor de pele predominante?). Em seguida, retornamos ao conto e indagamos sobre os sentidos do texto trabalhado, na perspectiva do letramento crítico. A seguir, expomos algumas das questões direcionadas aos alunos:

1. *How are meanings attributed to certain female figures (princess, stepmother, her daughters, and the fairy godmother)?*
2. *In the text, who was allowed to participate in prestigious social events? Why?*

3. *How do they attempt to make readers accept the constructions within the text?*
4. *What is the purpose of this text?*
5. *Which interests does this text serve? When this story is read by people who do not conform to stereotypical beauty standards, how might they feel?*
6. *Whom does this text not serve?*
7. *What are the viewpoints (worldviews) presented by the ideas in this text?*
8. *What other possibilities for constructing the world can we introduce?*
9. *How does the text reinforce or challenge dominant social norms?*[21]

Após algumas discussões e de ouvi-los atentamente no tempo estabelecido (o que é um problema muito sério para administrar nas aulas de LI, pelo pouco tempo des-

21 1 - Como os significados são atribuídos a certas figuras femininas (princesa, madrasta, as filhas dela e a fada madrinha)?
2 – No texto, quem podia participar dos eventos de prestígio social? Por quê?
3 - Como eles tentam fazer os leitores aceitarem as construções no texto?
4 - Qual é o propósito deste texto?
5 - A qual ou quais interesses esse texto tem atendido? Esse conto quando lido por pessoas que não atendem aos padrões de beleza estereotipados, como podem se sentir?
6 - A quem esse texto não tem atendido?
7 - Quais são os pontos de vista (visões de mundo) apresentadas pelas ideias deste texto?
8 - Quais são as outras possibilidades de construção de mundo que podemos trazer?
9 - Como o texto reforça ou desafia normas sociais dominantes?

tinado a essas aulas nas escolas), muitos se identificaram em algumas questões, ou seja, alguns alunos disseram que sofreram muito por tentar se encaixar em padrões de beleza estabelecidos pelas mídias sociais. Outros disseram que muitas atrizes fora do padrão estabelecido pela cultura eurocêntrica branca e machista estão ganhando espaço em papéis de protagonismo. Além disso, outros falaram sobre as bonecas, pois existem bonecas gordas, negras, altas e baixas que apresentam outros padrões de beleza.

Muitos alunos indicaram que tanto nos contos de fadas (que remontam há muito tempo) quanto a *Disney* costumam estereotipar esse padrão de beleza (magra, alta, esguia, cabelos lisos, compridos, nariz afilado com feições delicadas, mãos finas e dedos compridos, pés delicados, simbolizando toda feminilidade estereotipada etc.). Ideologicamente, isso costuma ser reproduzido nos nossos dias, às vezes, em menor ou maior visibilidade, tratado com sutilezas; e, em outros momentos, escancaradamente. Os textos são os maiores reprodutores de estereótipos, assim há a necessidade de trabalhar no viés do letramento crítico.

Foram momentos de muita reflexão acerca do tema "padrões de beleza". Nessas atividades, percebemos como os alunos se engajam com o tema e como esse é um tipo de assunto que os preocupa, apesar de serem tão jovens. Ademais, vimos que muitos têm crenças limitantes sobre a própria beleza e desejariam se enquadrar nos padrões apresentados pela mídia — principalmente as meninas. A cultura da magreza foi bastante discutida, bem como as definições

de corpos perfeitos, as cirurgias plásticas, entre outros assuntos que acabam instaurando a ditadura da beleza.

Figura 5 - alunos elaborando seus contos

Fonte: as autoras (2024).

Ao final do trabalho com o conto, propusemos que os alunos criassem seus próprios modelos de princesas e príncipes, desenvolvendo personagens originais e recriando a narrativa. A proposta era que esses personagens fossem construídos a partir de uma percepção crítica, revelando como cada um deles imagina sua própria versão dos contos de fadas — o que, para eles, significa ser um príncipe ou uma princesa. Os alunos puderam expressar suas criações por meio de desenhos, colagens, vídeos curtos ou outras formas de representação narrativa.

Na perspectiva do letramento crítico, ensinar e aprender línguas é ensinar e aprender outras formas de agir no mundo; e o papel dos professores de inglês é oportunizar novas formas de ver o mundo por meio da língua em estudo. Takaki (2013) enfatiza que trabalhar com letramento crítico exige reflexão, criticidade e agentividade, pois os alunos atribuem sentidos aos textos e se tornam seus coautores,

descentralizando o papel do docente, que passa a ser um mediador, gerando problematizações no intuito de expandir a criticidade discente.

Nesse sentido, o letramento crítico implica contestar discursos da vida cotidiana (Luke; Freebody, 1997), produzir sentidos e desestabilizar formas fixas, estáveis, tidas como inofensivas que naturalizam a exclusão de certos grupos sociais. As oficinas foram importantes, pois oportunizaram um percurso para despertar a necessidade desse trabalho na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, esta pesquisa revelou um resultado promissor, por meio da abordagem do letramento crítico, uma vez que proporcionou um ambiente mais acolhedor, humanizado, minimizando algumas crenças limitantes nas aulas de LI, como: trabalhar com textos literários e alunos desmotivados. Acreditamos, ainda, que os pressupostos da pedagogia dos multiletramentos, com a sua postura horizontalizada, abriram possibilidades para o diálogo, para a necessidade de aprender a negociar diferenças e de considerar as práticas sociais dos envolvidos no processo.

Nesse sentido, podemos dizer que parte dos objetivos foram alcançados, visto que ainda estamos em processo de desenvolvimento do projeto. Contudo, foi perceptível, mesmo que timidamente, o aperfeiçoamento linguístico, criativo e crítico dos alunos dos 8º e 9º anos da escola pública onde desenvolvemos o projeto.

A colaboração durante as atividades não só impulsionou o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também promoveu uma compreensão crítica das narrativas. A expressão criativa dos alunos, evidenciada pelas produções multiformato, reflete a assimilação do conteúdo e uma interpretação profunda e pessoal.

Os avanços notáveis na autoconfiança dos alunos, durante as tímidas discussões em inglês, corroboram para a efetividade da abordagem, refletindo a interseção entre os Letramentos e o desenvolvimento das competências interculturais. A resistência inicial dos alunos, mencionada por Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), deu lugar a um entusiasmo crescente, destacando a adaptabilidade e a receptividade a uma pedagogia inovadora.

No entanto, é fundamental reconhecer a natureza preliminar desses resultados, seguindo a abordagem reflexiva preconizada por Zappone (2008). A necessidade de uma análise mais detalhada é inegável, visando uma compreensão do impacto dessas práticas na competência crítica dos alunos. A próxima fase da pesquisa se apresenta como uma oportunidade para refinar e ampliar essas descobertas, alinhando-se à proposta do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL).

Nesse cenário, esta pesquisa valida as teorias de Letramento e Letramento Crítico e apresenta contribuições substanciais para a prática pedagógica. Ao centrar-se na leitura plural do conto "Cinderela", incorporando elementos da cultura, a abordagem crítica emerge como uma ferramenta poderosa para a formação holística dos alunos,

transcendendo as fronteiras entre os domínios linguísticos, literários e críticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Ministério da Educação. Brasília, 2017.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, Códigos e Tecnologias**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://goo.gl/RxeyS3. Acesso em: 31 jan. 2024.

CARDOSO, Maria Verônica Tavares Neves. **A literatura em Língua Inglesa, via adaptações, no Ensino Médio público**: leituras plurais e (multi) letramentos literários. 307 f.: il. color. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021

FREIRE, Paulo **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KALANTZIS; Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

LUKE, Alan; FREEBODY, Petter. Shaping the social practices of reading. In: MUSPRATT, Alan; LUKE, Alan; FREEBODY, Petter. (Eds.). **Constructing critical literacies.** St. Leonards: Hampton Press, 1997. p. 185-225.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michel; DAMICO, James. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n.º 9, 2001. Disponível em: <http://www.

readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 22 dez. 2023.

MATTOS, Andrea Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MONTE MÓR, Walkyria. **Caderno de orientações didáticas para EJA:** línguas estrangeiras. São Paulo: SME, 2010.

SNYDER, Ilana. **The literacy wars:** why teaching children to read and write is a battleground in Australia. Australia: Allen & Unwin, 2008.

TAKAKI, Nara Hiroko. **Letramentos na sociedade digital**: navegar é e não é preciso. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2008. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-05022009-113813/. Acesso em: agosto de 2023.

ZAPPONE, Mirian Hisae. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 11, n. 1, p.49- 60, jan./abr. 2008. Disponível em: https://social.stoa.usp.br/articles/0037/3065/ Modelos_de_Letramento_Liter_rio.pdf. Acesso em: 10 jun. 2023.

Nos caminhos e descaminhos do fazer docente, nos mais diversos contextos educacionais de ensino de línguas, uma certeza temos: todos são contingentes. Movem-se e se removem em passos, nem sempre harmoniosos, raramente síncronos, mas impreterivelmente vinculados às demandas sociais, quer reconheçamos ou não traços delas no ambiente de ensino, nos aprendizes-ensinantes e nos ensinantes-aprendizes. Assim, partindo desse movimento, concebemos (em todos os seus sentidos) o Pesquisas em ensino de línguas: diálogos críticos.

Desejamos uma ótima leitura a todos!

Joyce Rodrigues da Silva Magalhães
Fábio Rodrigues dos Santos
Maria Margarete de Paiva Silva

9 786560 610538